



red. Elżbieta Dubas
Joanna Stelmaszczyk

Biografie i uczenie się



WYDAWNICTWO
UNIwersYTETU
ŁÓDZKIEGO

Biografia i badanie biografii

TOM 4

Biografie i uczenie się



WYDAWNICTWO
UNIwersytetu
ŁÓDZKIEGO

Biografia i badanie biografii
TOM 4

Biografie i uczenie się

red.
Elżbieta Dubas
Joanna Stelmaszczyk

 WYDAWNICTWO
UNIwersYTETU
ŁÓDZKIEGO

ŁÓDŹ 2015

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

RECENZENT

Hanna Solarczyk-Szwec

REDAKTOR WYDAWNICTWA UŁ

Iwona Gos

SKŁAD I ŁAMANIE

AGENT PR

PROJEKT OKŁADKI

Czartart, Magdalena Muszyńska, Izabela Surdykowska-Jurek

Zdjęcie wykorzystane na okładce: © Irochka, fotolia, © Jazza, shutterstock

© freeimages.com(sxc)

© Copyright by Uniwersytet Łódzki, Łódź 2015

Wydane przez Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
Wydanie I. W.06778.14.0.K

Ark. wyd. 14,1; ark. druk. 13,75

ISBN 978-83-7969-451-8 (wersja papierowa)
ISBN 978-83-7969-561-4 (wersja online)

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
90-131 Łódź, Lindleya 8
www.wydawnictwo.uni.lodz.pl
e-mail: ksiegarnia @uni.lodz.pl
tel. (42) 665 58 63, faks (42) 665 58 62

Spis treści

Wstęp (Elżbieta Dubas)	7
Elżbieta Dubas – <i>Biograficzność w kontekście calożyciowego uczenia się</i>	11
Elżbieta Dubas – <i>Andragogiczne badania biografii – zakresy, trudności, etyka badacza (wybrane aspekty)</i>	31
Amelia Krawczyk-Bocian – <i>O potrzebie badań biograficzno-narracyjnych w pedagogice</i>	49
Justyna Sztobryn-Bochomulska – <i>Walor inkontrolologiczno-ergantropijny w tekstach wspomnieniowych na przykładzie wybranej literatury</i>	57
Rafał Marcin Leszczyński – <i>Calożyciowe uczenie się Pawła Hulki-Laskowskiego (1881–1946) – stymulatory i bariery</i>	67
Anna Walczak – <i>Czego można nauczyć się z biografii innych? Przykład Edith Piaf – istoty dramatycznej porwanej namiętnością</i>	85
Monika Sulik – <i>Aleksander Wat i Ola Watowa ocaleni od zapomnienia, czyli biograficzno-andragogiczne poszukiwania „zagubionych samogłosek”</i>	109
Katarzyna Popek – <i>Fenomen biografii jednego małżeństwa – ich życie, ich sędziwy wiek</i>	119
Olga Czerniawska – <i>Dlaczego czytam biografie?</i>	139
Agnieszka Majewska-Kafarowska – <i>Edukacja uwikłana w historii życia – o edukacji kobiet kilka refleksji z badań</i>	147
Joanna Stelmaszczyk – <i>„Zaradność życiowa” kontra „taniec”. O dwóch edukacyjnych drogach absolwentów studiów pedagogicznych Uniwersytetu Łódzkiego</i>	163
Agnieszka Domagała-Kręcioch, Bożena Majerek – <i>Kompetencje osobiste i społeczne w szkolnych doświadczeniach uczniów</i>	173
Agnieszka Koterwas – <i>Biografia edukacyjna w badaniach nad dydaktyką</i>	187
Anna Walulik CSFN – <i>Calożyciowe uczenie się w autobiograficznej refleksji studentów</i>	199
Agata Szwech – <i>Analiza dzienników Haliny Semenowicz próbą ukazania zakresów międzypokoleniowego uczenia się</i>	213

Wstęp

Kolejny czwarty tom, z cyklu *Biografia i badanie biografii*, zawiera opracowania, które powstały w latach 2012–2014 w ramach projektu, realizowanego od 2008 roku w Zakładzie Andragogiki i Gerontologii Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego, z udziałem badaczy z wielu ośrodków akademickich w kraju, w szczególności andragogów. Treści tego tomu koncentrują się wokół głównego tematu projektu, którym jest uczenie się powiązane z biografią, stąd tytuł tej publikacji: *Biografie i uczenie się*. 15 autorskich tekstów ukazuje związki biografii i uczenia się w kilku głównych, choć także przenikających się kontekstach: całościowości uczenia się, uczenia się z biografii Innych oraz biografii edukacyjnych.

Całościowość uczenia się, wiodąca myśl tego tomu, powinna być dla andragogów nie tylko nośną humanistyczną ideą, którą dla dobra człowieka powinno się wdrażać w funkcjonowanie systemu edukacji (dorosłych), ale nade wszystko ważnym zapytaniem badawczym, hipotezą badawczą oczekującą na empiryczną weryfikację. Czy całościowość uczenia się rzeczywiście jest powszechnie obecna w życiu i w doświadczeniu każdego człowieka, w jaki sposób się przejawia, czym jest warunkowana? – oto pytania, na które należy poszukiwać odpowiedzi poprzez badanie biografii tak osób wybitnych, jak i zwyczajnych. W biografiiach osób wybitnych można oczekiwać przejawów całościowego uczenia się, ściśle łączącego się z procesami rozwoju, które najczęściej dotyczyły ich w stopniu najwyższym. W biografiiach osób zwyczajnych procesy rozwoju i uczenia się mogą być mniej widoczne i tym samym wymagają bardziej wnikliwego poznawania. Andragodzy coraz częściej stosują biograficzne podejście badawcze, by „odnajdować” całościowe uczenie się w biografiiach tak osób wybitnych, jak i osób zwyczajnych, i by tym samym doprecyzować zakres znaczeniowy terminu „proces uczenia się”, wskazując na jego różne atrybuty, w tym i (być może) całościowość. Empiryczne studia nad całościową edukacją czy całościowym uczeniem się (istotnym jest także określenie znaczeń obu używanych pojęć) wciąż pozostają jednak wyzwaniem. Kilka tekstów zawartych w tym tomie wprost odnosi się do kwestii całościowego uczenia się odnajdowanego w biografiiach i są one próbą refleksji i/lub badań nad całościowym uczeniem się (Elżbieta Dubas, Rafał Marcin Leszczyński, Anna Walulik).

Cztery pierwsze teksty tego tomu włączają się w ogólniejszą dyskusję dotyczącą badań biograficznych w pedagogice i andragogice. Teksty te mogą służyć teoretyzacji i doprecyzowaniu stanowisk badawczych wykorzystujących podejście biograficzne. Autorki przyjmują szerszy kontekst dla swych rozważań – kontekst pedagogiczny lub zawężają go do aspektów andragogicznych. Elżbieta Dubas w tekście *Biograficzność w kontekście całożyciowego uczenia się* objaśnia w szczególności teorię biograficzności Petera Alheita, wskazując na jej potencjał badawczy i umiejscawia w jej kontekście całożyciowe uczenie się. W drugim tekście Elżbieta Dubas prezentuje wybrane aspekty dotyczące andragogicznych badań biografii, uwzględniając ich zakresy, wybrane trudności, szczególnie akcentując zagadnienia dotyczące etyki badacza. Amelia Krawczyk-Bocian uwypukla i analizuje kontekst narracji w biograficznych badaniach stosowanych w pedagogice. Justyna Sztobryn-Bochomulska ukazuje niezwykle ważny dla pedagogiki kontekst spotkania oraz rzeczy, w tym spotkania autora w rzeczach, analizowany na przykładzie literatury wspomnieniowej, łączący się z badawczym podejściem biograficznym i możliwy do stosowania również w andragogice.

Uczeniu się z biografii Innych poświęcony był drugi tom niniejszej serii pt. *Biografia i badanie biografii. Uczenie się z biografii Innych*, pod redakcją E. Dubas i W. Świtalskiego (Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2011). O niesłabnącym zainteresowaniu badaczy biografiami Innych osób – wybitnych i zwyczajnych – świadczą kolejne teksty zawarte w tej publikacji. I tak Rafał Marcin Leszczyński, analizując biografię osoby wybitnej, Czecha Pawła Hulki-Laskowskiego, w przekonujący sposób odnajduje w niej fenomen całożyciowego uczenia się, wraz ze zwróceniem uwagi na bariery i stymulatory tego uczenia się. Anna Walczak, rozpatrując biografię sławnej piosenkarki francuskiej Edith Piaf, z uwzględnieniem teoretycznej podbudowy dotyczącej narracji i dramatyczności natury człowieka, wyraźnie ukazuje spotkanie z biografią Innego, między innymi jako spotkanie z samym sobą. Monika Sulik odnosi się do wybranych fragmentów biografii poety Aleksandra Wata i jego żony, wskazując na poznawanie Innych poprzez ich zapiski. Badacz biografii jawi się tu jako swoisty detektyw, odnajdujący sens zapisanych słów i tym samym bardziej poznający ich autora. Katarzyna Popek podejmuje próbę poznania biografii jednego małżeństwa z długoletnim stażem, by dostrzec wartości płynące z takiego związku, w powiązaniu z cechami badanych małżonków i wspólnotą ich losu. Olga Czerniawska natomiast, poprzez odniesienie się do własnego doświadczenia, wskazuje na różnorodne motywy zapoznawania się z biografiami Innych. We wskazanych tekstach akcentowane są różne zakresy poszukiwań w biografiami Innych i różne efekty poznawania biografii Innych. Wątek uczenia się z biografii Innych bywa mniej lub bardziej świadomie uwypuklany w prezentowanych opisach, ale jest obecny i możliwy do uchwycenia. Biografie Innych wciąż stanowią interesującą i ważną „lekcję” życia dla osób, które je poznają. Biografie Innych nadal inspirują i włączają się w proces dookreślania tożsamości ich badaczy i czytelników. Są nie do przecenienia spuścizną edukacyjną dla następnych pokoleń.

Kolejnych sześć tekstów ukazuje fenomen biografii edukacyjnej. Ten aspekt badań nad biografiami zawarty jest w trzecim tomie serii zatytułowanej *Biografia i badanie biografii. Biografie edukacyjne. Wybrane konteksty*, pod redakcją E. Dubas i J. Stelmaszczyk (Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2014). Biografia edukacyjna to przecież kluczowy przedmiot badań dla andragogów realizujących podejście biograficzne. Nadal jednak wymaga on pogłębionych i wielokierunkowych studiów empirycznych. W tym tomie zaakcentowane są tylko niektóre zakresy badań nad biografią edukacyjną. Agnieszka Majewska-Kafarowska odsłania różne aspekty fenomenu edukacji zawarte w biografiami badanych kobiet, powracając po czasie do tych samych, wcześniej zgromadzonych narracji, by jak pisze, zobaczyć to samo w inny sposób. Tym tekstem autorka włącza się w biograficzne badania powiązane z kategorią czasu. Joanna Stelmaszczyk prezentuje dwie różne, choć w istocie jednakowo wyraziste, drogi edukacyjne wybranych absolwentów pedagogiki, akcentując ich dynamizm rozwojowy i potrzeby edukacyjne. Agnieszka Domagała-Kręcioch i Bożena Majerek ukazują szkołę, w aspekcie szkolnych efektów kształcenia, obecnych w doświadczeniach badanych uczniów, ujawnionych w napisanych przez nich esejach biograficznych. Opracowanie to w pewnym stopniu reaguje na znak czasu, jakim są aktualnie efekty kształcenia w systemie szkolnej edukacji. Agnieszka Koterwas natomiast wskazuje na możliwość uwzględnienia badania procesów dydaktycznych jako elementu biografii edukacyjnej, sugerując tym samym nowy zakres badań biografii edukacyjnej jako biografii dydaktycznej. Anna Walulik w empirycznych badaniach prowadzonych nad studentami, w ramach procesu ich kształcenia, weryfikuje w pewnym zakresie tezy dotyczące całościowego uczenia się oraz uczenia się z biografii, tym samym pogłębiając teorię andragogiczną. Agata Szwech analizuje edukacyjne oddziaływania biografii na studentów uczestniczących w kierowanym przez siebie projekcie w odniesieniu do dzienników wybitnej propagatorki ruchu freinetowskiego w Polsce – Haliny Semenowicz. Wskazane opracowania, zawarte w tym tomie, odnoszą się do spostrzegania biografii edukacyjnej jako pewnego zakresu doświadczeń, jakim są doświadczenia edukacyjne umiejscowione w biografii kompletnej, w kontekście całościowego doświadczenia życiowego człowieka. Biografia edukacyjna odzwierciedla zatem obecność procesów edukacji/uczenia się w indywidualnej biografii. Biografie edukacyjne obejmują również pamięć szkoły, która przecież została zaprogramowana przez społeczności ludzkie jako instytucja na wskroś edukacyjna. Sugeruje to jednoznacznie, że szkoła powinna sprzyjać gromadzeniu przez uczniów doświadczeń edukacyjnych. Interesującym dla badacza jest pytanie – jakich doświadczeń edukacyjnych dostarcza szkoła? Innym, powiązanim z powyższym, aspektem badań nad biografiami edukacyjnymi, powstającymi w kontekście doświadczeń szkolnych, są także badania dotyczące procesu dydaktycznego realizowanego w szkole. To interesujący aspekt badań biograficznych, choć jeszcze nierealizowanych w pełniejszym wymiarze. Można przyjąć zatem, że biografia edukacyjna zawiera między innymi dwie odmiany: biografię szkolną i biografię dydaktyczną.

Całość opracowania to kolejny krok autorów – badaczy zainteresowanych, a nawet zafascynowanych podejściem biograficznym, dokonany w kierunku poszerzenia i pogłębienia wiedzy o biografii: jej wydobywaniu i tworzeniu, o jej wartości i znaczeniu, o sposobach badania i interpretacji. To wiedza, która jednak wciąż czeka na pogłębienie, na konstruowanie, na stosowanie w nauce, w edukacji, w jednostkowym życiu. Niewątpliwie następne kroki będą podejmowane w tym kierunku, gdyż biografia, tak jak człowiek, jest tajemnicza, pełna znaków zapytania, nie pozwala się w pełni rozpoznać, jest niedomknięta, a przez to tym bardziej intryguje i wciąż stanowi interesujące pole badawcze. Należy mieć nadzieję, że Czytelnicy tej książki włączą się w ważny proces poznawania biografii własnej i Innych w sposób naukowy lub dla własnych potrzeb, by przez to lepiej rozumieć siebie samych i Innych.

Kończąc, serdecznie dziękuję wszystkim Autorom tekstów, Współredaktorce tomu, dr Joannie Stelmaszczyk, oraz Recenzentce książki, prof. dr hab. Hannie Solarczyk-Szwec, za zaangażowanie i poświęcony czas, by mógł być zrealizowany końcowy efekt wspólnej pracy w postaci tej publikacji. Życzę inspirującej lektury.

Elżbieta Dubas

*Elżbieta Dubas**

Biograficzność w kontekście całościowego uczenia się

Streszczenie: Autorka przedstawia biograficzność jako ważną kategorię poznawczą oraz teoretyczną koncepcję w badaniach biograficznych. Ukazuje obecność biograficzności w refleksji polskich badaczy, w szczególności andragogów. Prezentuje autorską koncepcję biograficzności w ujęciu Petera Alheita, zwracając uwagę na jej ujęcie systemowe (jako paradygmat w edukacji dorosłych) oraz jako osobową kompetencję. Koncepcję biograficzności łączy z całościowym uczeniem się. Wskazuje tezy koncepcji biograficzności według P. Alheita w odniesieniu do całościowego uczenia się, możliwe do empirycznej weryfikacji. Tekst kończy próba całościowego ujęcia biograficzności jako teoretycznej ramy dla badań biograficznych.

Słowa kluczowe: koncepcja biograficzności, ujęcie według Petera Alheita, odniesienie do całościowego uczenia się, całościowe ujęcie biograficzności.

Biographicity in the context of lifelong learning

Summary: The authoress undertakes the task of presenting biographicity as an important scientific category and theoretical conception in biographical research. She shows the existence of biographicity in the reflection of Polish researchers, especially Polish andragogists. She presents the conception of biographicity from Peter Alheit's point of view, emphasizing its systematic approach (as paradigm in adult education) and personal competence. She connects biographicity conception with lifelong learning. She points out theses of biographicity conception to P. Alheit referring to lifelong learning, which are suitable for empirical studies. The text ends with an attempt of whole approach to biographicity as a theoretical frame for biographical research.

Key words: biographicity, conception from Peter Alheit's point of view, biographicity connected with lifelong learning, biographicity – the whole approach.

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

Wstęp

Pojęcie „biograficzność” (niem. *Biographizität*, ang. *biographicity*) pojawia się w nurcie refleksji andragogicznej, skoncentrowanej wokół badania biografii. Jednak wnikliwsze analizy treści związanych z polem badań biograficznych ujawniają, że termin ten bywa używany najczęściej zamiennie z określeniami „podejście biograficzne”, *biographical approach*, *biographische Ansatz* (w edukacji dorosłych – Peter Alheit, 1990) oraz „biograficzne uczenie się”. Nie poświęca się mu, poza wyjątkami, które zostaną wskazane poniżej, większej uwagi. Tymczasem „biograficzność” to kluczowe pojęcie w autorskiej koncepcji biograficzności P. Alheita (1990). W niniejszym opracowaniu zostanie zaprezentowana ta koncepcja, a także wskazany jej związek z tak zwanym całościowym uczeniem się.

Biograficzność w refleksji polskich badaczy

Ewa M. Skibińska (2006) w swojej refleksji dotyczącej badań biograficznych przywołuje koncepcję biograficzności Petera Alheita, zwracając uwagę na jej kontekst indywidualny, społeczny i instytucjonalny. Zauważa: „Z analizy koncepcji P. Alheita wynika, że biograficzność i podejście biograficzne – to pojęcia wyznaczające nowe fundamenty myślenia i działania zarówno o sobie samym jako podmiocie swych działań, jak i otaczającym świecie; to szansa na dokonanie gruntownych zmian w obydwu tych zakresach, a także wyzwania i wyznaczniki nowych zadań dla edukacji dorosłych” (Skibińska, 2006, s. 15). Podkreśla, że P. Alheitem, potrzebę biograficznego podejścia do edukacji dorosłych zamiast podejścia tradycyjnego, ponieważ „współczesne warunki życia w zasadzie pozbawiają człowieka możliwości przewidywania własnej przyszłości (biegu życia) i jednocześnie nie pozwalają mu odwoływać się do wcześniej znanych i wykorzystywanych wzorów życia” (tamże, s. 15). Argumentacją dla podejścia biograficznego jest konieczność obalenia terapeutycznego paradygmatu edukacji dorosłych ze względu na powszechność skomplikowania współczesnego życia i niemożność objęcia działaniem terapeutycznym wszystkich dorosłych doświadczających trudności, ze względu na fakt, że mimo piętrzących się trudności większość ludzi radzi sobie samodzielnie z rozwiązywaniem pojawiających się kryzysów, a także z tego powodu, że trudne okresy przejściowe (okresy tranzycji) zawierają w sobie duży potencjał edukacyjny (tamże, s. 16). Przytacza także konstatację, często cytowaną przez badaczy, że „Biograficzność oznacza bowiem nieustanne przebudowywanie przez jednostkę własnego życia, toczącego się w określonych warunkach, z utrzymującym się przekonaniem człowieka, że może on ten kontekst planować i zmieniać” (Alheit, 1994, s. 8, za: Skibińska, 2006, s. 17). Z biograficznością wiąże się

zdolność dostrzegania potencjału nieprzeżytego życia, zawierającego nadwyżki wiedzy biograficznej, często nieuświadomionej przez jednostkę, a zawierającej potencjał edukacyjny, pozwalający radzić sobie z życiowymi kryzysami. Wiedza tranzycyjna (uzyskiwana w okresie tranzycji) zmienia całą strukturę wiedzy, gdy staje się wiedzą biograficzną, a ma to miejsce wówczas, gdy poszczególne jednostki odnoszą się do swego życia w taki sposób, że ich autorefleksyjna aktywność zaczyna zmieniać kontekst społeczny (tamże). Edukacja dorosłych pozwala przeżyć, wydobyć nieprzeżyte życie, gdy spełnia trzy warunki. Są to zarazem trzy wyznaczniki podejścia biograficznego do edukacji dorosłych: ukierunkowanie edukacji dorosłych na wspólnotę (potrzebę społecznej solidarności), na cel (na zmianę poszczególnych elementów rzeczywistości) oraz na zainteresowania uczestników (ich indywidualne potrzeby) (Skibińska, 2006, s. 18).

Danuta Lalak (2010) obok podstawowego dla biograficznej perspektywy badawczej terminu „biografia” wymienia także za Theodorem Schulze dwa inne ważne określenia: biografizację i biograficzność (tamże, s. 19, 109, 110), przy czym biograficzność, według niego, stanowi jeden z wielu wymiarów biografii, obok na przykład biografii w społeczeństwie i „biografii w głowie”, biografii jako tekst i biografii jako życie (tamże, s. 109). D. Lalak stwierdza, że „pojęcie »biograficzności« odnosi się bezpośrednio do wymiaru pedagogicznego biografii. Należy je rozumieć jako »zasoby biograficzne«, czyli potencjał lub kapitał biograficzny, na który składają się zasoby ulokowane we wszystkich omawianych wymiarach” (tamże, s. 110–111 i in.). Zaznacza, że pojęcie biograficzności wprowadził do dyskursu naukowego niemiecki badacz Martin Kohli, który traktuje biograficzność jako potencjał indywidualnego rozwoju – zdolność uczenia się, kształtowania, w rozumieniu już istniejącego potencjału (Lalak, 2010, s. 111). P. Alheit natomiast spopularyzował w nauce termin „biograficzność” i rozumie ją także w znaczeniu „kwalifikacji kluczowych” (niem. *Schlüsselqualifikationen*), czyli zdolności włączania nowoczesnych rozwiązań i wiedzy w system własnych zasobów biograficznych. W rozumieniu P. Alheita biograficzność pełni rolę matakapitału w indywidualnych procesach uczenia się (tamże, s. 111). Lalak odnajduje kontekst biograficzności także w refleksji Agnieszki Bron, która odwołując się do P. Alheita, określa biograficzność jako „konstrukcję i rekonstrukcję życia człowieka dorosłego, który zmaga się z różnymi trudnościami i przeszkodami w życiu. To zdolność człowieka do projektowania, za każdym razem od nowa swego życia w zależności od sytuacji i kontekstu, w jakim się znajduje na nowo, kiedy opowiada swoją historię życia. W ten sposób życie staje się możliwe do formowania, tworzenia i rozwijania, co jest propozycją otwierającą wiele możliwości, jak również wy wpływających z nich konsekwencji” (tamże, s. 111).

Emilia Mazurek (2013), badając biografie edukacyjne kobiet dotkniętych rakiem piersi, w nawiązaniu do koncepcji biograficzności P. Alheita, podnosi kwestię przydatności wiedzy biograficznej w okresach tranzycji (były one udziałem jej narratorek). Konstatuje za autorem, że „właśnie wtedy człowiek korzysta

z wiedzy, która dotąd była mu nieprzydatna, a nawet nie był świadomy, że ją posiada. Zatem pozornie bezużyteczna wiedza staje się pomocna w radzeniu sobie w nieznanych dotąd sytuacjach” (tamże, s. 78).

Do koncepcji biograficzności w ujęciu Alheita odnosi się także **Joanna Golonka-Legut** (2013) w swej pracy doktorskiej, dotyczącej potencjału edukacyjnego doświadczenia życiowego osób starszych. Koncepcję tę wyjaśnia między innymi w oparciu o poglądy Knuda Illerisa, Pierre’a Dominicé, Bettiny Dausien, Ducio Demetrio, Agnieszki Bron, Ewy Skibińskiej, Agnieszki Niedźwieńskiej, Elżbiety Dubas i innych, prezentując szeroki kontekst biograficzności. Autorka pisze: „W tej teorii (teorii biograficznego uczenia się) zbiegają się zatem różne teorie uczenia się: między innymi podejście sytuacyjne, egzystencjalne, transformatywne oraz trzy wymiary uczenia się (za Knudem Illerisem – wymiar społeczny, emocjonalny i poznawczy, 2006), tworząc wspólną strukturę – biograficzność” (Golonka-Legut, 2013, s. 36). Wskazuje na dwa poziomy doświadczenia, które obejmuje biograficzność: doświadczenie jednostkowe i doświadczenie społeczne. Stwierdza, że „na poziomie epistemologicznym, koncepcja biograficzności stwarza warunki do zobaczenia związków między procesem uczenia się (edukacją) a biografią człowieka w biegu życia. Służy ona także do opisywania i rozumienia konstrukcji i rekonstrukcji planów życiowych” (tamże, s. 38). Autorka uznaje, że teoria biograficzności ściśle łączy się z procesem uczenia się, w tym uczenia się z biografii własnej i z biografii Innych (tamże, s. 39). Biograficzność zazębia się więc z biograficznym uczeniem się i wyjaśnia ten proces. Za A. Bron stwierdza, że „najbardziej interesującą cechą tej teorii jest to, że wyjaśnia ona działanie biograficzne jako interakcję z poszczególnymi środowiskami, a jednocześnie traktuje te środowiska jako wytwory biograficznego działania” (tamże, s. 39). Warto podkreślić podjętą przez autorkę próbę szerokiego wyjaśnienia procesu uczenia się w kontekście biograficzności, czemu służy rozległa mapa pojęć włączonych w spektrum jej analiz (tamże, s. 36–47).

Kwestię biograficzności podejmowała w swych refleksjach autorka tego tekstu, zapoznając polskiego czytelnika z treściami znaczącego w tym zakresie opracowania P. Alheita z 1990 roku *Biographizität als Projekt Der „biographische Ansatz“ in der Erwachsenenbildung*, które można uznać za punkt wyjścia do opisu kategorii poznawczej „biograficzność” (Dubas, 1996). Następnie dokonała swego przeglądu tak zwanego podejścia biograficznego, często łączonego z metodą lub metodami biograficznymi czy badaniami biograficznymi oraz dydaktyką biograficzną, w oparciu o poglądy wybranych autorów, podejmujących refleksję, badania i działania praktyczne mieszczące się w paradygmacie biograficzności: Petera Alheita, Pierre’a Dominicé, Horsta Sieberta, Dietera Nittela (Dubas, 1998). Wymienieni autorzy spostrzegają człowieka dorosłego jako uczącego się w kontekście jego własnej biografii oraz wskazują na system edukacji dorosłych, który powinien wychodzić naprzeciw takiemu uczeniu się. Wreszcie kontekst biograficzności odnajdowała autorka w refleksji polskiej badaczki biografii – Olgi Czer-

niawskiej (Dubas, 2000). Zakres tej refleksji jest szeroki i pozwala ujrzeć człowieka dorosłego jako istotę biograficzną, a procesy jego uczenia się i wychowania jako adekwatne do takiej jego ontologicznej istoty.

Podsumowując ten przegląd, warto odwołać się do refleksji **Mieczysława Malewskiego** (2010), który uznaje koncepcję biograficzności Petera Alheita, obok koncepcji trajektorii cierpienia Fritza Schützego oraz koncepcji zawieszania *floating* Agnieszki Bron, jako przykład sukcesu badawczego. Ma on miejsce wówczas, stwierdza M. Malewski, gdy badacz przyjmuje w swym postępowaniu naukowym nastawienie teoretyczne i generuje teorię naukową, bowiem „poznawczo najcenniejszym rodzajem badań biograficznych są badania nastawione na generowanie teorii” (tamże, s. 154). Takie teoriiotwórcze oczekiwania spełnia koncepcja biograficzności. Poniżej koncepcja ta zostanie przedstawiona szerzej.

Biograficzność w ujęciu Petera Alheita

Refleksja P. Alheita ukazuje rozumienie biograficzności w dwóch zakresach. Podkreślając, że biograficzność to przemyślany syndrom a nie moda, P. Alheit (1990, s. 6) wskazuje na systemowe ujęcie biograficzności jako paradygmatu w edukacji dorosłych oraz biograficzność jako osobową kompetencję.

Biograficzność jako paradygmat w edukacji dorosłych

Biograficzność traktowana jest jako paradygmat w pedagogice, także i w edukacji dorosłych, o wymiarze badawczym i praktycznym, przy czym „pojęcie paradygmatu nie jest tu rozumiane w ujęciu Kuhna, lecz użyte w ogólniejszym znaczeniu jako rodzaj »zmiany perspektywy«, jako zmiana kierunku uwagi wewnątrz społeczeństwa wiedzy (*scientific community*)” (tamże, s. 7). Biograficzność jako paradygmat w pedagogice to konstrukcja teoretyczna, stanowiąca bazę dla koncepcji biograficznego uczenia się. Biograficzność została ukazana jako rodzaj „ukrytego” paradygmatu, którego wydobycie wymaga przemiany profesjonalnych kompetencji andragogów.

Paradygmat biograficzności opisuje kilka założeń. Należą do nich założenia antropologiczne, kompensacyjne, autobiograficzne, historyczne, interkulturowe i emancypacyjne (tamże, s. 22–56).

Założenie antropologiczne (tamże, s. 25–28) biograficzności w edukacji dorosłych opiera się na koncepcji Wenera Locha (1979), przyjmującej, że „jednostka ludzka przychodząc na świat, musi rozwijać w trakcie biegu życia szereg umiejętności”, które określa on jako kompetencje programowe (*Curriculare Kompetenzen*), rozumiane bardziej jako *curriculum vitae*, w ujęciu za J.A. Komeńskim

– jako całościowy program wychowania. Jednostka musi nabywać określone kompetencje – umiejętności uczenia się, by móc rozwiązywać określone sytuacje – zadania uczenia się, pojawiające się w biegu jej życia. W przypadku braku synchronizacji między kompetencjami a sytuacjami pojawiają się konflikty – zahamowania procesu jej uczenia się. Ich przezwyciężaniu służy proces wychowania ujęty w programowym wzorcu wychowania, pełniący funkcję pomocy w uczeniu się. Koncepcja najogólniej ma charakter ahistoryczny, choć „zadania uczenia się” są modyfikowane przez aktualne kryzysy i następstwa unowocześniania społeczeństw, mające wpływ na różnicowanie biografii jednostek.

Założenie kompensacyjne (tamże, s. 29–36), zasadzające się na koncepcji *critical life events* (za Filipp), uwzględnia odniesienie do kryzysowych sytuacji życiowych, doświadczanych przez jednostkę w ryzykownych dla niej sytuacjach przemian statusu społecznego. Wydarzenia te zyskują subiektywne odbicie w biografii indywidualnej. Pokonywanie krytycznych wydarzeń życiowych wiąże się z procesem uczenia się. W podejściu kompensacyjnym uczenie się zazębia się z terapią, leczeniem. Edukacja dorosłych może porządkować sprzeczności między rzeczywistością obiektywną a subiektywną, pełniąc w tym procesie rolę moderatora i funkcję terapeutyczną. Polega ona także na eliminowaniu „normalnych” deficytów integracyjnych w biografii jednostek, powstałych wskutek rozbieżności między uczestnictwem jednostki w kulturze i społeczeństwie a subiektywnym jego odbiorem. Zjawisko globalizacji deficytów integracyjnych i tożsamościowych skłania ku zaproponowaniu w edukacji dorosłych działań quasi-terapeutycznych, prowadzonych przez profesjonalistów. Działania te ujmują procesy uczenia się jako przystosowanie. Biografia jednostki jest indywidualną odpowiedzią na zjawiska modernizujące jej życie i jest rezultatem procesów rozwojowych.

Założenie autobiograficzne (tamże, s. 37–44) wyprowadzone zostały ze wspomnień autobiograficznych i z badań nad wiekiem i uczeniem się w USA i w Niemczech (Birren, Hedlung, Mader). Uwypuklają one badanie biografii tematycznych, uwzględniających uniwersalne kulturowo tematy obecne w biegu ludzkiego życia. Należą do nich na przykład: rodzina, wiek, śmierć, seks, ciało, pieniądze, czas itp. Badanie biografii możliwe jest do realizacji w trakcie zajęć edukacyjnych (Mader). Można podczas tych zajęć podejmować tematy egzystencjalne, bez gotowych odpowiedzi, ale traktowane jako zadania do rozwiązania. Pozwala to na ujawnienie tak zwanej biografii kierowanej, której celem jest stabilizacja biograficznych oczekiwań. Pedagogiczne badanie biografii uaktywnia autobiograficzne uczenie się, które oznacza przemyślenie krajobrazu swojej „biografii”, dotychczas ujmowanej jedynie temporalnie. Biografia jest traktowana jako wielostronny proces stawania się tożsamości, a nie tylko jakiś określony rezultat. „Szczegółowość biografii jednostki należy widzieć nie tylko w historii życia jako specyficznej tematycznej strukturze, lecz w narracji o tej historii” (Alheit, 1990, s. 42). Pedagogika narracyjna odnosi także jednostkowe

opowieści do kontekstu życia społecznego i codziennego (koncepcje Habermasa *Lebenswelt* i *Alltag*). Narracje biograficzne mają służyć samorozumieniu jednostki jako osoby uczestniczącej w procesie społecznej komunikacji. Edukacja dorosłych przy założeniu autobiograficznym sprzyja więc rozwojowi tożsamości poprzez samodzielną narracyjną rekapitulację przeżyć biograficznych.

Założenie historyczne (tamże, s. 44–48). Z autobiograficznych opowiadań poznajemy też kulturę, społeczeństwo i historię. Jednostkowe biografie ukazują panujące wówczas uwarunkowania życia, sposoby zachowań, wzory znaczeniowe, możliwości działań. Pokazują jednostkowe życie w obliczu zjawisk historycznych. Opowiadania biograficzne stają się treściami kształcenia, a pedagogiczna biografika (*Pädagogische Biographik*) środkiem społecznego, politycznego i kulturowego kształtowania tożsamości. Los jednostki zyskuje pogłębienie o historii społeczeństwa i kultury. Trzeba też podkreślić, że procesy uczenia się zorientowane biograficznie są nie tylko wyzwaniem dla edukacji dorosłych, ale także dla historiografii. Istotnym jest tu bowiem pytanie, jak historia, będąca wynikiem działania organizacji, grup interesu, polityków, wpływa na działanie jednostek i ich codzienność.

Założenie interkulturowe (tamże, s. 48–52) biograficzności wywodzi się z obserwacji i badań emigrantów. Obcość emigrantów w nowym środowisku, zjawisko etniczności, psychiczna stabilizacja jawią się jako ważne wyzwania dla edukacji dorosłych, dla badania biografii i wykorzystania ich jako podłoża dla procesów kształcenia (Apitzsch). Warto tu przytoczyć hipotezę (Bukowa, Lla-ryora), zwaną hipotezą modernizującej różnicy (*Modernitaetsdifferenzhypotese*). Biografie migrantów rozgrywają się w dwóch niekompatybilnych płaszczyznach kulturowych: kultury wybranej w celu unowocześnienia swej osobowości w oparciu o wartości uniwersalno-racjonalne i kultury pochodzenia, która bywa idealizowana, folkloryzowana i zawiera tradycyjne wzorce stylów życia. Wspólne centrum tych dwóch kultur stanowi zawsze rodzina i praca. Próba oscylacji między tymi dwoma kulturami rodzi zawsze problemy tożsamościowe, których rozwiązanie wymaga wsparcia pedagogicznego. Inny cel pedagogicznej interwencji to albo wspieranie procesu modernizacji dzieciństwa, albo utwierdzenie przynależności do własnej mniejszości, co wzmacnia etniczną wyjątkowość jednostki. Pewnym ryzykiem, ale i szansą dla modernizowanych biografii migrantów może być wybór uniwersalnych społecznych opcji.

Założenie emancypacyjne (Alheit, 1990, s. 52–58) podnosi potrzebę zmiany każdej bazowej struktury, która utrudnia możliwości biograficzne i powoduje notoryczne upośledzenie określonych jednostek czy grup społecznych. Ważnym przykładem jest tu feministyczna praca edukacyjna. System kształcenia utrudnia, szczególnie kobietom, wejście do systemu zawodowego, nie rozwiązuje ich podwójnej roli: w rodzinie i w zawodzie. Edukacja dorosłych powinna dać kobiecie substancję łatwej identyfikacji, która gwarantowałaby jej jedność osobowości i satysfakcjonujące działanie (Ruhle-Gerstel). Różnice i granice, na przykład płci,

nie są do rozwiązania, ale do poznania. Zasada emancypacyjności w edukacji dorosłych polega na tym, że doświadczenia biograficzne są punktem wyjścia procesów edukacyjnych, nie tylko podejmowanych w ich subiektywnej szczególności, ale także owa „prywatność” włącza się w proces upolitycznienia (*Politisierungprozess*) i zmienia jego oblicze, gdy procesy kolektywnego uczenia się opierają się na konkretnych historiach.

Biograficzność jako osobowa kompetencja

Drugie rozumienie biograficzności, w ujęciu P. Alheita, odnosi się do jednostkowego doświadczenia człowieka, związanego głównie z procesem uczenia się powiązanego z biografią. Autor stwierdza: „Specyficzną cechą biografii jest to, że różne sfery ludzkich doświadczeń zostają zintegrowane w wyniku akumulacji i ich ponownego ustrukturyzowania w ramach konkretnej historii życia. W rezultacie stapiają się one w nowy, szczególny kontekst znaczeniowy. Ich stan staram się uchwycić w pojęciu »biograficzność« (*biographicity*) (Alheit, 1993; Alheit, Dausien, 2000). Zawiera ono w sobie koncepcję subiektywnego, samodzielnego wyboru schematów uczenia się (Kade, 1994; Kade, Seitter, 1996), a jednocześnie wykracza poza nie, umożliwiając wytwarzanie nowych struktur doświadczenia” (Alheit, 2011, s. 8). Biograficzność to „umiejętność włączania nowych składników wiedzy w biograficzne znaczenia i umiejętność otwarcia się z tą wiedzą na nowe asocjacje” (Alheit, 1990, s. 66).

Podobny sposób widzenia biograficzności, za P. Alheitem, przedstawia także wybitny duński andragog Knud Illeris, pisząc: „We współczesnym kontekście istotna jest świadomość, że biograficzność to coś, co dotyczy sposobu, w jaki *postrzegamy i interpretujemy* nasze życie w odniesieniu do szans, które mamy, i wyborów, których dokonujemy. Z tego też powodu biograficzność może być rozumiana jako ogólna rama dla uczenia się poprzez refleksyjność, która po rozpadzie zewnętrznych, tradycyjnych ram zorientowanych na normy, podtrzymuje i spaja rozumienie siebie i własnej tożsamości przez jednostki. [...]. Koncepcja biograficzności sumuje rozwój osobowy i refleksyjność w postrzeganiu i interpretowaniu wybranego przez nas sposobu, w jaki przeżywamy własne życie” (Illeris, 2006, s. 105–106).

Podążając za P. Alheitem, podsumowując oba ujęcia dotyczące biograficzności, można stwierdzić, że autor wskazuje na swoją koncepcję biograficzności jako przykładową teoretyczną ramę dla rozpoznawania całościowego procesu biograficznej konstrukcji i rekonstrukcji: „Jednakże jeśli mamy zrozumieć i wyjaśnić te procesy z większą precyzją teoretyczną, zanalizować je z dokładniejszym zróżnicowaniem empirycznym, a na tej podstawie opracować metody i strategie możliwe do zastosowania w praktyce edukacyjnej, potrzeba przeprowadzenia dal-

szych badań empirycznych staje się paląca. Złożoność tego zagadnienia z całą pewnością wymaga solidnej, dobrze ugruntowanej ramy teoretycznej, takiej jak zarysowane tutaj podejście biograficzne, która byłaby w stanie wypełnić program uczenia się całożyciowego teoretyczną i empiryczną treścią” (Alheit, 2011, s. 16). Powyższe wskazuje także na ścisłe powiązanie koncepcji biograficzności z całożyciowym uczeniem się. Koncepcja biograficzności odnosi się właśnie do tego procesu, analizowanego tak w ujęciu jednostkowym, jak i systemowym. Poniżej kilka tez wprowadzających w zagadnienie całożyciowego uczenia się.

Całożyciowe uczenie się – szeroki kontekst znaczeniowy i związek z biograficznością

Wyraźną tendencją, widoczną w refleksji andragogów począwszy od lat pięćdziesiątych XX wieku, związaną ze swoistym przesunięciem paradygmatycznym w andragogice (Malewski, 2010, s. 45–48), jest ujmowanie edukacji (dorosłych) jako całożyciowego uczenia się. Termin jest polskim tłumaczeniem z angielskiej wersji językowej określenia *life long learning*, w skrócie LLL. Całożyciowe uczenie się to jednak termin treściowo bardzo złożony, na co wskazuje odniesienia do opracowań na przykład Petera Jarvisa, wybitnego brytyjskiego znawcy tej problematyki. Przytoczone tu zostaną istotne konteksty, które mogą być przydatne do badań biograficznych i rozumienia biograficzności.

Kwestia całożyciowości. Całożyciowość uczenia się to w pewnym stopniu slogan. Nasuwa się bowiem pytanie: Co to właściwie znaczy uczyć się przez całe życie? Dość reprezentatywną wykładnię tego znaczenia znajdujemy u P. Jarvisa (2008), gdy analizując całożyciowe uczenie się, pisze o uczeniu się jako procesie egzystencjalnym: „Uczenie się jest procesem egzystencjalnym, który może zacząć się przed naszym narodzeniem i prawdopodobnie kończy się, kiedy tracimy po raz ostatni naszą świadomość” (*Learning is an existential process that might well begin just before we are born, and probably ends when we lose consciousness for the last time*, tamże, s. 4). Z perspektywy uczenia się pojmowanego innowacyjnie, bo takim ono jest również, „uczenie się jest długo życiowe (*life long*), a ludzkość jawi się jako projekt niedokończony” (tamże, s. 20).

Kwestia świadomości. Odnosząc się do tej myśli, można uznać, że obecność świadomości jest istotnym wskaźnikiem procesu uczenia się człowieka. Wskaźnik ten wydaje się niezbywalny w badaniach empirycznych, diagnozujących i opisujących procesy uczenia się człowieka. Świadomość uczenia się deklarowana przez jednostkę jest wskaźnikiem obecności procesu uczenia się w jej doświadczeniu. Bywają jednak doświadczenia uczenia się nieuświadomione, ale możliwe do uświadomienia, na przykład podczas wywiadu biograficznego, i one też zawierają się w procesie uczenia się jednostki.

Kwestia wtórnej socjalizacji. Kontekst społeczno-kulturowy biografii.

W procesie uczenia się istotną rolę odgrywają doświadczenia wtórne, mające kontekst kulturowy. Proces uczenia się jest „procesem przekształcania doświadczeń w różny sposób przez myśl, działanie lub emocje lub jakieś ich kombinacje, oraz integrowania wyników tego procesu w naszej osobowej biografii. Ten proces zawsze ma miejsce w kontekście społecznym i kulturowym” (tamże, s. 13). W procesie całożyciowego uczenia się osoba uczestniczy w procesie wtórnej socjalizacji, gdy już jako jednostka wysocjalizowana w dzieciństwie w procesie socjalizacji pierwotnej wprowadzana jest w nowe sektory obiektywnego świata swojej społeczności (Berger, Luckmann, za: Jarvis, 2008, s. 17). W procesie socjalizacji wtórnej „uczmy się specyficznych zachowań, powiązanych z naszą pozycją” (tamże, s. 20). Jednak kontekst społeczny „nie limituje” uczenia się człowieka, nie ogranicza go do odtwarzania społecznych propozycji zachowań adekwatnych dla danych ról społecznych.

Kwestia integralności. Jarvis określa także całożyciowe uczenie się (*life long learning*) jako „kombinację procesów zachodzących poprzez życie, odnoszących się do całej osoby – ciała (genetyki, fizyczności i biologii) i umysłu (wiedzy, umiejętności, postaw, wartości, emocji, wierzeń i znaczeń), doświadczającej sytuacji społecznych, spostrzegając ich zawartość, która jest następnie przekształcana poznawczo, emocjonalnie lub praktycznie (lub przez ich kombinację) i integrowana w indywidualną biografię osoby w rezultacie jako osoby ciągle zmieniającej się (lub bardziej doświadczonej)” (Jarvis, 2008, s. 4). Uczenie się jest „kierującą siłą dla istoty ludzkiej. Jesteśmy rezultatem naszego uczenia się” (tamże, s. 33; Jarvis, 2012, s. 11–15).

Kwestia wielowymiarowości. P. Jarvis wyraźnie też stwierdza, że „uczenie się nie jest tylko całożyciowe, ale także »szeroko życiowe«, wieloaspektowe, wielowymiarowe (*Learning is not only lifelong, it is life-wide*) (Jarvis, 2007, s. 122). Tę „szeroką życiowość” uczenia się doskonale ujmuje, już klasyczna, klasyfikacja wymiarów edukacji według Roberta Kidda (1966)¹. P. Alheit, pisząc o „szeroko życiowym” uczeniu się (*lifewide learning*) uwzględnia uczenie się w rolach, formach, miejscach i na etapach życia (Alheit, 2011, s. 8).

Kontekst biograficzny. Analizując złożoną kwestię całożyciowego uczenia się (edukacji w bardzo szerokim ujęciu), ważnym dla kontekstu badań biograficznych jest stanowisko P. Alheita, który zajmując się tym zagadnieniem, uwzględnia przede wszystkim właśnie kontekst biograficzny całożyciowego uczenia się, na co wskazuje następująca wypowiedź: „Całożyciowe uczenie się wciąż pozostaje terminem dość nieprecyzyjnym. [...] Z jednej strony oczywistym jest, że uczymy się przez całe życie. [...] Po prostu nie możemy się nie uczyć. Z drugiej strony, nie umiemy dokładnie określić, co pojęcie »całożyciowe uczenie się« miałoby oznaczać w teorii. Poniższe rozważania dotyczą koncepcyjnych

¹ Trzy wymiary edukacji ustawicznej cytowane przez J. Półturzyckiego (2002, s. 316–317).

aspektów uczenia się przez całe życie, przy czym skupiają się one nie tyle na polityce edukacyjnej, instytucjach oświatowych czy konkretnych aktach uczenia się podejmowanych przez poszczególne osoby, ile na uczeniu się jako (trans)formacji struktur doświadczenia, wiedzy i działania w kontekście historii życia ludzi i światów życia (*lifeworlds*), to jest w kontekście całożyciowym (*lifewidecontext*)” (tamże, s. 7).

W kontekście badań biograficznych całożyciowe uczenie się to też nowy **wzorzec edukacji** człowieka, wyznaczający zarazem nowy wzorzec przebiegu jego życia, odmienny od tradycyjnego trójfazowego, zawierającego etap przygotowania do życia, etap życiowej aktywności i okres emerytury (Kohli 1985, za: Alheit, 2011, s. 9), silnie wpisany w typ **nowoczesnej biografii**, będącej otwartym projektem, tak jak i sama tożsamość nowoczesnego człowieka jest niedomknięta i ciągle wymaga rekonstrukcji i redefinicji. Sprzyja im biograficzne uczenie się znacznie bardziej uświadamiane niżli w rozwoju tożsamości tradycyjnych i w biografiami standardowych. Należy zaznaczyć, jak to stwierdza P. Alheit, że „Polityka edukacyjna i koncepcje pedagogiczne całożyciowego uczenia się za punkt wyjścia przyjmują potencjał edukacyjny ukryty w biograficznej, konstrukcyjnej logice doświadczenia i działania” (Alheit, 2011, s. 8).

Ważniejsze tezy paradygmatu biograficzności według Petera Alheita odniesione do całożyciowego uczenia się

P. Alheit (2011) dość szeroko i zarazem precyzyjnie zakreśla pole biograficzności w odniesieniu do procesu całożyciowego uczenia się. Uwypukla kilka ważnych zakresów tak naszkicowanej koncepcji biograficzności. Należą do nich: społeczne ustrukturyzowanie biegu życia przez instytucje edukacyjne, temporalna organizacja edukacji i kształcenia w przebiegu życia, ujęcie procesu kształcenia jako procesu biograficznego oraz traktowanie edukacji jako czynnika „formowania” struktur społecznych. Wiele tez, które formułuje autor, można traktować jako hipotezy i weryfikować w badaniach empirycznych oraz działaniach instytucjonalnych, w wyniku czego koncepcja biograficzności może zyskać na obiektywności, może zostać poszerzona i doprecyzowana albo ulegnie falsyfikacji w poszczególnych zakresach. Poniżej dokonano uwypuklenia tez wymagających badawczej eksploracji, które należałoby weryfikować empirycznie lub które już były przedmiotem dyskusji i badań biograficznych w andragogice, w szczególności w ramach projektów „Uczenie się z biografii”, „Uczenie się z biografii Innych”, „Biografie edukacyjne”.

Założenia ogólne:

1. Kategorie analityczne: kształcenie formalne, nieformalne i pozaformalne nie są wyraźnie rozgraniczone na poziomie doświadczenia biograficznego (tamże, s. 7–16).

2. W biograficzności zawiera się potencjał edukacyjny.

3. Instytucje oświatowe strukturyzują przestrzenie możliwych wyborów dla biograficznego uczenia się.

4. Instytucje oświatowe również kształtują historyczne i kulturowe rozumienie „biografii”, w ramach którego każdy podmiot interpretuje swoje doświadczenia, nadając im znaczenia biograficzne.

5. Uczenie się biograficzne jest wpisane w społeczne struktury i kulturowe konteksty interpretacyjne.

Spoleczne ustrukturyzowanie biegu życia przez instytucje edukacyjne:

1. Istnieje pewien społecznie wytworzony „program” organizujący indywidualne życie od narodzin aż po śmierć.

2. Bieg życia ludzkiego (*life course*) jest formalną ramą dla procesów kształcenia i biograficznego uczenia się.

3. Edukacja formalna obejmuje uczenie się wedle programu (*curricular learning*) i realizuje formalne cele kształcenia. Uczenie się biograficzne jest realizowane według innych zasad, lecz uczenie się według formalnego programu i uczenie się biograficzne pozostają w sytuacji napięć i tarć, są od siebie wzajemnie uzależnione.

4. Edukacja formalna silnie związana jest z okresem przygotowania do życia (czyli z pierwszym etapem w klasycznym biegu życia). Jednakże wpływ edukacji i kształcenia na bieg życia nie jest ograniczony li tylko do „etapu przygotowawczego”, lecz strukturyzują one cały „program” biograficzny.

5. Powszechny system edukacji w społeczeństwach nowoczesnych determinuje pewne wyjściowe możliwości (*starting opportunities*), ustala kierunek, w jakim może się rozwijać jednostka, a w konsekwencji warunkuje również jej społeczne usytuowanie.

6. Nabywane później kwalifikacje praktyczne nie dają już możliwości korekty poczynionych uprzednio wyborów biograficznych.

7. Szkoła jest kluczowym miejscem ćwiczenia formalnego uczenia się, a przez internalizację konkretnych treści kształcenia jednostki uczą się również pewnych form uczenia się.

8. Kwalifikacje i doświadczenia zdobyte w szkole w znacznym stopniu strukturyzują następne etapy biografii ściśle związane ze statusem jednostki, tj. kształcenie zawodowe i/lub podjęcie pracy. Wraz z początkiem kształcenia zawodowego ustanawiają one ramę dla całej biografii zawodowej.

9. Również emerytura zależy w znacznej mierze od wcześniejszej biografii zawodowej, a pośrednio od przebiegu edukacji jednostki.

10. Współcześnie trójfazowy model życia (przygotowanie do życia, faza życiowej aktywności, okres emerytury) stracił na aktualności, ale wzorce biegu życia są nadal kształtowane przez instytucje edukacyjne.

11. Nowe wzorce biegu życia są wciąż kształtowane przez instytucje edukacyjne, które muszą dostosowywać się do nowych biografii powiązanych z uczeniem się całożyciowym (*life long learning biographies*).

12. Kształcenie i edukacja nie są już linearne, lecz przypominają mozaikę lub formę cykliczną, powtarzalną, „ponadczasową, sektorową formę życia”.

13. Edukacja kształtuje typowe struktury biegu życia i wywiera decydujący wpływ na subiektywne plany i doświadczenia życiowe ludzi.

14. Proces modelowania przez instytucje edukacyjne przebiega wzdłuż społecznych osi różnicowania: klasa, płeć, etniczność.

15. W różnych biografiiach możliwości życiowe rozkładają się nierównomiernie i są warunkowane zajmowaną pozycją społeczną.

Temporalna organizacja edukacji i kształcenia w przebiegu życia:

1. Aktualnie występują trzy wzorce biografii: trójfazowa standardowa męska linearna kariera zawodowa, standardowa biografia kobieca oraz nowsze modele opierające się na elastycznym uczeniu się przez całe życie.

2. Trzy aspekty temporalnej organizacji edukacji i kształcenia na przestrzeni życia jako typowe doświadczenia widoczne są w coraz bardziej zindywidualizowanych biografiiach.

a) kwalifikacje edukacyjne i alternatywne ścieżki dorosłych do edukacji. Edukacja to szansa dla dorosłych, ale system edukacji nie jest przystosowany do uznania i integrowania umiejętności i kompetencji nabytych w indywidualnym procesie biograficznym (w toku kształcenia pozaformalnego, biograficznego, w innym kontekście społecznym i nowoczesnym). Edukacja stwarza kolejne szanse dla dorosłych, by zmienili swój status edukacyjny. Szanse te są jednak wielorako ograniczone;

b) kształcenie ustawiczne i doskonalenie zawodowe jako nieustanne zadanie. Edukacja jest ważnym procesem dla całożyciowego rozwoju kariery, a nie tylko na etapie „przygotowawczym”. Starość staje się odrębnym etapem uczenia się. W przypadku kobiet kształcenie jest wpisane w formę planowania życia i jest związane z perspektywą rodzinną. Zazębianie się różnych form życia to także cecha kształcenia ustawicznego mężczyzn;

c) edukacja i kształcenie we własnym tempie. Edukacja służy nie tylko sytuacji na rynku pracy, ale także kompensacji biograficznie doświadczanych deficytów poznawczych oraz realizuje niespełnione pragnienia edukacyjne. Porządkowanie życia odbywa się przez decyzje, zmiany i procesy uczenia się. Wykorzystanie edukacji ma miejsce w różnych okresach w zależności od potrzeb jednostki, by „przeplanować własne życie”. Dorośli uczą się nie tylko dla celów instrumentalnych, lecz „aby zyskać czas i przestrzeń dla swoich własnych procesów uczenia się i refleksji”. Temporalna organizacja edukacji w biografii jednostki ma własną logikę, może być odseparowana od czasu instytucjonalnej edukacji, przeszłość, terażniejszość i przyszłość splatają się.

Kształcenie jako proces biograficzny:

1. Uczenie się jest ściśle powiązane z kontekstem konkretnej biografii.

2. Uczenie się to warunek tworzenia się biografii jako refleksyjnej formy doświadczenia.

(a) Mimowolne uczenie się i wiedza przedrefleksyjna:

1. Uczenie się biograficzne może mieć charakter nieświadomy (*tacit learning*).

2. Nieświadome uczenie się sprzyja jednak formułowaniu struktur generatywnych działania i wiedzy zwanych biograficznymi dyspozycjami do uczenia się (*learning dispositions*).

3. Dyspozycje do uczenia się tworzą biograficzny zasób wiedzy jednostki.

4. Odwoływanie się do wiedzy biograficznej, także tej przedrefleksyjnej, ma miejsce w wielu codziennych sytuacjach.

5. Momenty autoedukacyjne (*self-education*) to procesy refleksji nad własną wiedzą biograficzną, świadome jej przetwarzanie, by zmienić posiadaną strukturę krajobrazu poznawczego. Momenty autoedukacyjne są podstawą organizacji procesów uczenia się przez jednostkę.

6. Wszystkie procesy edukacyjne mają biograficzną naturę.

(b) Społeczny aspekt biograficznego uczenia się:

1. Biograficzne uczenie się nie zachodzi jedynie „we wnętrzu” jednostki, ale jest zakotwiczone w jej światach życia (*lifeworlds*), jest uczeniem się w kontekstach (*learning in contexts*).

2. Należy unikać w biograficznej analizie procesów edukacyjnych „antyinstytucjonalnej” interpretacji całościowego uczenia się, czyli interpretacji w oderwaniu od instytucji edukacyjnych, a także tendencji technologicznej, czyli możliwości prostego konstruowania środowiska uczenia się bez uwzględniania kontekstu historycznego, interaktywnego, biograficznego w ich powiązaniach.

(c) Indywidualizm i samoczynna natura biograficznego uczenia się:

1. Uczenie się jest zdeterminowane tak strukturą społeczną, jak i „indywidualną” logiką jednostkowego doświadczenia, pozostających we wzajemnych powiązaniach (uczenie się jest więc otwarte).

2. Biograficzna refleksyjność jest wielopoziomowa i złożona.

3. Trudno mówić tylko o biograficznym uczeniu się jako uczeniu się samosterownym, autonomicznym, gdyż jest ono także determinowane strukturami społecznymi i instytucjonalnymi.

4. Biograficzne rozumienie autonomii człowieka trzeba raczej odnieść do koncepcji „formowania” (*Bildung*) niżli do procesów szkolenia (*training*).

5. W biograficznym uczeniu się nie ma pewników (na przykład traktowania uczenia się jako nabywania wiedzy).

6. Biograficzne uczenie się zachodzi często mimowolnie.

Efekty biograficznego uczenia się są dla jednostki zaskakujące i „podążają własną drogą”.

Edukacja jako „formowanie” struktur społecznych:

1. Edukacja i uczenie się mogą być rozumiane zarówno jako praca nad jednostkową tożsamością, jak i jako „formowanie” zbiorowych procesów i stosunków społecznych.

2. Biograficzne uczenie się to także „instytucjonalizacja”, czyli budowanie społecznych sieci i „kapitału społecznego” lub krystalizowanie się praktyk kulturowych.

3. Kolektywne procesy formacyjne mogą się brać także z nieskoordynowanej biograficznej praktyki różnych osób i grup społecznych; po części tylko są jawne, negocjowane i refleksyjnie planowane.

4. Zaprogramowany charakter całożyciowego uczenia się wytwarza nowe wzorce oczekiwań i interpretacji spostrzegane jako uciążliwa presja albo biograficzna okazja.

5. Struktury instytucjonalne oraz konteksty świata życia mogą hamować lub stymulować procesy edukacji jednostek i zbiorowości.

6. Z perspektywy jednostki „pragnienie” i „rzeczywistość” są jednakowo rzeczywiste biograficznie, muszą być nieustannie przez jednostkę przetwarzane i wcielane ponownie w ramy jej własnej historii edukacyjnej, w faktycznie całożyciowym procesie biograficznej konstrukcji i rekonstrukcji.

Biograficzność – próba podsumowania

Z powyższych refleksji wynika, że biograficzność można rozumieć szeroko, w ujęciu systemowym, jako swoisty paradygmat w edukacji dorosłych (czy nawet w pedagogice), który zawiera również wąskie rozumienie biograficzności pojmowanej jako osobowa kompetencja.

Paradygmat biograficzności jako systemowe ujęcie w pedagogice, a przede wszystkim w andragogice, wskazuje i wyjaśnia teoretycznie miejsce i znaczenie jednostkowych biografii w procesie edukacji, pojmowanej szeroko jako procesy rozwoju, wychowania i kształcenia, samowychowania i samokształcenia, a także opieki i terapii osobowościowej, oraz jako procesy uczenia się człowieka, towarzyszące mu w procesie życia. Wskazuje na potrzebę badania biografii jako źródła wiedzy o człowieku i jego uczeniu się, a także jako na treści sprzyjające autoformacji osobowości i zmianie świata życia człowieka w dorosłości. W procesie badania biografii stosowane jest tak zwane podejście biograficzne czy perspektywa biograficzna, wykorzystująca określone metody, techniki i narzędzia badawcze, zazwyczaj oparte o jakościową orientację metodologiczną. Refleksja nad biografią i autobiografią oraz wykorzystanie wyników empirycznych badań w tym zakresie stosowane są w metodyce instytucji edukacji dorosłych. Warto tu podkreślić uwzględnianie doświadczeń biograficznych w edukacyjnej pracy z dorosłymi jako zasadę edukacji dorosłych, stosowanie nowoczesnej kultury edukacji, wzbogaconej o wymiar humanistyczno-krytyczny, pracę w zespołach, podmiotową rolę uczącego się dorosłego, posługiwanie się metodą coachingu i mentoringu czy metodą warsztatów biograficznych itp.

Biograficzność w ujęciu systemowym, a więc jako swoisty paradygmat w edukacji dorosłych, opisana jest przez kilka założeń, do których można zaliczyć:

Założenia ontologiczne, które najogólniej opisują człowieka jako istotę biograficzną (Dubas, 2009, s. 41–43), a więc taką, która obdarzona pamięcią, żyjąc w biegu swego życia, tworzy biografię oraz rozwija i wykorzystuje osobową kompetencję zwaną kompetencją biograficzną (lub biograficznością w węższym rozumieniu), w procesie osiągnięcia osobowej pełni. Warto podkreślić, że według Z. Pietrasieńskiego (1990, s. 142–144) kompetencja biograficzna służy osiągnięciu mądrości życiowej. Biograficzność charakteryzuje człowieczeństwo – pozwala człowiekowi stawać się istotą coraz bardziej świadomą, rozumiejącą cel i sens swego istnienia oraz dokonującą coraz bardziej wartościowych wyborów.

Założenia epistemologiczne wskazują na możliwość poznawania (lecz nie pełnego poznania) ludzkiej biografii i poprzez nią człowieka i jego świata życia. Czynią ludzkie biografie ważnym polem wiedzy i samowiedzy człowieka, sprzyjającej rozumieniu (choć nie pełnemu zrozumieniu) jego ludzkiej kondycji w określonych warunkach cywilizacyjno-kulturowych.

Założenia metodologiczne wyznaczają specyficzne drogi (metody) badania biografii, głównie mieszczące się w metodologii jakościowej, w paradygmacie krytycznym i konstruktywistycznym. Wybór metody przez badacza ma zazwyczaj charakter autorski. Badanemu przypisuje się status podmiotu w procesie badawczym. Wyniki badań nie służą generalizacji, lecz mogą wspierać jednostki w ich rozwoju.

Założenia metodyczne odnoszą się do realizacji procesów edukacji dorosłych, w szczególności w formach zinstytucjonalizowanych. Proces uczenia się zasadza się na poznawaniu biografii i sprzyja biograficznemu uczeniu się (z biografii własnej i biografii innych), a przez to zmianie osoby uczącego się i jej świata życia. Edukacja dorosłych w paradygmacie biograficznym wspiera więc rozwój biograficznego uczenia się człowieka.

Biograficzność jako osobowa kompetencja to mechanizm osobowej autoformacji, który realizuje się jako umiejętność uczenia się sprzyjającego modyfikacji tożsamości jednostki, poprzez poszukiwanie możliwości jej zmian tkwiących we własnej biografii (wewnątrz systemu) w oparciu o proces pogłębionej autorefleksji, jak również refleksji kierowanej zewnętrznie, na przykład podczas zajęć biograficznych czy podczas wywiadu biograficznego, nad doświadczeniami życiowymi zapisanymi w pamięci autobiograficznej.

Pierwszym podstawowym warunkiem dla zaistnienia biograficzności jako kompetencji osobowej jest pamięć (auto)biograficzna, gdyż pozwala ona jednostce na zapis w rezerwuarach pamięci przeżytych przez nią zdarzeń; bez pamięci nie ma więc biograficzności. Kolejny podstawowy warunek biograficzności to tworzenie (auto)biografii, rozumianej nie tylko jako linearna pamięć historii

życia, ale także jako jej permanentne i subiektywne konstrukcje i rekonstrukcje dokonywane przez świadomy podmiot w zachodzących na siebie przestrzeniach czasowych: przeszłości, teraźniejszości i przyszłości. Warunek ten łączy się z kolejnym, jakim jest refleksja (auto)biograficzna, która ma miejsce, gdy jednostka podejmuje namysł nad swą (auto)biografią, poszukuje znaczenia przeszłych wydarzeń dla jej aktualnych i przyszłych doświadczeń. Odnajduje wiedzę biograficzną, często ukrytą, „milczącą”, zawartą w biografii. Bez refleksji autobiograficznej nie ma autobiografii (jest tylko życiorys, historia życia), nie ma też biograficznego uczenia się. Biograficzne uczenie się to główna właściwość biograficzności jako osobowej kompetencji. Jest to specyficzny proces uczenia się, realizowany przez człowieka podejmującego namysł nad swą biografią oraz poznającego i zmieniającego siebie oraz swój świat życia w wyniku tej refleksji. Bazuje ono na doświadczeniach życiowych jednostki, ma wymiar emocjonalny, poznawczy i społeczny, a także aksjologiczny i egzystencjalny. Jest celowe i sprzyja modernizacji tożsamości. Ma wymiar praktyczny w tym sensie, że przyczynia się do efektywniejszego funkcjonowania w zmieniającym się i trudnym świecie. Najczęściej nie bywa uświadomione, lecz można je uświadamiać i wyzwalać. Jest zakotwiczone we wszystkich wymiarach czasu. Jest sytuacyjne i ma charakter społeczno-kulturowy. Silnie opiera się o struktury społeczne, w tym instytucje edukacyjne, które poczynając od nauki szkolnej w dzieciństwie, nadały określone formy i schematy uczeniu się człowieka. Biograficzne uczenie się silnie zależy więc od doświadczeń edukacyjnych człowieka. Im edukacja bardziej podmiotowa i wyzwalająca, ukierunkowana na samodzielne rozwiązywanie problemów i na autoformację uczącego się, na twórczość i zmianę, na realizowanie zadań społecznych i zarazem na samorealizację jednostki, tym procesy biograficznego uczenia się są bardziej widoczne.

Biograficzne uczenie się to proces charakterystyczny głównie dla dorosłości, choć jego początki mogą mieć miejsce i we wcześniejszych okresach życia. Na przykład o roli rodziców w rozwoju kompetencji biograficznej dzieci pisał Z. Pietrański (1990, s. 166–169). Biograficzne uczenie się to główny proces biograficzny, opisywany w koncepcji biograficzności w ujęciu pedagogicznym/andragogicznym. Biograficzność jako osobowa kompetencja stwarza możliwość biograficznego uczenia się.

Zakończenie

Biograficzność w nowoczesnych społeczeństwach wydaje się, że może, a nawet powinna być osobową kompetencją rozwijaną przez całe życie – nabywaną w procesie życia, stymulowaną od dzieciństwa, szczególnie potrzebną dorosłemu, by mógł odpowiedzialnie sprostać wymaganiom zmieniających się i trudnych

czasów, zachowując przy tym satysfakcję ze swego życia. Biograficzność nabiera egzystencjalnego znaczenia w trudnych okresach życia oraz przy jego końcu – w starości. Pojmując życie ludzkie, jego dynamiczny i problematyczny współcześnie przebieg jako kanwę dla procesu rozwoju i uczenia się, przyjmując, że to uczenie się jest realizowane nie tylko w instytucjach edukacyjnych, lecz nade wszystko na tle procesów życiowych („żyjąc”, w trakcie życia), łatwiej mówić o całożyciowym uczeniu się człowieka. Łatwiej też wiązać je z dynamicznym procesem również całożyciowego konstruowania i rekonstruowania biografii, a w kontekście tego uczenia się: z biografii, poprzez biografie, o biografii, dla biografii itp. Tak jak uczenie się może być całożyciowe, tak i biograficzne uczenie się może mieć miejsce w biegu całego życia (*life course*). Czy jednak sprzyjająca biograficznemu uczeniu się biograficzność (w ujęciu osobowym i systemowym) jest realizowana w edukacji (dorosłych)? Biograficzność w tym sensie jest raczej zadaniem dla edukacji, nie tylko dorosłych. Jak na razie, biograficzność zajmuje głównie badaczy związanych z edukacją dorosłych i łączona jest z uczeniem się człowieka dorosłego. Trudno w praktyce, ale także i na podstawie badań, mówić o jej całożyciowości. Trzeba jednak zastanowić się, czy warto, w jakim celu, w jaki sposób wyposażać człowieka w osobową kompetencję biograficzności, i jaki system socjalizacji i edukacji mógłby sprostać takiemu zadaniu. Czy współczesny system edukacji w Polsce jest w stanie odnieść się do takiej potrzeby i włączyć się w działania, które sprawiłyby, że biograficzność nie tylko sprzyjałaby całożyciowemu uczeniu się, ale nade wszystko byłaby warunkiem pomyślnego życia w świecie trudnych wyborów.

Literatura

- Alheit P., 1990, *Biographizität als Projekt. Der „biographische Ansatz“ in der Erwachsenenbildung*, Universität Bremen.
- Alheit P., 2011, *Podejście biograficzne do całożyciowego uczenia się*, tłum. P. Poniatowska, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 3 (55), s. 7–21.
- Dubas E., 1996, *Peter Alheit, Biographizität als Projekt, Universität Bremen 1990, stron 80*, „Edukacja Dorosłych”, nr 1 (10), recenzja, s. 161–170.
- Dubas E., 1998, *Biograficzność w oświacie dorosłych – wybrane stanowiska*, „Edukacja Dorosłych”, nr 3 (20), s. 33–48.
- Dubas E., 2000, *Biograficzność w oświacie dorosłych w ujęciu Olgi Czerniawskiej*, [w:] B. Juraś-Krawczyk, B. Śliwerski (red.), *Pedagogiczne drogowskazy*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 162–170.
- Dubas E., 2009, *Refleksja autobiograficzna jako aktywność edukacyjna w kontekście całożyciowego uczenia się*, [w:] A. Fabiś, S. Kędziora (red.), *Aktywność społeczna, kulturalna i edukacyjna*, Mysłowice–Zakopane, s. 41–53.
- Golonka-Legut J., 2014, *Potencjał edukacyjny doświadczenia życiowego osób starszych z perspektywy czasu*, Uniwersytet Wrocławski, praca doktorska.
- Illeris K., 2006, *Trzy wymiary uczenia się*, Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP, Wrocław.

- Jarvis P., 2007, *Globalisation, Lifelong Learning and the Learning Society Sociological Perspectives*, Routledge Taylor & Francis Group, London–New York.
- Jarvis P., 2008, *Democracy, Lifelong Learning and the Learning Society Active Citizenship in a Late Modern Age*, Routledge Taylor & Francis Group, London – New York.
- Jarvis P., 2012, *Osobowe uczenie się: uczenie się w działaniu*, [w:] W. Jakubowski (red.), *Kultura jako przestrzeń edukacyjna Współczesne obszary uczenia się osób dorosłych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 9–26.
- Kidd R.J., 1966, *The Implications of Continuous Learning*, Age, Toronto.
- Lalak D., 2010, *Życie jako biografia Podejście biograficzne w perspektywie pedagogicznej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Malewski M., 2010, *Od nauczania do uczenia się o paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Mazurek E., 2013, *Biografie edukacyjne kobiet dotkniętych rakiem piersi*, Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej, Wrocław.
- Pietrasiniński Z., 1990, *Rozwój człowieka dorosłego*, Państwowe Wydawnictwo „Wiedza Powszechna”, Warszawa.
- Pólturzycki J., 2002, *Edukacja dorosłych jako realizacja kształcenia ustawicznego*, [w:] E. Dubas, O. Czerniawska (red.), *Drogi edukacyjne i ich biograficzny wymiar*, Akademickie Towarzystwo Andragogiczne, Uniwersytet Łódzki, Warszawa 2002, s. 311–330.
- Skibińska E., 2006, *Mikroświaty kobiet Relacje autobiograficzne*, Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji, Warszawa.

*Elżbieta Dubas**

Andragogiczne badania biografii – zakresy, trudności, etyka badacza (wybrane aspekty)

Streszczenie: Autorka prezentuje aktualnie realizowane w polskiej andragogice badania w podejściu biograficznym. Określa ich zakresy, do których zalicza: biografię edukacyjną, doświadczenia edukacyjne, potencjał edukacyjny, biograficzne uczenie się, uczenie się z własnej biografii, uczenie się z biografii Innych. Określa trzy poziomy badań biograficznych w andragogice: poziom jednostki (biografii indywidualnej), poziom grupy (biografii grupowej), poziom zbiorowości (badanie zjawisk edukacyjnych w większej populacji badawczej). Wskazuje na trudności tych badań, między innymi w aspekcie epistemologicznym. Zwraca uwagę na etyczne problemy badania biografii z perspektywy badacza.

Słowa kluczowe: andragogika, badania biograficzne, zakresy, trudności, etyka badacza.

Andragogical biographical research – areas, difficulties, researcher’s ethics

Summary: The authoress presents biographical approach currently realized in Polish andragogical research. She establishes their areas: educational biography, educational experience, educational potential, biographical learning, learning from one’s own biography, learning from the biographies of Others. She defines three levels of andragogical biographical studies: individual, group and population levels. She points out difficulties of these studies, among others epistemological aspect. She emphasizes ethical problems of biographical research from researcher’s perspective.

Key words: andragogy, biographical research, areas, difficulties, researcher’s ethics.

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

Wstęp

Czasy ponowoczesne to niewątpliwie okres nasilania się tendencji podmiotowych i samorealizacyjnych, zmierzających do uznania prawa poszczególnych jednostek do realizacji indywidualnych programów życia. Prawo do bycia indywidualnością, do realizacji życia według własnych możliwości, potrzeb i oczekiwań stwarza warunki do różnicowania się biografii ludzkich; ludzie coraz bardziej zaczynają się różnić własnymi biografiami. Mimo że nadal społeczna struktura silnie określa przebieg życia jednostki, równocześnie rośnie możliwość indywidualizowania poszczególnych biografii. Wzrasta też znaczenie indywidualnych biografii nie tylko jako wartości osobowej, ale także i społecznej, w tym edukacyjnej.

W czasach, gdy tracą uznanie autorytety, gdy niechętnie przyjmuje się je w procesie kierowania własnym życiem, wzrasta znaczenie jednostkowych decyzji i wyborów, wynikających z doświadczeń własnej drogi życiowej. Wzrasta również rola własnej biografii jako „miejsca” odnajdowania sensu swego indywidualnego życia.

Indywidualne biografie interesują badaczy, którzy „wyzwoleni” ze sztywnych kanonów badań naukowych realizowanych w paradygmacie pozytywistycznym w pewnym stopniu stają przed szansą, a zarazem są „skazani” na odnajdowanie w historiach prawidłowości rządzących losem ludzkim, według autorskich, wybieranych, ustalanych i wyjaśnianych przez siebie zasad poznania naukowego. Poznawanie biografii, zmierzające ku (z)rozumieniu losu ludzkiego, a przez to także ku wspieraniu człowieka w jego rozwoju, jest również udziałem andragogów. W niniejszym tekście próbuje się odsłonić wybrane konteksty biograficznego podejścia realizowanego w ostatnich latach przez polskich badaczy andragogów, głównie skupionych wokół projektów podejmowanych w Zakładzie Andragogiki i Gerontologii Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego i w środowiskach uczelnianych z nim współpracujących.

Zakresy andragogicznych badań biografii

Andragogiczne badania biografii warunkowane są przedmiotem badań andragogiki jako nauki. Jeśli przyjąć, że andragogika jako dyscyplina pedagogiczna rozpoznaje szeroko pojęte procesy edukacji człowieka w wieku dorosłym, budując teorię, która następnie może być stosowana w praktyce edukacji osób dorosłych, to głównym przedmiotem biograficznych badań w andragogice są właśnie procesy edukacyjne. Andragogiczne badania biografii łączą zatem dwa istotne obszary poznania: **edukację i biografię**. Rozpoznają procesy edukacji w biegu życia jednostek, zawarte w historiach a ujawniane w narracjach biograficznych,

oraz znaczenie edukacji dla przebiegu ich życia. Z tego punktu widzenia można przyjąć, że biografia edukacyjna jest głównym, choć nie jedynym, przedmiotem biograficznych badań andragogicznych. Pierwszą znaczącą w tym zakresie publikacją w kraju były *Drogi edukacyjne i ich biograficzny wymiar* (red. E. Dubas, O. Czerniawska, 2002). Z perspektywy dotychczasowych doświadczeń polskich badaczy andragogów, realizujących podejście biograficzne, można wskazać kilka zakresów **badania procesów edukacji zawartych w biografiach**. Należą do nich: biografia edukacyjna, potrzeby edukacyjne, projekty edukacyjne, doświadczenie edukacyjne, potencjał edukacyjny doświadczenia życiowego, w tym potencjał edukacyjny wydarzeń życiowych i potencjał edukacyjny trajektorii cierpienia, biograficzne uczenie się analizowane jako uczenie się z własnej biografii oraz uczenie się z biografii Innych.

Biografia edukacyjna jest przykładem biografii tematycznej, będącej częścią biografii całościowej (kompletnej), skoncentrowanej na pamięci wydarzeń o znaczeniu edukacyjnym, doświadczonych przez jednostkę na przestrzeni jej całego życia lub wybranych jego etapów. Wydarzenia te mogą łączyć się z udziałem w instytucjach edukacyjnych, ale mogą także wiązać się z szeroko pojmowanym uczestnictwem w życiu, wykraczając tym samym poza umiejscowienie w szkole i w innych instytucjach edukacyjnych. Efekty edukacyjne mogą być odnajdowane także w innych, nietypowo edukacyjnych okolicznościach życia doświadczanego przez jednostkę. Biografia edukacyjna w takim znaczeniu jest pamięcią procesów uczenia się realizowanych „w nurcie życia”. Indywidualna biografia edukacyjna łączy w sobie jednostkowe doświadczenie życia i uczenia się, najczęściej pozostające ze sobą w silnym powiązaniu. Biografia edukacyjna rozumiana jest tu szeroko jako ogólna kategoria badawcza andragogicznych badań biograficznych. Biograficzne podejście badawcze ukazuje wiele jej kontekstów i uszczegółowień.

Zajmując się biografią edukacyjną, można rozpoznawać kilka jej zakresów, obrazujących różnorodność procesów edukacji umiejscowionych w doświadczeniu jednostkowym. Jeden z nich wynika ze **stopnia zinstytucjonalizowania edukacji**. Z tego punktu widzenia można wyróżnić w biografii linię edukacji formalnej (szkolnej *formal education*), pozaformalnej (związanej z instytucjami innymi niż szkolne *nonformal education*) oraz nieformalnej (gdy uczenie się realizowane jest poza instytucjami, „na tle życia”, w procesie realizacji życiowych potrzeb i zadań *informal education*).

Z punktu widzenia **usytuowania uczenia się** w biografii można rozpoznawać:

- linię obecną permanentnie, czyli **ciągłą**, nieprzerwaną, z niezaburzonym przebiegiem (całozyciową, którą można by z perspektywy koncepcji całozyciowego uczenia się określić jako wzorcową, gdyż obrazuje uczenie się jednostki jako zjawisko permanentne, realizowane od pierwszych lat życia, a przynajmniej od okresu edukacji szkolnej albo i wcześniej – przedszkolnej aż po jego koniec);
- linię obecną czasowo, czyli **nieciągłą**, przerwana, z zaburzonym przebiegiem (na przykład rekurencyjną, z powrotami do określonych projektów edukacyjnych, jak nauki języka obcego; linię przerywaną co jakiś czas, z różnych

powodów, z okresami ciszy edukacyjnej; etapową, obejmującą pewne okresy, etapy, fazy w życiu jednostki, takich chociażby jak dzieciństwo i młodość, włączone w kształcenie formalne; urwaną, na przykład wskutek działań wojennych lub innych utrudnień uniemożliwiających uczenie się);

– linię **nieobecną**, niewidoczną (z brakiem formalnej aktywności edukacyjnej i nieuświadomionym uczeniem się w innej postaci).

Biorąc zaś pod uwagę **treści edukacji**, a więc zakres wiedzy, umiejętności i postaw, pozyskiwanych w różnych obszarach życiowej aktywności jednostki, można wyznaczyć w biegu jednostkowej biografii:

– linię „renesansową” (całościową, wszechstronną, obejmującą uczenie się w wielu zakresach aktywności życiowej);

– linię wielotorową (kilkuzakresową, na przykład zawodową, rodzinną i religijną);

– linię specjalizacyjną (jednotorową, z wyraźną dominacją na przykład tylko edukacji zawodowej).

Jak ujawniają badania (Dubas, Świtalski, 2011a), najwięcej trudności sprawia narratorom (re)konstrukcja linii nieformalnej edukacji/uczenia się, głównie z powodu niskiego stopnia świadomości zjawiska uczenia się „na tle życia” u badanych osób. Rekonstrukcja tej linii stanowi jednak bazę dla określenia uczenia się jako zjawiska całożyciowego (*life long learning*). Trudno oczekiwać, że człowiek przez całe swe życie będzie uczestnikiem edukacji formalnej lub pozaformalnej. Można jednak przyjąć, że jednostka przez całe życie w jakiś sposób się uczy, skoro można obserwować jej przemiany i rozwój, a zmiany przecież ściśle łączą się z procesem uczenia się. Natomiast linia edukacji szkolnej w narracjach osób, które podlegały przynajmniej systemowi oświaty powszechnej i obowiązkowej, jest bardzo widoczną i „wybijającą się” na tle linii pozaformalnej i nieformalnej edukacji. Pamięć szkoły jest wyraźnie obecna w narracjach biograficznych.

Poniżej kilka przykładów ostatnio (po 2010 roku) zrealizowanych andragogicznych badań procesów edukacji/uczenia się z zastosowaniem podejścia biograficznego.

Biografie edukacyjne. Magdalena Wnuk-Olenicz w pracy doktorskiej pt. *Drogi edukacyjne słuchaczy Uniwersytetu Trzeciego Wieku* (Uniwersytet Wrocławski 2013), analizując biografie uczestników UTW, uzyskała potwierdzenie tezy o całożyciowym uczeniu się badanych osób, przy równoczesnej dość znacznej odmienności ich dróg edukacyjnych oraz ich powiązaniu z kontekstem społeczno-kulturowym i historycznym. Magdalena Zasada, również w pracy doktorskiej, zatytułowanej *Drogi edukacyjne kobiet pochodzących ze środowisk wiejskich – konteksty społeczne i kulturowe* (Uniwersytet Śląski 2013), rozpoznała drogi formalnej edukacji badanych kobiet, opracowała ich typologię oraz wskazała na ich powiązanie ze złożoną sytuacją polskiej wsi. Jej badania podkreśliły zaistniałe współcześnie oddzielenie wykształcenia od płci (kształcenie na wsi dziś już dotyczy nie tylko mężczyzn, kobiety wiejskie są dziś lepiej wykształcone niż

mężczyźni) oraz od zawodu (kształcenie dziś nie wiąże się z zarobkowaniem poprzez zdobyty zawód). Badania te wskazały również, że wśród badanych kobiet nieobecna jest praktyka całożyciowego uczenia się. Zróznicowanie biografii edukacyjnych, ze wskazaniem ich standardowości i niestandardowości, z wydobyciem ich różnych kontekstów: szkolnego, zawodowego, egzystencjalnego, kontekstu Innego, wymiaru autokreacyjnego, ujawnia także tom *Biografia i badanie biografii. Biografie edukacyjne. Wybrane konteksty*, pod redakcją Elżbiety Dubas i Joanny Stelmaszczyk (Łódź 2014, t. 3).

Doświadczenia edukacyjne, traktowane jako doświadczenia biograficzne, związane z praktykami uczenia się osób dorosłych powracających po latach do systemu edukacji dorosłych, a wywodzących się z rodzin bez tradycji kształcenia się na poziomie średnim i wyższym, są przedmiotem badań Alicji Jurgiel-Aleksander, zaprezentowanych w publikacji zatytułowanej *Doświadczenie edukacyjne w perspektywie andragogicznej. Studium biograficzno-fenomenograficzne* (2013). Autorka wskazuje też na związek edukacji z życiem badanych dorosłych. Należy dodać, że doświadczenia edukacyjne, podobnie jak i potencjał edukacyjny doświadczenia życiowego, mogą być analizowane jako element biografii edukacyjnej oraz biograficznego uczenia się.

Potencjał edukacyjny doświadczenia życiowego. W swej pracy doktorskiej *Potencjał edukacyjny doświadczenia życiowego osób starszych z perspektywy czasu* Joanna Golonka-Legut (Uniwersytet Wrocławski 2014) odnosi się do kategorii poznawczej „potencjał edukacyjny” i rozpoznaje go w narracjach biograficznych badanych osób starszych, odzwierciedlających pamięć ich życiowych doświadczeń. Emilia Mazurek natomiast w pracy *Biografie edukacyjne kobiet dotkniętych rakiem piersi* (Wrocław 2013) opisuje drogi edukacyjne badanych kobiet, wskazując przy tym na potencjał edukacyjny i rozwojowy trajektorii cierpienia, jaką stanowi choroba nowotworowa piersi oraz kontekst biograficznego uczenia się uwidoczniiony w narracjach badanych kobiet. Natomiast w pracy zbiorowej pod redakcją Olgi Czerniawskiej *Andragogiczny wymiar wydarzeń osobistych i globalnych w badaniach biograficznych* (Łódź 2011), na przykładzie międzynarodowych badań biograficznych nad wydarzeniami życiowymi, wykazano związki tych wydarzeń z uczeniem się i edukacją.

Biograficzne uczenie się. Zespół badaczy, głównie andragogów, z wielu uczelni w kraju, pod kierunkiem Elżbiety Dubas, realizował badania w latach 2008–2011 nad uczeniem się z własnej biografii, których wyniki ujęte są w tomie *Biografia i badanie biografii. Uczenie się z(własnej) biografii*, pod redakcją Elżbiety Dubas i Wojciecha Świtalskiego (Łódź 2011, t. 1), oraz nad uczeniem się z biografii Innych, zawarte w tomie *Biografia i badanie biografii. Uczenie się z biografii Innych* pod redakcją Elżbiety Dubas i Wojciecha Świtalskiego (Łódź 2011, t. 2). Badaczy interesowało to, w jakiej mierze badani dorośli uczyli się i uczą, podejmując refleksję nad biografią, biografiami czy autobiografią. Ten kontekst badania biografii przede wszystkim łączy się z koncepcją biograficznego uczenia się, traktującą biografie jako przestrzeń (pole) uczenia się człowieka.

Uczenie się z własnej biografii jest rozumiane jako uczenie się z przypominanych własnych doświadczeń, zawartych w pamięci autobiograficznej, w wyniku refleksji nad własną biografią (autobiografią). Może odbywać się tak w sytuacji wywiadu biograficznego, jak i biograficznych zajęć edukacyjnych i terapeutycznych czy też w wyniku indywidualnie prowadzonej refleksji autobiograficznej (na przykład poprzez pisanie pamiętnika, rozmyślanie nad swym życiem, bilansowanie życia). Uczenie się z własnej biografii, mimo podejmowanej przez narratorów refleksji nad własnymi doświadczeniami życiowymi oraz mimo udanych prób (re)konstrukcji własnej biografii, jest procesem prawie nieobecny, nie-uświadomiony i niepraktykowany. Badani nie doświadczyli wcześniej stymulacji do uczenia się z własnej biografii, jak również nie posiadali umiejętności takiego uczenia się. Jednocześnie takie uczenie się okazuje się bardzo potrzebne, na przykład jako obszar egzystencjalnego uczenia się. Warto podkreślić też, że stosunkowo łatwo rozbudzić świadomość i potrzebę uczenia się z własnej biografii, choćby już w trakcie trwania wywiadu biograficznego. Tak zainicjowane uczenie się wzbudzało emocje i zajmowało badanych jeszcze przez dłuższy czas. Narratorzy skłonni do uczenia się z własnej biografii legitymowali się wykształceniem powyżej średniego.

Uczenie się z biografii Innych natomiast to uczenie się w wyniku refleksji nad biografią Innego. Biografia ta może być opowiadana, czytana, oglądana itp., zawarta w pamiętnikach, autobiografiach, dziennikarskich wywiadach biograficznych, w informacjach biograficznych publikowanych w mediach masowych, w tym na przykład w artykułach prasowych, audycjach radiowych, reportażach telewizyjnych, filmach dokumentalnych i fabularyzowanych itp. Uczenie się z biografii Innego wymaga namysłu nad jego biografią i odniesienia jego doświadczeń biograficznych do posiadanej wiedzy i samowiedzy. Namysł nad biografią Innego może wnieść nowe wartości w sposób oglądu i rozumienia świata, a w następstwie w zachowanie się – bycie w świecie odbiorcy danej biografii. Uczenie się z biografii Innych, na przykładzie prowadzonych badań w projekcie *Biografia i badanie biografii*, wydaje się „tematem” wszechobecnym. Częsty jest kontakt z biografiami Innych i to w bardzo różnych formach. Biografie Innych ciekawia, zmuszają do zastanowienia. Często są źródłem uczenia się. Doświadczenia biograficzne Innych są porównywane z własną biografią ich odbiorcy. W doświadczeniach Innych poszukuje się potwierdzenia i wyjaśnienia własnych doświadczeń. Widoczna różnica między popularnością uczenia się z biografii Innych a nieobecny uczeniem się z własnej biografii może zapewne wynikać z uznania biografii jako niekwestionowanego źródła wiedzy w naszym warunkach społeczno-kulturowych i cywilizacyjnych, począwszy od starożytności (Całek, 2013, s. 45), w przeciwieństwie do niedostrzegania znaczenia autobiografii w procesie indywidualnego uczenia się, a także i wykorzystania jej w systemie edukacji.

Badania nad uczeniem się z biografii potwierdziły przydatność typologii struktur procesowych biografii autorstwa F. Schützego i G. Riemanna (Schütze, 1997, za Rokuszewska-Pawełek, 2002) dla rozpoznawania i rozumienia procesów edukacyjnych zawartych w biografjach. Badania ujawniły wszystkie struktury procesowe biografii wyszczególnione przez wskazanych badaczy:

- biograficzne schematy działania – plany przebiegu życia;
- instytucjonalne wzorce przebiegu życia, obecne są powszechnie jako rama narracji biograficznej, a zarazem rama życia badanych;
- metamorfozy;
- trajektorie cierpienia. Trajektoriami cierpienia jawi się jako struktura procesowa biografii, która była najczęstszą przyczyną narracji biograficznej. Wyjątek stanowią narracje o charakterze bilansowania życia, niewymuszone trudnym doświadczeniem, lecz chęcią przyjrzenia się z dystansu czasowego swoim życiowym dokonaniom oraz z chęcią ich podsumowania i to raczej pozytywnego.

W relacjonowanym projekcie uzyskały potwierdzenie także inne struktury biograficzne. Należą do nich:

- *floating* zawieszenie (Bron, 2009);
- przejścia, pasaże, tranzycje (Alheit), na przykład z jednej roli społecznej do drugiej, przyjście z jednej formy życia do drugiej;
- „przełomy” biograficzne (momenty przełomowe), punkty zwrotne;
- znaczące wydarzenia życiowe osobiste i globalne;
- sytuacje trudne i kryzysowe;
- traumy biograficzne: nieprzepracowane trajektorie, obciążające latami, rodzące poczucie przygnębienia, niemożności, braku sensu, poczucie nieudanego nieszczęśliwego życia, na przykład trauma II wojny światowej, trauma edukacji (Dubas, Świtalski, 2011b; Dubas, Stelmaszczyk, 2014);
- detale biograficzne: wąskie zakresowo, „drobiazgi”, dotyczące jednak bardzo wyraźnie pamiętanego wspomnienia rzeczy, osób, na przykład cechy ich wyglądu, zapachów, kształtów, elementów sytuacji, na przykład pogody itp. Pamiętane do dziś, mimo że są zdecydowanie fragmentaryczne w stosunku do szerszej opowiadanej całości, silnie zapamiętane i pamiętane do dziś z nadanym mu przez narratora szczególnym znaczeniem (coś utkwilo jako ważne, wzbudziło istotną refleksję);
- epizody biograficzne: fragmenty z biografii, anegdoty biograficzne. Powinny być włączone w całość opowiadanej historii (F. Schütze);
- fakty biograficzne jako wskaźniki obiektywnej warstwy biografii *life history*;
- warstwa subiektywna biografii: uczucia, emocje, wrażenia, myśli, oceny, wątpliwości, pytania (*life story*);
- epifanie: olśnienia (Denzin, 1989; Kafar, 2011), nagle i wyraźne zrozumienie czegoś, nagła myśl, która zadecydowała na przykład o nowej drodze życiowej, o innej aktywności, o odkryciu czegoś, o pogodzeniu się z istniejącą sytuacją itp.;

– tematyczne linie biografii: opowieści biograficzne układane są w autorskie stylizacje narratora. Obrazują one pewne zakresy jego doświadczeń życiowych, o których uznał, że warto, powinien, musi powiedzieć. Wokół tych linii doświadczeń koncentruje się jego narracja. Można przyjąć, że i życie narratora koncentrowało się właśnie wokół tych opowiadanych aktywności, wartości itp. Do najczęstszych należy linia zawodowa u mężczyzn, linia rodziny – u kobiet. Oprócz tego linie choroby, niepełnosprawności, linia zainteresowań, linia Innych, linia wydarzeń, w tym na przykład linia II wojny światowej, linia kryzysów, linia sukcesów – porażek, linia wyborów, linia wartości, linia radości – smutku, linia tożsamości, linia osobowego dojrzewania, linia czasu – wieku i inne. Linie tematyczne są składnikami biografii kompletnej. Niektóre z nich silnie wiążą się z linią edukacji, na przykład linia zawodowa, linia choroby, linia wyborów i inne;

– linie biografii edukacyjnej (jak wyżej, też Dubas, 2005);

– polaryzacja światów życia: spolaryzowane spostrzeganie rzeczywistości ujawnione w narracji (Dubas, Świtalski, 2011a, s. 209). Ma miejsce w sytuacji życia w dwóch odmiennych rzeczywistościach, w braku połączenia między nimi, nie tylko w sferze subiektywnego odbioru.

Trudności andragogicznych badań biograficznych

Badanie biograficzne jest złożonym i trudnym przedsięwzięciem, podejmowanym najczęściej jako zadanie naukowe, ale także jako zadanie badawcze, przydatne do realizacji praktyki pedagogicznej. Zaplanowanie koncepcji takich badań wymaga dużego znanstwa metodologicznego. W procesie badania w podejściu biograficznym należy uwzględnić i wnikliwie przemyśleć kilka nieodzownych elementów postępowania badawczego, takich jak przedmiot i cel badań, procedura prowadzenia badań z uzasadnieniem wyboru metody, technik i narzędzi badawczych, kim jest osoba badacza i osoba badanego, okoliczności przebiegu badania, sposób opracowania materiału badawczego. Poniżej zostanie zwrócona uwaga jedynie na wybrane aspekty tego postępowania badawczego, ważne w kontekście dotychczasowych doświadczeń badawczych andragogów.

Poziomy badań andragogicznych w podejściu biograficznym

Badania biograficzne najczęściej realizowane są w metodologii jakościowej, choć nie można wykluczyć zastosowania orientacji ilościowej lub częściej ich triangulacji. Nadrzędną strategią badawczą stanowi tak zwane podejście biograficzne (Lalak 2010) czy perspektywa biograficzna (Urbaniak-Zajac, 2011). Termin „podejście biograficzne” jest bardziej adekwatnym tłumaczeniem niemieckiego pojęcia *biographischer Ansatz* i angielskiego *biographical approach*, stosowa-

nych przez P. Alheita (1990, 2011), twórcy koncepcji biograficzności w edukacji dorosłych, i dlatego jego użycie w polskim tłumaczeniu wydaje się uzasadnione. Doprecyzowanie stanowiska, o jakie dokładnie podejście chodzi w przypadku podejmowanych badań, jest bardzo wymagającym zadaniem dla badacza. Ten etap koncepcji badawczej ma najczęściej wyraźnie autorski charakter. W dalszej kolejności następuje uzasadniony wybór metody/metod, techniki/technik badawczych, a także opracowanie adekwatnie do nich narzędzia/narzędzi badawczych oraz wybór środków technicznych badania. Warto podkreślić, że andragogiczne badania biograficzne w środowisku łódzkim, gdzie miały swój początek w latach osiemdziesiątych XX wieku w Zakładzie Oświaty Dorosłych Uniwersytetu Łódzkiego, wywodzą się z metody indywidualnych przypadków w ujęciu Aleksandra Kamińskiego (1974). W przypadku badań biograficznych metoda ta nadal jest stosowana, choć niekoniecznie z uwzględnieniem wszystkich jej założeń (na przykład bez wskazywania i podejmowania działań terapeutycznych). Ostatnio szczególnym zainteresowaniem badaczy o orientacji jakościowej cieszy się teoria ugruntowana (por. Konecki, 2000), która ułatwia konceptualizację badań, a także analizę pozyskanych danych empirycznych (Charmaz, 2009).

Analizując dotychczasowe dokonania badawcze polskich andragogów, realizowane w podejściu biograficznym, można wyznaczyć trzy zakresy (poziomy) tego podejścia, za którymi stoją często odmienne strategie badawcze, pozwalające na odmienny stopień pogłębienia procesu rozpoznawania biografii oraz odmienną relację badacza z badanym.

Badania jednostek (poziom jednostki) dotyczą wnikliwego badania biografii indywidualnych. Liczebność narratorów jest w tym przypadku zazwyczaj niewielka – uprawomocnione są badania oparte nawet na jednej narracji. Narracja może dotyczyć biografii całościowej albo biografii tematycznej silnie powiązanej z szerokim kontekstem całości przeżytego życia. Relacja badacz – narrator jest bardzo podmiotowa, wzajemna i pogłębiona, często długotrwała. Może mieć charakter relacji dialogowej. Badacz ponosi pełną odpowiedzialność za badanego w całości przebiegu procesu badawczego – za jego dobra osobiste, na przykład dobre imię, psychiczny dobrostan. Zanotowana narracja lub jej transkrypcja wymaga autoryzacji, a interpretacja materiału badawczego walidacji, dokonanej przez badanego. Badany może uczestniczyć w interpretacji danych empirycznych. Powinien wyrazić zgodę na opublikowanie opracowania powstałego na bazie jego narracji. Na tym poziomie podejścia badawczego często stosuje się metodę teorii ugruntowanej oraz jakościowe techniki badawcze, na przykład wywiad narracyjny, wywiad autobiograficzno-narracyjny (Schütze, 1983), wywiad z elementami narracyjno-biograficznymi (Dubas, 1994, 2000) czy jakościowy wywiad badawczy (Kvale, 2004);

Badania grup (poziom grupy) dotyczą badania biografii grupowej. Podejście to stosowane jest często w pracy edukacyjnej z grupami celowymi. Służy rozpoznawaniu tematycznych biografii i to w zawężonym zakresie, zgodnie

z założeniami zajęć. Na przykładzie wypowiedzi uczestników zajęć może być konstruowana biografia grupy ukierunkowana na temat. Uczestnicy zajęć upubliczniają na forum te fragmenty swej biografii, które związane są z tematem zajęć i które chcą ujawnić. Pozostałe refleksje pozostawiają dla siebie i mogą być one przyczyną pogłębienia ich samoświadomości. Mogą mieć też charakter terapeutyczny. Praca edukacyjna z biografiami, znana polskim czytelnikom głównie z książki P. Dominice (2006), może przyjmować formę warsztatów biograficznych, może być stymulowana wywiadem i dyskusją grupową (Szymańska, 1998). Badanie biografii grupowej może odślaniać bieg życia członków grupy w aspekcie pokoleniowym, klasowym, kulturowym, w kontekście wybranych wydarzeń historycznych, w kontekście podobnych doświadczeń życiowych itp. Relacje prowadzący zajęcia (badacz) – uczestnik zajęć (badany) są nacechowane specyfiką stosowanej metody dydaktycznej, mogą mieć charakter mniej formalny, lecz zazwyczaj nie są bliskimi relacjami międzyosobowymi.

Badania zbiorowości (poziom zbiorowości) dotyczą badania zjawisk społeczno-kulturowych, w tym edukacyjnych wraz z ich uwarunkowaniami, z wykorzystaniem opinii respondentów wynikających z ich życiowego doświadczenia. Badanie obejmuje większe populacje; liczebność populacji badawczej nie powinna być mniejsza niż 30 osób. Elementy wypowiedzi biograficznych, ujawnione w opiniach, służą rozpoznaniu określonego zjawiska społeczno-kulturowego, a przykłady wypowiedzi respondentów egzemplifikują wyłonione grupy zagadnień i typy badanego zjawiska. Kontakt badacza z respondentem ogranicza się do prowadzenia wywiadu i zazwyczaj nie jest dłużej podtrzymywany. W prezentacji wyników badawczych trudno zidentyfikować poszczególnych badanych. W przypadku badań zespołowych i dzielenia zadań badawczych, opracowujący materiał empiryczny mogli nie mieć kontaktu z badanym. Ten poziom podejścia biograficznego często wykorzystuje metodę indywidualnych przypadków według Aleksandra Kamińskiego. Sposób konceptualizacji, prowadzenia oraz opracowania wyników badań mieści się zasadniczo w ilościowej procedurze badawczej, poszerzanej o warianty opracowania o charakterze jakościowym, na przykład w formie prezentacji sylwetek respondentów, z pełnym zachowaniem ich anonimowości. Stosowana technika to często wywiad częściowo skategoryzowany, niewykluczający obecności obok pytań otwartych także pytań zamkniętych lub częściowo zamkniętych. W analizach badawczych można stosować zestawienia liczbowe, prezentacje danych w tabelach statystycznych itp., w przypadku większych liczbowo populacji także miar statystycznych.

Trudności poznania biograficznego – kontekst epistemologiczny

Podejście biograficzne w badaniach naukowych, w tym także andragogicznych, zawiera istotną wątpliwość metodologiczną, wynikającą z trudności poznania rzeczywistości poprzez badanie biografii. Ukazuje ją swoisty **łańcuch poznania**

biograficznego. Składa się on z kilku ogniw. Ogniwu początkowe stanowi rzeczywistość (1), w której żyje osoba badana. Umownie można traktować tę rzeczywistość jako obiektywną, ponieważ jest ona określona przez miejsca, czas, ludzi, instytucje, uwarunkowania społeczno-kulturowe, cywilizacyjne i inne. Drugie ogniwo to odbiór obiektywnej rzeczywistości (2) przez „zakorzenioną” w niej osobę badaną. Odbiór ten zależny, w znacznej mierze, od jej psychicznego świata, od jej psychicznych kompetencji. Kolejne ogniwo to jednostkowe opowiadanie o odbiorze rzeczywistości (3), której jednostka doświadczała (narracja biograficzna). Zakorzeniona w określonej rzeczywistości osoba badana, poprzez pryzmat własnych władz psychicznych, opowiada o jej osobistym – subiektywnym odbiorze tej rzeczywistości. Przedstawia więc swoje doświadczenie rzeczywistości, w której żyje/żyła w formie opowiadania biograficznego (biograficznej narracji). Na podstawie tej narracji biograficznej, poprzez wnikliwą analizę i syntezę materiału biograficznego, badacz dokonuje interpretacji (4) doświadczeń biograficznych badanego. Zbliża go to do osiągnięcia głównego celu swych badań realizowanych z użyciem podejścia biograficznego, jaki stanowi (z)rozumienie (5) badanej biografii, a w konsekwencji (z)rozumienie losu badanej osoby wraz ze złożonością uwarunkowań jej życia oraz podjęcie adekwatnych do tego poznania działań wspierających jej rozwój. Wskazany łańcuch poznania biograficznego może sugerować, że często badacz, na podstawie opowiadania biograficznego (3), może wnioskować o rzeczywistości (1) życia badanej osoby. Narracja biograficzna jednak nie upoważnia do takiego wnioskowania. Jednostkowe opowiadanie biograficzne upoważnia jedynie do prób (z)rozumienia tej biografii, lecz nie rzeczywistości, której doświadczał opowiadający biografię. Wnioskowanie o tej rzeczywistości, czyli próba poznania tej rzeczywistości, a także próba (z)rozumienia tej rzeczywistości, w oparciu o podejście biograficzne, mieszczą się często w obszarze intuicji badawcza. By poznanie i (z)rozumienie rzeczywistości życia narratora było pełniejsze, badacz powinien pozyskać wiedzę faktograficzną o rzeczywistości sygnalizowanej w narracji. Podejście biograficzne pozwala głównie na pośrednie (z)rozumienie rzeczywistości, w której żył badany. Poznanie biograficzne ogranicza się bowiem do poznawania treści narracji biograficznej. Wbrew pozorom nie jest to mało; treści narracji biograficznej oddają to, czym badany żyje, jaki jest wewnętrzny świat jego życia. Obiektywne uwarunkowania życia są przepuszczane przez filtr jego subiektywności. To, co bardziej dotyka i bywa najważniejsze dla jednostki, pochodzi głównie z przestrzeni jej wewnętrznego świata. Narracja biograficzna odzwierciedla ten świat.

Trudności z pozyskaniem biograficznej narracji

Biograficzne podejście badawcze zakłada pracę badawczą nad biografiami. Kluczową w tym kontekście kwestią jest pozyskanie materiału biograficznego. Najdoskonalszym wydaje się narracja biograficzna. Jest ona bowiem pogłębioną,

szeroką, wieloaspektową wypowiedzią o doświadczeniach biograficznych, dotyczących całości przeżytego życia (biografia kompletna) lub jego części (biografia tematyczna). Narrację biograficzną należy odróżnić od informacji biograficznej, która jest bardziej zwięzłą i ograniczoną do lakonicznych stwierdzeń, ujawniających fakty biograficzne w większym lub mniejszym powiązaniu z ich subiektywną oceną. Jest wypowiedzią o ubogim słownictwie, przy powściągliwym języku. Pozyskanie narracji biograficznych jest wyzwaniem dla badacza. Wymaga odnalezienia w populacji osoby/osób, które zechcą podzielić się swym doświadczeniem biograficznym, a więc tym samym ujawnić, w jakimś stopniu swą tajemnicę, ujawnić swą biografię. Co prawda, badania biograficzne, jak pisał W. Lippitz (2004), nie służą „przyznawaniu się”, trudno jednak założyć, że badacz będzie pracował wyłącznie na materiale wymyślonym, fikcyjnym. Zazwyczaj, zgodnie z paktem autobiograficznym (według P. Lejeune, za: Catek, 2013, s. 60–62), badacz przyjmuje założenie, że narrator ma zamiar mówienia prawdy. Kolejna trudność to odnalezienie osobowości „narracyjnych”, „osób opowiadalnych”, a więc takich, które lubią i umieją snuć narrację – opowiadać. Nie każdy jest dobrym narratorem – opowiadaczem, gawędziarzem. Nie każdy też posiada umiejętność werbalizacji swych myśli i uczuć. Warto też pamiętać, że ograniczenia czasu wywiadu i pośpiech nie służą formułowaniu wypowiedzi narracyjnej. W odniesieniu do „narracyjności” badanych istnieje także trudność odmienna, gdy narrator udziela zbyt długich wypowiedzi. Badacz winien tak kierować wywiadem badawczym, by nie dopuścić do sytuacji umownie opisanej przez Steinera Kvale (2004, s. 180 i n.) jako „problem 1000 stron”. W kontekście trudności z pozyskaniem narracji biograficznej istotny jest dobór próby badawczej oraz sposób prowadzenia wywiadu badawczego.

Oczekiwania badacza biografii

W kontekście andragogicznych badań realizowanych w podejściu biograficznym, istotne jest także pytanie o oczekiwania badacza względem tak realizowanego postępowania badawczego. Warto w związku z tym także zastanowić się, czego badacz może oczekiwać po takim badaniu.

Pierwszą kwestią jest świadomość, że oczekiwania badacze mogą dotyczyć głównie, a może jedynie pozyskania subiektywnych narracji badanego (typu *life story*) o przeżytym przez niego życiu. Oczekiwanie zaś obiektywnej i faktograficznej wiedzy (typu *life history*), ujętej w narracji biograficznej, z racji właśnie biograficznego podejścia badawczego, nie może być oczekiwane, choć może mieć miejsce w pewnych zakresach. Wywiadów faktograficznych można natomiast oczekiwać od ekspertów, sędziów kompetentnych, na przykład w odniesieniu do biografii miejsca, instytucji, w przypadku biografii „obserwowanej” z zewnątrz itp.

W badaniu biograficznym badacz może poszukiwać potwierdzenia typowych struktur procesowych biografii. Może zatem odnajdować w pojedynczych biografiach tak zwane biografie standardowe (typowe). Może także rozpoznawać biografie niestandardowe lub elementy nietypowe w standardowych przebiegach doświadczenia życiowego badanych.

Biograficzne podejście badawcze bez wątpienia może dostarczyć niezwykle bogatego szczegółowego materiału badawczego, w tym opisu detali i epizodów biograficznych. Oddają one w sposób wartościowy poznawczo odmienność i zindywidualizowanie losów ludzkich mimo tych samych głównych struktur procesowych, obecnych w biografiach.

W badaniu o podejściu biograficznym można spodziewać się zmian w samoświadomości badanych. Namysł i wyrażenie swej biografii, w mowie lub piśmie, jest sytuacją, która rozwija refleksyjność biograficzną, wydobywa wiedzę biograficzną, wzmacnia kompetencję biograficzną badanej osoby. Sprzyja więc poszerzeniu jej samoświadomości, redefinicji tożsamości poprzez nowe odczytanie sensu swych dotychczasowych doświadczeń biograficznych, zmianę samooceny, wzrost poczucia kierowania własnym rozwojem, poczucie stawania się autorem swego życia.

Poznanie i próba zrozumienia doświadczeń życiowych badanych osób to dobre podłoże dla działań praktycznych, podejmowanych przez pedagogów/andragogów, by wspierać ich rozwój. Ten aspekt badań realizowanych w podejściu biograficznym uwidacznia się w pracy edukacyjnej z grupą, na przykład poprzez metodę warsztatów biograficznych, biograficzną dyskusję grupową, w pracy z grupami samokształceniowymi, grupami samopomocowymi. Oprócz odniesień do pracy z grupą, wiedza badacza o biograficznym kontekście edukacji może być wykorzystana do udoskonalania metodyki procesu kształcenia – uczenia się osób dorosłych w systemie edukacji dorosłych.

Choć badania biograficzne nie upoważniają do generalizacji pozyskanych wyników, to jednak badacz biografii, bazując na wyjątkowym poznawczo materiale, może oczekiwać, że jego doświadczenie badawcze pozwoli mu dostrzec, przez pryzmat jednostkowych doświadczeń, ogólne – uniwersalne prawidłowości losu ludzkiego, uniwersalny sens życia ludzkiego. Może też badacz andragog poszukiwać w jednostkowych biografiach potwierdzenia, odrzucenia lub poszerzenia dotychczas formułowanych teoretycznych założeń, ujętych na przykład w koncepcji biograficzności (por. Alheit, 2011), a w szczególności odnoszących się do teorii uczenia się ludzi dorosłych, w tym biograficznego uczenia się.

Etyka badacza

Etyka badań biograficznych ograniczona jest tu do etyki badacza – jego postawy w procesie badania w podejściu biograficznym. Etyka badanego, przede wszystkim jako człowieka, również istnieje. Jej ocena jednak nie leży w gestii

badacza. Badacz co najwyżej odnosi się do prawdy narracji według założeń paktu autobiograficznego, o czym wspomniano wcześniej. Zwraca się do badanego z prośbą o szczerą wypowiedź, gwarantując mu zachowanie anonimowości, jeśli jest to oczekiwane. Badacz nie może ocenić stopnia prawdziwości wypowiedzi badanego. Może jedynie traktować wypowiedź biograficzną, będącą wynikiem biograficznego wywiadu badawczego, jako fakt. Szanuje i stara się zrozumieć powody, dla których zaistniała właśnie taka narracja biograficzna.

W kontekście etyki badacza należy podkreślić kilka ważnych kwestii. Należy do nich natarczywe nakłanianie do udzielenia wywiadu biograficznego, który oznacza przecież ujawnianie biografii. Badacz nie może wykorzystywać braku asertywności potencjalnego uczestnika badania, osoby już badanej, jak i osoby po badaniu. Ostatni kontekst uwzględnia nawet odstępianie badacza od opublikowania gotowego opracowania materiału biograficznego, jeśli nie jest to zgodne z wolą badanego, choćby oświadczoną dopiero po zapoznaniu się z interpretacją wywiadu. W trakcie wywiadu, a w sytuacji gdy badany wyraził zgodę na udział w badaniu, niedopuszczalne są jakiegokolwiek naciski zmierzające do uchylecia przez badacza osobistej tajemnicy. Badacz powinien być osobą subtelną i powinien umieć uprzedzająco odczytać indywidualną przestrzeń intymności i tajemnicy badanego, nie przekraczając jej granic i nie zadając pytań intymnych i pytań tabu, w rozumieniu badanego. Powinien charakteryzować się zdolnością empatii w odniesieniu do badacza jako osoby i jako nosiciela biografii oraz w sytuacji prowadzonego wywiadu.

Wydłużanie przez badacza czasu wywiadu, nieoczekiwane przez badanego, sprawiające mu trudność lub przykrość, jest także działaniem niezgodnym z etyką badań biograficznych. Badacz natomiast powinien posiadać umiejętność aktywnego słuchania, również w odniesieniu do tych fragmentów narracji badanego, które go nie interesują bezpośrednio ze względu na przedmiot wywiadu.

Niechęć badacza do dialogu w procesie badawczym, niedzielenie się własnym doświadczeniem biograficznym, jeśli jest to oczekiwane przez badanego, tworzy niesymetryczność tej relacji. Badanie o podejściu biograficznym zakłada bowiem swoistą partnerskość relacji badacz – badany, szczególnie na pierwszym poziomie podejścia biograficznego, autorski udział w badaniu nie tylko badacza, ale także i badanego, ich obu podmiotowość w procesie badania, która nie jest tylko ograniczona do sytuacji prowadzenia wywiadu i autoryzacji jego treści, lecz także jest odniesiona do interpretacji opowiedzianej biografii w formie jej walidacji. Nie do przyjęcia jest także ocenianie wypowiedzi badanego, zarówno w trakcie wywiadu, jak i na jego zakończenie lub po wywiadzie, choćby dlatego, że podejście biograficzne wyklucza traktowanie badacza jako „posiadacza” prawdy.

Niezwykła trudność badań biograficznych wiąże się ze wzbudzeniem, często bardzo silnych emocji badanego wskutek przypominanych, często traumatycznych doświadczeń życiowych. Niekiedy sytuacja ta może być dla badanego swoistym *katharsis*, ale także może pogorszyć jego stan psychiczny. Badacz jest

odpowiedzialny za stan emocjonalny badanego w sytuacji wywiadu. Jako osoba empatyczna, nie powinien dopuścić do psychicznego rozedrgania badanego, uprzedzając zaistnienie takiej sytuacji i nie kierując rozmowy na trudne tematy. Wartością andragogicznych badań biograficznych nie jest jedynie pozyskanie „ciekawego” empirycznie materiału, ale wsparcie badanej osoby dorosłej. Wywiad biograficzny, z racji jego pedagogicznego naznaczenia, pełni funkcje wspierania w rozwoju. W tym kontekście niewybaczalne jest pozostawienie narratora sobie samemu w trudnej sytuacji „po wywiadzie”. Oprócz napływu złych wspomnień, trudność tę wzmagają uświadomienie sobie złych postaw, decyzji, wyborów, zaniżenie samooceny, a także nieuzasadnione rozbudzenie nadziei, aspiracji itp. Andragogiczne badania realizowane w podejściu biograficznym, z perspektywy etyki badacza, to duże wyzwanie badawcze, obejmujące nie tylko kwalifikacje pedagogiczne i metodologiczne, ale również i moralne.

Zakończenie

Powyższe rozważania dotyczące podejścia biograficznego pozwalają na uwagę o jego złożoności i dużym stopniu trudności, a równocześnie konieczności zawniesionego znanstwa metodologicznego badaczy, którzy je realizują. Wskazują też, że podejście biograficzne jest niezwykle obiecującym poznawczo stanowiskiem badawczym. Jego ponowna duża popularność, począwszy od „zwrotu biograficznego” w latach dziewięćdziesiątych XX wieku (Bron, 2009), to zapewne nie tylko moda w świecie nauki, ale i przekonanie badaczy, poparte często już znacznym doświadczeniem empirycznym, że jest to właściwy sposób na lepsze zrozumienie losu ludzkiego w trudnych czasach zmiennej ponowoczesności. Wydaje się też, że badania andragogiczne, z zastosowaniem podejścia biograficznego, nad edukacją umiejscowioną w biegu życia i w indywidualnym doświadczeniu jednostek pozwolą przybliżyć i lepiej zrozumieć procesy uczenia się dorosłych oraz ich znaczenie dla formacji i autoformacji osobowości człowieka także naszych czasów.

Literatura

- Alheit P., 1990, *Biographizität als Projekt. Der „biographische Ansatz” in der Erwachsenenbildung*, Universität Bremen.
- Alheit P., 2011, *Podejście biograficzne do całożyciowego uczenia się*, tłum. P. Poniatowska, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 3 (55), s. 7–21.
- Bron A., 2009, *Biograficzność w badaniach andragogicznych*, „Dyskursy Młodych Andragogów”, nr 10, s. 39–53.
- Całek A., 2013, *Biografia naukowa: od koncepcji do narracji Interdyscyplinarność, teorie, metody badawcze*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

- Charmaz C., 2009, *Teoria ugruntowana Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Czerniawska O., (red.), 2011, *Andragogiczny wymiar wydarzeń osobistych i globalnych w badaniach biograficznych*, Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej, Łódź.
- Denzin N.K., 1989, *Interpretative Interactionism*, Sage Publications, Newbury Park.
- Dominice P., 2006, *Uczyć się z życia Biografia edukacyjna w edukacji dorosłych*, Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej, Łódź.
- Dubas E., 1994, *Wykorzystanie wywiadu narracyjnego i metody biograficznej w badaniach potrzeb edukacyjnych ludzi dorosłych*, [w:] M. Marczuk (red.), *Problemy i dylematy andragogiki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia Kadr Instytutu Technologii Eksploatacji, Lublin–Radom, s. 201–205.
- Dubas E., 2000, *Edukacja dorosłych w sytuacji samotności i osamotnienia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Dubas E., 2005, *Dorosłość w edukacyjnym paradygmacie, czyli dorosłość jako edukacyjny okres życia człowieka*, [w:] M. Podgórný (red.), *Człowiek na edukacyjnej fali. Współczesne konteksty edukacji dorosłych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 25–38.
- Dubas E., Czerniawska O., (red.), 2002, *Drogi edukacyjne i ich biograficzny wymiar*, Biblioteka Edukacji Dorosłych, Warszawa.
- Dubas E., Stelmaszczyk J., (red.), 2014, *Biografia i badanie biografii. Biografie edukacyjne. Wybrane konteksty*, t. 3, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Dubas E., Świtalski W., (red.), 2011a, *Biografia i badanie biografii. Uczenie się z (własnej) biografii*, t. 1, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Dubas E., Świtalski W., (red.), 2011b, *Biografia i badanie biografii. Uczenie się z biografii Innych*, t. 2, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Golonka-Legut J., 2014, *Potencjał edukacyjny doświadczenia życiowego osób starszych z perspektywy czasu*, praca doktorska, Uniwersytet Wrocławski.
- Jurgiel-Aleksander A., 2013, *Doświadczenie edukacyjne w perspektywie andragogicznej. Studium biograficzno-fenomenograficzne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- Kafar M., 2011, *Biograficzne epifanie w kontekście tworzenia podstaw jakościowego kolektywu myślowego*, [w:] M. Kafar (red.), *Biografie naukowe. Perspektywa transdyscyplinarna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 37–66.
- Kamiński A., 1974, *Metoda, technika, procedura badawcza w pedagogice empirycznej*, [w:] R. Wroczyński, T. Pilch (red.), *Metodologia pedagogiki społecznej*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław, s. 25–49.
- Konecki K., 2000, *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Kvale S., 2004, *InterViews. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*, Trans Humana, Białystok.
- Lalak D., 2010, *Życie jako biografia. Podejście biograficzne w perspektywie pedagogicznej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Lippitz W., 2004, „...durch die endlose Muhle der Worte zu drühen...” *Der Mensch als ein „Gestandnistier”*. *Autobiographische Forschungen als „Gestandniswissenschaften”?* (Foucault 1983: 76f.), [w:] A. Schluter, I. Schnell-Kiehl (red.), *Erfahrung mit Biographien Tagungsdokumentation der Duisburger Tagungen zum Thema „Erfahrung mit Biographien”*, Bertelsmann Verlag, Bielefeld, s. 51–64.
- Mazurek E., 2013, *Biografie edukacyjne kobiet dotkniętych rakiem piersi*, Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej, Wrocław.
- Rokuszewska-Pawełek A., 2004, *Chaos i przymus. Trajektorie wojenne Polaków – analiza biograficzna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Schütze F., 1983, *Biographieforschung und narratives Interview*, „Neue Praxis”, nr 3.

-
- Schütze F., 1997, *Trajektorie cierpienia jako przedmiot badań socjologii interpretatywnej*, „Studia Socjologiczne”, nr 1, s. 11–56.
- Szymańska D., 1998, *Niemcy i Polacy – sąsiedzi w Europie. Dyskusja grupowa na temat obrazu Polski przeprowadzona wśród studentów z Hanoweru*, [w:] E. Dubas, H.M. Griese (red.), *Europa jako temat jakościowych badań biograficznych*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń, s. 69–82.
- Urbaniak-Zajac D., 2011, *Biograficzna perspektywa badawcza*, [w:] E. Dubas, W. Świtalski (red.), *Uczenie się z (własnej) biografii*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 11–27.
- Wnuk-Olenicz M., 2013, *Drogi edukacyjne słuchaczy Uniwersytetu Trzeciego Wieku*, praca doktorska, Uniwersytet Wrocławski.
- Zasada M., 2013, *Drogi edukacyjne kobiet pochodzących ze środowisk wiejskich – konteksty społeczne i kulturowe*, praca doktorska, Uniwersytet Śląski.

*Amelia Krawczyk-Bocian**

O potrzebie badań biograficzno-narracyjnych w pedagogice

Streszczenie: Artykuł ukazuje możliwości wykorzystania badań biograficzno-narracyjnych do odkrywania historii życia człowieka, nadawania sensów i znaczeń przeżyтым zdarzeniom w biografii indywidualnej w perspektywie czasu. Przedstawione w artykule techniki narracyjne zachęcają do pracy badawczej nastawionej na spotkanie z człowiekiem i jego historią życia. Artykuł kierowany jest do osób, które zamierzają podjąć trud prowadzenia badań biograficzno-narracyjnych.

Słowa kluczowe: narracja, biografia, badania jakościowe.

The need for biographical narrative research in pedagogy

Summary: The article presents the possible use of biographical narrative research in exploring the history of human life, giving sense and meanings to the experience in the individual's biography in time perspective. The narrative techniques presented in the article encourage research aimed at meeting the man and his life story. Article is dedicated to those who intend to make an effort to conduct biographical narrative research.

Key words: narration, biography, empirical quality research, narrative interview.

Niniejszym tekstem wpisuję się w dyskusję o potrzebie rozwijania, poznawania i wykorzystywania badań biograficzno-narracyjnych w pedagogice. Od kiedy Florian Znaniecki zapoczątkował ten nurt badawczy w socjologii, przedstawiciele innych dyscyplin naukowych zaczęli sukcesywnie z niego korzystać. Okazało się,

* Dr, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Instytut Pedagogiki, 85-064 Bydgoszcz, ul. Chodkiewicza 30, e-mail: melia.krawczyk@wp.pl

że poddanie pod analizę i interpretację codziennego doświadczenia ludzi przynosi wiele korzyści. Dotyczy to zarówno badacza, który ma szansę odkrywać bieg życia człowieka, jak i narratora, dla którego ponowne spotkanie z samym sobą jest elementem autoterapii.

Dokonując przeglądu literatury przedmiotu na gruncie pedagogiki, odnajduję badania empiryczne z zastosowaniem badań biograficzno-narracyjnych. Myślę tu chociażby o monografiach Mirosławy Nowak-Dziemianowicz (2002), Elżbiety Dubas (2000), Moniki Grochalskiej (2011), Kai Kaźmierskiej (1999) i wielu innych. Sama również stosowałam tę metodę w monografii pt. *Doświadczenie zdarzeń krytycznych. Narracje biograficzne dorosłych dzieci alkoholików* (2013). Dostrzegam konieczność spojrzenia na to zagadnienie z punktu widzenia opowieści o życiu.

Czym zatem jest narracja? Otóż Susan Chase (2009, s. 24) uważa, że „narracja jest retrospektywnym tworzeniem znaczenia, nadawaniem kształtu przeszłym doświadczeniom lub ich porządkowaniem”. Przyjmując na wstępie takie rozumienie narracji, dostrzegam dwa ważne elementy, mianowicie doświadczenie człowieka oraz znaczenia nadane mu w perspektywie czasu. Katarzyna Stemplewska-Żakowicz i Bartosz Zalewski (2010) podejmują głos w dyskusji na temat rozumienia, czym jest dobra narracja.

Wyznacznikiem dobrej narracji jest według autorów wyraźnie zarysowany początek, rozwinięcie i zakończenie opowiadanej historii. Jerzy Trzebiński (2002) wskazuje zatem, iż są to tak zwane schematy narracyjne, w skład których wchodzi główny bohater, trudności, które napotyka on na swojej drodze oraz proces przezwycięzania (bądź nie) owych trudności.

Schematy narracyjne przedstawiają pewne zdarzenia w biegu życia człowieka, związki przyczynowo-skutkowe oraz czasowo-przestrzenne pomiędzy nimi. Dzięki schematom narracyjnym „określona sfera świata jawi się człowiekowi jako przestrzeń, w której dzieją się szczególnego rodzaju historie, a mianowicie historie polegające na tym, że typowe dla tej sfery postaci, mające określone intencje, napotykają na specyficzne, powtarzające się problemy, a otoczenie i ich własne cechy – tworząc warunki radzenia sobie z nimi – przesądzają o szansach ich przezwyciężenia” (Trzebiński, 2002, s. 23).

Kolejnym ważnym wyznacznikiem dobrej narracji jest spójność. Spójna narracja jest przede wszystkim zrozumiała zarówno dla badacza, jak i samego narratora. Agnieszka Chrzczonowicz (2011) zwraca uwagę na następujące składowe spójnej narracji: spójność czasową, kulturowy koncept biograficzny, spójność przyczynowo-skutkową, spójność tematyczną. Spójna narracja sprzyja rozumieniu, tego co się właściwie wydarzyło. Narracja jest zatem opowieścią o życiu, a dobra narracja pozwala to życie zrozumieć. Kontekst rozumienia może jednak sprawiać trudność badaczowi, jak i samemu narratorowi. Stąd też Paul Ricoeur (1989, s. 245) podkreśla, iż na „wszystkich poziomach analizy efekt dystansu, odległości stanowi warunek rozumienia”. Takie podejście do rozumienia sprzyja moim zdaniem poznaniu narratora, jego życia, pozwala „pojmować siebie w obliczu tekstu” (tamże, s. 244).

Moje doświadczenia badawcze w tym zakresie podkreślają świadomość siebie, czy też swojego „Ja” narratorów. Osoby, które podjęły trud opowieści o swoim życiu, wykazują wysoki poziom samoświadomości, rozumienia tego, co się właściwie wydarzyło. Sytuacja badawcza pozwala ujawnić, jak badani mogą wykorzystać swoje doświadczenia do budowy dobrostanu psychicznego i ponownej konfrontacji z zastaną rzeczywistością.

Badania biograficzno-narracyjne umożliwiają zatem podjęcie dialogu. Jest to zatem kolejny wyznacznik narracji. I o ile wydaje się nam, że mowa tu o dialogu badacza z narratorem, to dla mnie ważniejsza jest kwestia dialogu z samym sobą. Rozmowa z własnym wnętrzem, stawianie pytań i próba poszukiwania na nie odpowiedzi – oto w moim przekonaniu sens badań biograficzno-narracyjnych. Jeśli zatem dialog, jaki snuje narrator z samym sobą, połączy on ze rozumieniem doświadczenia zdobytego w biografii indywidualnej, to zdaniem K. Stemplewskiej-Żakowicz i B. Zalewskiego (2010) otrzymamy kolejny efekt dobrej narracji, a mianowicie doświadczenie narracyjne. Tę kategorię pojęciową dostrzegam w dwóch ujęciach. Z jednej strony jako snucie (w trakcie narracji) opowieści o własnych doświadczeniach, o próbach zmagania się z nimi, jego konsekwencjach dla dalszego biegu życia. Z drugiej strony mówienie o nowych doświadczeniach związanych z samym udziałem w badaniach biograficzno-narracyjnych, odkrywaniem na nowo swoich stanów wewnętrznych, relacji interpersonalnych z ludźmi, swoich i cudzych zachowań. Piotr Oleś (2010, s. 253) opisuje narracje metaforą drogi, natomiast dialog metaforą kryształu. Dopiero połączone razem dają świadectwo konfrontacji z przeżywaną rzeczywistością, ukazują różne perspektywy i punkty widzenia.

Wykorzystanie „dobroci” badań biograficzno-narracyjnych dostrzegam zatem na gruncie pedagogiki. Biografia narracyjna od dawna jest stosowana w medycynie, psychologii, psychoterapii. Podkreślają to chociażby najnowsze wydania prac naukowych w tym zakresie (Straś-Romanowskiej, Bartosz, Żurko, red., 2010a, b; Dryll, Cierpki, red., 2011). W swojej znakomitej pracy *Autobiografia. Terapeutyczny wymiar pisania o sobie* (2000) Duccio Demetrio podkreśla, iż opowiadanie historii swojego życia należy traktować jako jedną z metod leczniczych. Autor odwołuje się do poglądów Alda Giorgia Garganiego (tamże, s. 42–43), w myśl którego „tworzenie tekstu dotyczącego własnego życia albo własnej rzeczywistości nie prowadzi do produkcji tekstu historycznego. Rezultatem pracy jest tekst stanowiący świadectwo obecności autora, która się w tenże tekst przestacza. Tekst nie podlega przemianom czasowym, jest ponadczasowy. To dowód obecności, który stanowi potwierdzenie istnienia rzeczywistości obojętnej na echa przeszłości, niepodatnej na wpływ terażniejszości i przyszłości; moja obecność to rzeczywistość, którą kształtuje historia”.

Tworzenie tekstu odnoszącego się do własnej historii życia jest możliwe przy zastosowaniu technik narracyjnych. Są one niezwykle pomocne w poznaniu i wyjaśnianiu życia (bądź jego obszarów). Zaliczyć do nich możemy chociażby

biograficzny wywiad narracyjny Fritza Schützego, podróż w micie Sama Keena, metodę konfrontacji ze sobą Huberta J.M. Hermansa, filozofię jednocząca Jamesa Fowlera czy opowiedz historię Dana McAdamsa (Tokarska, 1999, Neckar, 2000). Każda z technik narracyjnych pozwala odsłonić na nowo obraz człowieka, który wrzucony w wir kryzysów, doświadczeń życiowych potrafi wydobyć z nich to, co cenne, ważne dla dalszego biegu życia.

Zastosowanie technik narracyjnych w jakościowych badaniach empirycznych stwarza okazję do śledzenia historii życia badanych w perspektywie czasu. Stąd też nadają im ważność na gruncie pedagogiki. I tak *Podróż w micie. Odkrywanie sensu życia poprzez pisanie i opowiadanie historii* autorstwa S. Keena odwołuje się do próby sporządzenia szkicu własnej biografii ujętej w formie książki. Autor odwołuje się do wątku *genetycznego*, a więc historii własnego rozwoju, życia i własnego w nim miejsca, wątku *samoświadomościowego*, który ujawnia poczucie odpowiedzialności za własne życie, tego co się aktualnie w nim (z nim) dzieje, wątku *społecznego* rozumianego jako „wtopienie” własnego życia w szerszy obszar otaczającej rzeczywistości, kontaktów interpersonalnych z innymi ludźmi czy też wątku *rozumiejącego* istotę własnego życia, istnienia oraz przyjęcie określonych wartości.

Niewątpliwą funkcją narracji S. Keena jest porządkowanie historii życia badanego w perspektywie czasu: przeszłości, teraźniejszości i antycypowanej przyszłości, jak również zachęcenie badanego do wewnętrznej przemiany.

Opowiedz historię to kolejna technika narracyjna autorstwa D. McAdamsa. Opowiedzianą historię życia badanego autor porównuje również do książki, w której powinny znajdować się tak zwane *epizody nuklearne*, a w nich krytyczne wydarzenia będące punktami zwrotnymi w życiu jednostki, *imagoes*, rozumiane jako wyobrażenia jednostki na własny temat, *ideological setting* odnoszące się do osobistych wierzeń i wartości jednostki oraz *generativity script*, które podkreślają plany na przyszłość, w tym szczególnie założenie rodziny i wychowanie dzieci. Omawiana technika narracyjna pełni funkcję terapeutyczną. Zastosowanie jej w badaniach empirycznych umożliwia poszukiwanie odpowiedzi na pytania: Kim jestem? Do czego zmierzam? Co jest celem, sensem mojego życia?

W literaturze przedmiotu można odnaleźć również wykorzystanie w badaniach empirycznych biograficznego wywiadu narracyjnego F. Schützego (na przykład Nowak-Dziemianowicz, 2002; Kaźmierska, 1999, 2008; Dubas, 2000). Biograficzny wywiad narracyjny F. Schützego składa się z fazy głównej narracji, w której badacz staje się aktywnym słuchaczem, a badany snuje opowieść o własnym życiu, fazy pytań wewnętrznych (immanentnych), które dotyczą kwestii poruszanych wcześniej przez badanego oraz fazy pytań zewnętrznych (eksmanentnych) istotnych z punktu widzenia przyjętych pytań badawczych, nieporuszonych jednak przez badanego w części głównej narracji. Na zakończenie wywiadu pojawia się faza bilansowania, która obejmuje komentarze narratora na temat przeprowadzonego wywiadu. Biograficzny wywiad narracyjny rekonstruuje zmiany, przemiany zachodzące w życiu badanej osoby oraz nadaje znaczenie przeżyтым zdarzeniom, kryzysom życiowym w biografii indywidualnej.

Techniką narracyjną możliwą do wykorzystania w badaniach pedagogicznych jest moim zdaniem tak zwana *Filozofia jednocząca* autorstwa J. Fowlera. Wywiad, który proponuje autor, powinien obejmować cztery fazy. W fazie pierwszej śledzimy przebieg całego życia jednostki ujętego w perspektywie czasu. W fazie drugiej zajmujemy się wybranymi wydarzeniami z życia narratora, które zostały poruszone w fazie pierwszej. Dotyczą one często kryzysów, trudnych doświadczeń życiowych, momentów przełomowych w biografii narratora. W fazie trzeciej poruszamy wątek rozumienia sensu życia, w tym życia po śmierci. Kwestie religijne, wiara wartości w życiu narratora zamykają etap badań. Wywiad kończy się rozmową badacza z narratorem na temat emocji, napięć, jakie pojawiły się w trakcie przeprowadzania wywiadu. Omawiana technika narracyjna sprzyja analizie przeżytych doświadczeń, zdarzeń, kryzysów w biegu życia narratora.

Zastosowanie powyższych technik narracyjnych w pedagogicznych badaniach empirycznych sprzyja odkrywaniu wnętrza człowieka, jego myśli, przeżyć w biografii indywidualnej. Rozpoczynając opowieść o własnym życiu, narrator dochodzi powoli do najważniejszych momentów, zdarzeń krytycznych, które w szczególny sposób wyznaczyły dalszą historię życia. W taki oto sposób człowiek porządkuje pamięć biograficzną, organizuje ją w jedną zwartą całość.

Wyjście naprzeciw codzienności, często niezwykle trudnej dla współczesnego człowieka powoduje, iż zamyka się on na refleksje, chwile zadumy i wyciszenia. Stąd też badaniom biograficzno-narracyjnym przypisują rolę terapeutyczną. Prowadząc badania empiryczne z zastosowaniem wywiadu narracyjnego, dostrzegałam trud opowiadania o własnym życiu. Niemniej podjęcie takiego wyzwania świadczy w moim przekonaniu o wrażliwości narratorów, chęci przepracowania zdarzeń, w których brali udział.

Badania biograficzno-narracyjne umożliwiają zatem rozumienie siebie, świata, otaczających nas ludzi, i tego wszystkiego co staje się naszym udziałem. Mówiąc o biografii narracyjnej, mam na myśli osobliwe spotkanie z samym sobą, ze swoim wnętrzem, ze swoimi przeżyciami i doświadczeniami, które chce się powtórnie odsłonić, odkryć, nadać nowy sens i znaczenie z perspektywy minionego czasu. Co zatem sprawia, że ludzie podejmują trud opowieści o sobie, swojej historii życia? Grażyna Teusz (2010) twierdzi, że jednym z takich powodów może być głębokie przekonanie o świadomości swojego życia. Innym z powodów może być wewnętrzne przeświadczenie o wyjątkowości osobistej historii życia, wreszcie chęć podzielenia się doświadczeniami z innymi ludźmi. Leczącym staje się zatem dla jednostki samo ujawnienie trudnych doświadczeń, podzielenia się przed inną osobą swoimi rozterkami, zawłościami życia. Chęć mówienia o tym staje się punktem wyjścia do rozumienia wydarzeń traumatycznych w biografii indywidualnej (por. Stemplewska-Żakowicz, Zalewski, 2010).

Jerome Bruner (1990) twierdzi jednak, że może być to (ale nie musi) „kłopotliwa” narracja z tego względu, iż zarówno narrator, jak i główna postać narracji to ta sama osoba. Ta dwubiegunowa relacja powoduje pewne dylematy

i kontrowersje. Skoro jednak badania biograficzno-narracyjne umożliwiają retrospektywną podróż do świata przeżyć i doświadczeń, to dostrzegam w nich (jako badacz) niebywałą okazję i szansę na poszukiwanie odpowiedzi na trudne problemy dręczące współczesnego człowieka. Odślanianie, odkrywanie losów ludzkich, biegu życia sprzyja rozumieniu tożsamości jednostki, zmian, jakie dokonują się w jej obrębie. Badania biograficzno-narracyjne sprzyjają zatem wymianie komunikatów pomiędzy podmiotami dyskursu, a więc narratorem (który rozpoznaje i określa siebie) i słuchacza (badacza), który staje się owym współtowarzyszem podróży (por. Ricoeur, 1992).

Wpisując swoje zainteresowania badawcze w paradygmat interpretacyjny podkreślam ważność kategorii pojęciowej *rozumienie*. Zatem, aby zrozumieć siebie i ludzi wokół nas, warto być zaangażowanym w zmianę, która dotyka wszystkie płaszczyzny współczesnego życia. Zrozumieć narracyjnie to również spojrzeć na siebie i swoje życie z pewnego dystansu. Pomocna jest refleksja, która staje się nieodłącznym towarzyszem badań biograficzno-narracyjnych. Pozwala doświadczać własnej cielesności, prowadzi „ja” do zintegrowanej całości (Giddens, 2001).

Refleksja w badaniach biograficzno-narracyjnych pojawia się w dwóch fazach. W pierwszej – przednarracyjnej – jednostka zadaje sobie wstępne pytania: Czy chcę podzielić się moim doświadczeniem z innymi ludźmi? Czy jestem w stanie to uczynić? (tak zwana faza gotowości do narracji). W drugiej – głównej fazie narracji – jednostka snuje już opowieść o własnym życiu (na przykład „tak dzisiaj to rozumiem”, „tak to widzę”, „tak to spostrzegam”).

Refleksyjność sprzyja w moim przekonaniu sięganiu do tych zakamarków wnętrza, które do tej pory skrywane były „zmową milczenia”. Mam na myśli te zdarzenia, które zdaniem Davida Trippa (1996, s. 122) rozpadają się na dwa rodzaje. Pierwsze łatwo sobie przypomnieć nawet po wielu latach, ponieważ wciąż są znaczące dla życia jednostki. Drugie natomiast należy „ekshumować z grobowca”, „wydobyć spod sterty błahostek”, ponieważ obciążone są zbyt potężnymi emocjami, by można było żyć z pamięcią o nich.

Udział w badaniach biograficzno-narracyjnych sprzyja poszukiwaniu własnej tożsamości, rozwija motywację do rekonstrukcji swojego życia i zdolności rozumienia tego, co się właściwie wydarzyło. Jest to niewątpliwie proces prowadzący do samowiedzy, samoświadomości, autorefleksji, elementów niezbędnych do prawidłowego funkcjonowania człowieka.

Podsumowując dotychczasowe rozważania, mogę stwierdzić, że:

1. Badania biograficzno-narracyjne umożliwiają spotkanie z samym sobą. Oznacza to, że sprzyjają poszukiwaniu własnej tożsamości, stwarzają szansę samookreślenia siebie, odnajdywania siebie w zgiełku codzienności.

2. Badania biograficzno-narracyjne umożliwiają osobliwe spotkanie badacza z narratorem. Oznacza to, że mamy do czynienia ze szczególną formą spotkania, która w myśl Józefa Tischnera (1990, s. 11) dotyczy spotkania z „człowiekiem dramatu”. Badania biograficzno-narracyjne umożliwiają zatem „otwarcie na innego człowieka, otwarcie na scenę dramatu i przepływający czas” (tamże).

3. Badania biograficzno-narracyjne umożliwiają rozumienie historii życia. Oznacza to, że pozwalają człowiekowi zrozumieć skutki własnych działań. Narrator potrafi uporządkować w pamięci ważne wydarzenia, indywidualne doświadczenia, które wyznaczyły koleje dalszego losu.

4. Badania biograficzno-narracyjne są retrospektywną podróżą do świata przeżyć i doświadczeń w biografii indywidualnej. Oznacza to, że proces doświadczania i rozumienia tego, co się wydarzyło, odbywa się na drodze konstruowania jednostkowej tożsamości. Wpisuje się to w Martina Heideggera założenie o narratywności naszej tożsamości (Rosner, 2003, s. 62). Kategoria pojęciowa doświadczania wpisuje się tym samym w badania interpretatywne. Przyjmuję zatem pogląd Teresy Bauman (2011, s. 98), dla której „znaczenia, jakie ludzie nadają światu, są rezultatem społecznego konstruowania sensu, są społecznym uczeniem się, wymianą interakcyjną pomiędzy ludźmi [...], co pozwala zrozumieć, w jaki sposób człowiek jest zarówno kimś podobnym do innych, jak i kimś zupełnie odrębnym w swej jednostkowości”.

5. Badania biograficzno-narracyjne określają sens i znaczenie przeżytych zdarzeń. Oznacza to, że stwarzają szansę na poszukiwanie, eksperymentowanie, sprawdzanie siebie, swoich możliwości. Konsekwentnie prowadzą do podjęcia zobowiązania za własne życie i za to, co narrator postanawia z nim dalej uczynić (Brzezińska, 2000).

6. Badania biograficzno-narracje pełnią funkcję leczniczą. Pozwalają ujawniać trudne doświadczenia z perspektywy czasu. Wzbogacają samoświadomość, samowiedzę o sobie samym, wyznaczają kierunek poszukiwań dalszej życiowej drogi na bazie refleksji, dystansu i samokrytycyzmu.

Zainspirowana wykorzystaniem empirycznych badań biograficzno-narracyjnych w poznaniu losów ludzkich zachęcam do ich stosowania i odkrywania. Niech staną się zachętą do pracy badawczej nastawionej na spotkanie z drugim człowiekiem, od którego wiele się można nauczyć.

Literatura

- Bauman T., 2011, *Poznawczy status danych jakościowych*, [w:] J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, K. Szmida (red.), *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Karków, s. 91–105.
- Bruner J., 1990, *Życie jako narracja*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 4.
- Brzezińska A., 2000, *Spoleczna psychologia rozwoju*, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa.
- Chase S., 2009, *Wywiad narracyjny. Wielość perspektyw, podejść, głosów*, [w:] N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*, t. 2, PWN, Warszawa, s.15–55.
- Chrzczonowicz A., 2011, *Narracja w psychiatrii-teoria, zastosowanie, związki ze zdrowiem psychicznym*, „Postępy w Psychiatrii i Neurologii”, nr 20 (4), s. 283–289.
- Dubas E., 2000, *Edukacja dorosłych w sytuacji samotności i osamotnienia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Demetrio D., 2000, *Autobiografia. Terapeutyczny wymiar pisania o sobie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

- Giddens A., 2001, *Nowoczesność i tożsamość*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Grochalska M., 2011, *Transgresyjne trajektorie. Zmiany statusu społecznego w perspektywie biograficznej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Każmierska K., 1999, *Doświadczenia wojenne Polaków a kształtowanie tożsamości etnicznej. Analiza narracji kresowych*, IFiS PAN, Warszawa.
- Każmierska K., 2008, *Biografia i pamięć. Na przykładzie pokoleniowego doświadczenia ocalałych z zagłady*, Zakład Wydawniczy „Nomos”, Kraków.
- Krawczyk-Bocian A., 2008, *Mity o narracji. Od subiektywizmu do problemu interpretacji*, „Terazniejszość. Człowiek, Edukacja”, nr 2 (42), s. 37–51.
- Krawczyk-Bocian A., 2011, *Narracja jako spotkanie*, „Przegląd Pedagogiczny”, nr 1, s. 199–205.
- Krawczyk-Bocian A., 2011, *Zdarzenia krytyczne w biografii indywidualnej młodych dorosłych*, [w:] E. Dubas, W. Świtalski (red.), *Uczenie się z (własnej) biografii*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 69–90.
- Krawczyk-Bocian A., 2012, *Przebieg procesów trajektoryjnych Fritza Schützego i jego zastosowanie w badaniach empirycznych*, „Edukacja Dorosłych”, nr 2 (67), s. 129–141.
- Krawczyk-Bocian A., 2012, *Strategie radzenia sobie z krytycznymi zdarzeniami żywotnymi*, [w:] J. Deręgowska, M. Majorczyk, J. Świątkiewicz (red.), *Oblicza kryzysu współczesnego człowieka*, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Nauk Humanistycznych i Dziennikarstwa, Poznań, s. 257–277.
- Krawczyk-Bocian A., 2013, *Doświadczenie zdarzeń krytycznych. Narracje biograficzne dorosłych dzieci alkoholików*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.
- Neckar J., 2000, *Narracyjne ujęcie „Ja” na tle innych sposobów jego ujmowania*, [w:] A. Gałdowa (red.), *Tożsamość człowieka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 139–148.
- Nowak-Dziemianowicz M., 2002, *Doświadczenia rodzinne w narracjach. Interpretacje sensów i znaczeń*, Uniwersytet Wrocławski, Wrocław.
- Oleś P, Chmielnicka-Kuter E., 2010, *Ja dialogowe*, [w:] Straś-Romanowska M, Bartosz B, Żurko M (red.), *Badania narracyjne w psychologii*, Wydawnictwo Psychologii i Kultury „Eneteia”, Warszawa, s. 247–269.
- Ricoeur P., 1989, *Język, tekst, interpretacja. Wybór pism*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- Ricoeur P., 1992, *Filozofia osoby*, Wydawnictwo PAT, Kraków.
- Rosner K., 2003, *Narracja, tożsamość i czas*, Wydawnictwo Universitas, Kraków.
- 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.
- Tischner J., 1990, *Filozofia dramatu*, Editions du dialogue, Paris.
- Tokarska U., 1999, *W poszukiwaniu jedności i celu. Wybrane techniki narracyjne*, [w:] A. Gałdowa (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii osobowości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 169–218.
- Tripp D., 1996, *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu. Kształtowanie profesjonalnego osądu*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Trzebiński J., 2002, *Narracja jako sposób rozumienia świata*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Stemplewska-Żakowicz K., Zalewski B., 2010a, *Czym jest dobra narracja? Struktura narracji z perspektywy badaczy i klinicystów*, [w:] M. Straś-Romanowska, B. Bartosz, M. Żurko (red.), *Badania narracyjne w psychologii*, Wydawnictwo Psychologii i Kultury „Eneteia”, Warszawa, s. 17–51.
- Straś-Romanowska M., Bartosz B., Żurko M., (red.), 2010a, *Badania narracyjne w psychologii*, Wydawnictwo Psychologii i Kultury „Eneteia”, Warszawa.
- Straś-Romanowska M, Bartosz B., Żurko M., (red.), 2010b, *Psychologia małych i wielkich narracji*, Wydawnictwo Psychologii i Kultury „Eneteia”, Warszawa.

*Justyna Sztobryn-Bochomulska**

Walog inkontrolologiczno-ergantropijny w tekstach wspomnieniowych na przykłądzie wybranej literatury

Streszczenie: W pierwszej części pracy przybliżona zostaje filozofia spotkań Andrzeja Nowickiego oparta na dwóch głównych hasłach – inkontrolologii i ergantropii. Inkontrolologia to teoria spotkań. Ergantropia to istnienie człowieka w rzeczach. Druga część proponuje cztery płaszczyzny obecności czytelnika w rzeczach, jakimi są teksty wspomnieniowe. Literatura ta daje pogłębienie wiedzy historycznej, pozwala na odkrywanie własnego ja w kontakcie z lekturą, stwarza okazję do poznania obyczajowości minionych pokoleń i dynamiki kultury, której ostatnim ogniwem jest sam czytelnik.

Słowa kluczowe: inkontrolologia, ergantropia, Andrzej Nowicki, filozofia spotkań, literatura wspomnieniowa.

Incontrolable ergantropic factor in reminiscent texts based on chosen literature

Summary: In the first part of this work we get introduced to the philosophy of the encounter by Andrzej Nowicki, based on the two main keywords – incontrolology and ergantropy. Incontrolology is a theory of the encounter. Ergantropy is existence of man in the material world. Second part is a proposal of four levels of reader's existence in the matter, which is made of reminiscent texts. This literature deepens historical knowledge, allows to reveal own ego within contact with reading-matter, gives an opportunity to recognize customs of past generations and dynamics of culture, where the reader is the last link.

Key words: incontrolology, ergantropy, Andrzej Nowicki, philosophy of the encounter, reminiscent literature.

* Mgr, Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu, Katedra Teorii Wychowania, 91-408 Łódź, ul. Pomorska 46/48, e-mail: omnia.me@wp.pl

Inkontrologia i ergantropia to jednocześnie filozofia spotkań i życie człowieka w rzeczach, to koncepcja, z którą możemy się „spotkać w dziełach” Andrzeja Nowickiego – współczesnego, nieżyjącego już filozofa¹.

Filozofia dialogu, spotkania z Innym są tematem często podejmowanym w rozważaniach filozoficznych, jednak A. Nowicki w swoim patrzeniu na spotkanie odrzucił dotychczasowe myślenie o nim. Rdzeniem jego namysłu nad człowiekiem i rzeczami z nim związanymi jest przede wszystkim ateistyczny odbiór świata. Skoro nie ma „życia po życiu”, o jakim myślą ludzie wierzący, zatem to, co najważniejsze, dzieje się tu i teraz, czyli w trakcie naszego życia, a nieśmiertelność można uzyskać właśnie dzięki „spotkaniu” i „rzeczom”.

Życie człowieka dla A. Nowickiego jest – w odróżnieniu od jednostkowego istnienia – współistnieniem z innymi ludźmi. Człowiek dlatego staje się człowiekiem, że trwa w kulturze i ją tworzy. Zanim jednostka będzie mogła mówić o swojej odrębności, musi najpierw spotykać się z innymi, a w samym spotkaniu nie tyle chodzi o fakt jego zaistnienia, ile o skutek takiego spotkania. Dzięki spotkaniu z innym, oprócz budowania własnego ja, zdobywamy również swoiście rozumianą nieśmiertelność, żyjąc w innych lub też będąc przez innych „wskrzeszonym” (Nowicki, 1991, s. 115–117). Nazwał to inkontrologią. Spotkanie z drugim człowiekiem ma nie tylko wymiar osobisty, bezpośredni, bowiem spotkać ludzi możemy również pośrednio w ich dziełach. A. Nowicki bardzo mocno łączy człowieka i sens jego życia z dziełami, które człowiek wytwarza lub też mógłby wytwarzać. Dzieła człowieka to rzeczy, ale A. Nowicki nadaje im zupełnie inne znaczenie – to nie przedmiot, coś co stoi najniżej w hierarchii świata, bo jest nieożywiony, i to nie tylko martwy twór, który można zastąpić dowolnym innym. Rzecz ma dla niego pierwiastek ludzki, nabiera cech osobowości człowieka – swojego twórcy. Jednocześnie kultura to *Cultura est homo in rebus*, czyli jest ona światem rzeczy stworzonych przez człowieka. A. Nowicki w ten oto sposób dokonał nowego filozoficznego spojrzenia na istotę ludzką – przeciwstawił się jednostronności idealizmu, gdzie wartość ma jedynie to, co niewidoczne, czyli nasze myśli i uczucia oraz jednostronności naturalizmu, który istotę ludzką widzi tylko w kontakcie z naturą z dala od sztucznego świata ludzkiej produkcji (tamże, s. 78). Człowiek dla niego istnieje wielowymiarowo, także w rzeczach. Rzeczy nie są czymś obok czego żyjemy, co służy nam tylko do osiągnięcia naszych celów.

¹ Andrzej Nowicki ur. 27 maja 1919 roku w Warszawie. Związany z Uniwersytetem Warszawskim (1952–1962), następnie Wrocławskim, gdzie w latach 1963–1973 kierował Katedrą Historii Filozofii. Od 1973 do 1991 roku pracował na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Honorowy obywatel Taurisano i Noli, dwóch włoskich miast – w podziękowaniu za liczne prace o Vanim i Brunie. Założyciel i redaktor kwartalnika „Euhemer”. Pracował nad filozofią kultury, metodologią religioznawstwa, historią filozofii i ateizmu. Współzałożyciel Stowarzyszenia Ateistów i Wolnomyślicieli oraz Polskiego Towarzystwa Religioznawczego. Członek honorowy Polskiego Stowarzyszenia Racjonalistów. Zmarł 1 grudnia 2011 roku. Informacja pochodzi z notatki biograficznej – Nowicki (1978) oraz ze strony internetowej <http://www.psr.org.pl/item/272-zmarl-prof-andrzej-ruslaw-nowicki> (12.05.2012).

Rzeczy „żyją” i to człowiek – ich twórca – obdarza je myślą, pierwiastkiem samego siebie. Rzecz jest czymś najdoskonalszym, co może stworzyć człowiek i jest najważniejszym sposobem jego bycia, bo daje człowiekowi możliwość istnienia nawet po śmierci (Wieczorek, 2013, s. 43; Nowicki, 1991, s. 80–81).

Nowicki tak pisał o swojej filozofii: „świat kultury wysokiej i głębokiej, składa się z istot kulturalnych, *homines*, czyli Twórców (jeśli nie rzeczywistych, to w każdym razie potencjalnych) i z ich wytworów, czyli dzieł, które nazywam rzeczami (*res*). Prawdzie życie polega na „działowstąpieniach” we własne dzieła lub dzieła innych twórców. Kiedy wstępuję w dzieła filozofów, poetów, malarzy, kompozytorów, wchłaniam je w siebie, wypełniają mnie, przekształcają się – jak pokarm – w substancję mojej osobowości. Staję się człowiekiem budowanym z substancji kulturalnej (myślowej, obrazowej, muzycznej). Kultura jako świat cudownych dzieł żyje więc w tych ludziach, którzy potrafią ją w siebie wchłaniać. Ten sposób istnienia nazywam »życiem rzeczy w człowieku«” (Agnosiewicz, Nowicki, b.d.w.).

Pytanie, jakie może się tutaj pojawiać, dotyczy człowieka – twórcy, bo nie każdy w życiu swym stworzy takie dzieło, które tworzy kulturę, a które wymieniał A. Nowicki – obraz, muzyka, książka, filozofia. Na pytanie to częściową odpowiedzią jest już przytoczony cytat, w którym jego autor mówi o „działowstąpieniu” we własne dzieła lub innych. Wartościowe jest więc nawet poprzestanie na budowaniu siebie poprzez kontakt z owymi uduchowionymi rzeczami, choć bez wątpienia wniesienie własnej osobowości w świat otaczających rzeczy jest jeszcze cenniejsze. W tym wzajemnym przenikaniu się materii i ducha krystalizuje się to, co A. Nowicki nazywa ergantropią.

Jednak nie do końca odrzucałabym myśl o tym, że nie wszyscy są twórcami. Każdy, kto żyje wartościowo w rzeczywistości, tworzy dzieła, nawet jeśli tylko tworzą one kulturę subiektywną, pojedynczego domu czy rodziny. „Rzecz” w życiu człowieka odgrywa ogromną rolę (i nie chodzi tutaj o tak bardzo dziś rozpowszechnione gadżety). Gdy sięgniemy pamięcią do swojego życia lub wspomnień bliskich, odkryjemy jak bardzo mocno jesteśmy wpisani w filozofię ergantropii i inkontrolizacji. Widok koronkowej serwetki, którą dziergała babcia, czarno-białych fotografii schowanych w kwadratowej puszcze na dnie szafy, książki, którą dostaliśmy w klasie pierwszej od ukochanej wychowawczyni – wywołuje w nas falę wspomnień, uczuć. Ożywają w nas nasi bliscy.

Motyw związku człowieka z przedmiotem jest obecny również w życiu codziennym czy literackim. Mówimy o skrzypcach, że mają duszę lutnika, który je stworzył². Mówimy o malarzach, którzy przelewają w obraz cząstkę siebie. Pięknie związek człowieka z dziełem oddaje chińska bajka ludowa *Dzwon Sjao-Lin*,

² W rozumieniu filozofii A. Nowickiego doszłoby tu do wielokrotnego spotkania: lutnika – tego, który stworzył dzieło, jakim jest instrument, z muzykiem, który grając na skrzypcach, tworzy określone dźwięki, ale ponieważ gra z nut, które także ktoś stworzył, interpretuje dzieło innego artysty oraz odbiorcy – tego, który słucha.

opowiadająca o córce ludwisarza, która w imię miłości do ojczyzny oddała życie, przelewając swoją krew w odlewany dzwon, który miał głosem swym przywoływać lud do obrony kraju³. Związek człowieka z rzeczą odnaleźć można również w poezji. Wiersz Zbigniewa Herberta *U wrót doliny* mówi o końcu świata i w dość bezwzględny sposób pokazuje, jak nieważne są rzeczy doczesne, ale jednocześnie daje wyraz temu, jak bardzo nam ludziom, potrzebne jest takie istnienie człowieka w rzeczach:

*...ci którzy jak się zdaje
bez bólu poddali się rozkazom
idą spuściwszy głowy na znak pojednania
ale w zaciśniętych pięściach chowają
strzępy listów wstążki włosy ucięte
i fotografie
które jak sądzą naiwnie
nie zostaną im odebrane...*⁴

To tylko nieliczne przykłady znaczenia rzeczy w naszym życiu i ich obecności w nas samych. Na pytanie, jaki związek może mieć literatura wspomnieniowa z filozofią A. Nowickiego, odpowiedź nasuwa się sama. Jest spotkaniem w rzeczach. To spotkanie odbywa się na wielu płaszczyznach, z jednej strony książka i jej autor, z drugiej bohater czy bohaterowie wspomnianych wydarzeń i wreszcie czytelnik, który za pośrednictwem dzieła wnika w świat myśli i wartości zakodowanych na jej kartach (Nowicki, 1991, s. 103). Literatura wspomnieniowa ma tę zaletę, że jest historią prawdziwą, która się zdarzyła i która została przeżyta, czyli jest naznaczona nie tylko osobowością autora, ale również jego emocjami. I dlatego, choć fakty mogą zostać zafalszowane ułomnością pamięci autora, to i tak ta historia nie traci na wartości, bo jeśli nie odda w prawdopodobnej pełni zdarzenia, to dopełni go – w imię filozofii spotkań – niepowtarzalny, emocjonalny obraz opowiadającego⁵. Na przykładzie książki widać dokładnie dialektykę ergantropii i inkontrolologii, bowiem „książka należy do takich przedmiotów, w których

³ Ze zbioru bajek i przysłów chińskich, *Pięciu Braci Li* (1969, s. 12–16).

⁴ <http://www.wiersze.annet.pl/w/,13206>. Poszukiwanie wiersza, z którym „spotkanie” wyręło się w mej pamięci – dawno, jeszcze w szkole, wyzwala kolejny namysł nad filozofią A. Nowickiego, albowiem trudno mi było znaleźć oryginalny tekst poezji Z. Herberta na stronach internetowych. Zamiast tego wyświetliły się strony, z gotowymi interpretacjami. Interpretacjami, nie zawsze doskonałymi, interpretacjami, które w jakimś sensie pozbawiają współczesnego, młodego odbiorcę (ucznia) możliwości spotkania w duchu inkontrolologiczno-ergantropijnym. Nasuwa się nieodparcie pytanie – czy młodemu pokoleniu zależy jeszcze na takich spotkaniach?

⁵ Szczególnie ważna dla egzemplifikacji teorii spotkań będzie taka literatura, która nie tylko skupia się na biograficznych czy autobiograficznych faktach. Opowieści snute nie tylko o sobie, lecz również o czasach, w których się żyło, spotkaniach, wydarzeniach historycznych – dają czytelnikowi o wiele więcej.

»mieszka« aktywnie działający podmiot, zdolny do modyfikowania osobowości swoich czytelników. Spotkanie z książką nie jest spotkaniem z »rzeczą«, ale – jeśli umiemy czytać – jest spotkaniem z człowiekiem, z podmiotem realnie obecnym w przedmiocie” (Wieczorek, 2013, s. 50).

Mój wybór literatury wspomnieniowej nie jest podyktowany wyborem naukowym, nie podążę więc tropem epoki, wyraźnie określonymi cezurami czy dorobkiem jednego autora. Najczęściej jest to literatura wspomnieniowa dotycząca czasu odzyskiwania niepodległości, okresu II Rzeczypospolitej, II wojny światowej, gdyż w jakiś ontyczny sposób czuję potrzebę szukania nici wiążącej mnie z dawnym światem, korzeni – nie konkretnych, rodowych, lecz takich... patriotycznych i tych dotyczących genealogii kulturowej. Szukania własnej narodowej tożsamości – dość brutalnie zmienionej przez lata wojny, brutalnie zmienionej przez lata socjalizmu i brutalnie zmienionej przez lata III RP – kraju „wolnego”, „wolnych” ludzi, ale ludzi, którzy nie mają już w sobie nic bądź niewiele ze swoich protoplastów, mało ich obchodzi tamten świat, w którym Bóg – Honor – Ojczyzna znaczący tak wiele. I piszę to z pełną świadomością, pełną niechęci do skomercjalizowanej demokracji, złudnej „wolności”, fałszywej moralności. Tęskniąc za tamtym światem, nie da się powrócić do tego, co było, bo i tamto co było, gdyby trwało nie zmaćcone toczącą się historią, byłoby też już dziś inne. Czy lepsze?⁶ Był to okres, który znacząco wpłynął na losy naszej Ojczyzny – krótki czas, który tak dynamicznie przeobraził się z radości tworzenia w otchłań nędzy i upadku. Co czuli owi ludzie, jakimi byli – to nie tylko zaspokajanie ciekawości, ale jeszcze bardziej możliwość uczenia się – poprzez inkontrolizacyjne uczestnictwo w tamtym świecie. Uczenia się poprzez spotkanie. Sięganie po wspomnienia ludzi z przełomu wieku XIX i XX, to również w jakimś sensie oddanie im hołdu poprzez zatrzymanie ich w swojej pamięci. Dlatego też mój wybór literatury i chęć opowiedzenia o niej będzie w dużej mierze subiektywny, bo jest on **moim** inkontrolizacyjno-ergantropijnym spotkaniem z ludźmi tamtych czasów i ich dziełami.

Zachowując nadal podejrzliwość wobec gloryfikacji tamtych czasów, muszę jednak powiedzieć, że wtedy u początków niepodległości wysokie stanowiska zajmowali ludzie innej klasy niż dziś. Niektórych ich cnot nawet mnie wymieniano (np. uczciwości), tak wydawały się oczywiste (Jurgielewiczowa, 1998, s. 234).

Myśląc o literaturze wspomnieniowej jako spotkaniu w rzeczy-książce, napotyka się trudności związane ze sposobem odczytania w niej nie tylko obiektywnie danej narracji, ale także tego wszystkiego, co jest w jakimś stopniu zakryte, wymagające wczucia się w klimat dzieła i wnętrza osobowości autora. Cóż wybrać z takiej literatury? Co pokazać? Jakie idee, cytaty, ważne momenty? Po pierwsze, skoro mowa o inkontrolizacji i spotkaniu, to dla każdego spotkanie owo będzie

⁶ Tożsamość kulturową narodu tworzą jego elity, ale polska elita została wymordowana podczas dwóch wojen światowych i dobita w okresie reżimu stalinowskiego, a i obecna rzeczywistość nie zawsze jest konstruktywna.

czymś niepowtarzalnym, osobistym. To, jak przeżywamy, co zinterioryzujemy przejmując od innych, a co z nas wypłynie pod wpływem spotkania, zależy tylko od zasobu naszego doświadczenia, empatii, wrażliwości. Tutaj każde zdanie może być tym ważnym, wyzwalającym.

Jednak chcąc pokazać związek literatury z omawianą filozofią oraz osadzić ją w roli swoistego „nauczyciela”, dokonałam zarysowania czterech płaszczyzn, które uporządkują konstrukcję mojej narracji.

Literatura wspomnieniowa może nam dać wiedzę historyczną opowiadaną z „pierwszej ręki”, często wprowadzając nowe – a z pewnością bardziej szczegółowe – informacje lub uzupełniając znane fakty historyczne. Być może nie będą to fakty zmieniające obraz znanych już nam wydarzeń, ale z pewnością jest to kontakt z żywą historią. Spotkanie we wspomnieniach – parafrazując ideę A. Nowickiego – jest o wiele cenniejsze niż czytanie suchych faktów. Opowieści z czasów I wojny światowej i odzyskiwania niepodległości, losy Kresowian po 1918 roku (Olszański, 2009), czas II wojny światowej, historia Łemków (Kroh, 1999) stanowią to wszystko, co jest naszą historią i oddziaływało na to, kim teraz jesteśmy. Co straciliśmy, co zysaliśmy, z czego możemy być dumni, a za co trzeba się wstydzić?

Marzliśmy. Byliśmy głodne i bite. Musiałyśmy pracować bardzo, bardzo ciężko [...]. Około czwartej rano budziły nas syreny i wychodziłyśmy na zewnątrz. Odbывał się długi apel, podczas którego nas liczone. Niekiedy trwało to całymi godzinami, w śniegu i w deszczu, bez względu na pogodę. Potem maszerowałyśmy do fabryki dwa kilometry, na wyciągniętych ramionach niosąc cztery cegły, co było torturą i niczemu nie służyło. Składałyśmy te cegły pod fabrykę, a wieczorem znów zabierałyśmy je do obozu (Tarnowski, 2008, s. 270).

*

[...] był to niewiarygodnie smutny pochód. Najmłodszy chłopczyk [...] miał jakieś osiemnaście miesięcy i siedł sam, ciągnąc za sobą pieluszkę. Jego matka, babcia czy ktokolwiek inny, kto się nim zajmował, pozostał w więzieniu (tamże, s. 266).

*

[...] z wszystkich moich najbardziej dramatycznych przeżyć wojennych, jak tortury na Pawiaku, w gestapo na alei Szucha, umierająca młodzież w szpitalu powstańczym, w którym byłam pielęgniarką, nie zrobiły na mnie takiego wrażenia, jak widok tego pochodu Korczaka, z dziećmi idącymi spokojnie na spotkanie śmierci (Mieszkowska, 2007, s. 146).

*

[...] mam ze sobą zdjęcie, jedyne, które ocalało. Robione było przed wojną, będąc w Kobryniu, wstąpiliśmy do fotografa, tak Tatuś chciał. Pamiętam, że Mama nie chciała, by robić zdjęcia, chciała odłożyć fotografowanie na lepszy dzień [...]. Lepszy dzień nie przyszedł już (Ziółkowska-Boehm, 2012, s. 30).

Po drugie obok wiedzy historycznej kontakt z literaturą wspomnieniową możemy traktować jako poszukiwanie siebie w tej prawdzie historycznej, która jest nam dostępna. Ten zewnętrzny świat dzieła odkrywa w nas pierwiastki, o których wcześniej, przed jego lekturą, mogliśmy nie wiedzieć. Dla mnie takim spotkaniem była książka *Utracone dzieciństwo* Yehudy Nira, wspomnienia chłopca żydowskiego, który z perspektywy własnych wojennych doświadczeń pokazał, jakie były w tamtym czasie stosunki polsko-żydowskie. Jest tam również ukazany stosunek Armii Krajowej do Żydów. Myślę, że taką lekturą, w jakimś sensie porządkującą nasze myślenie o prawdzie historycznej, będzie również wydana niedawno książka Anny K. Klys (2014) pt. *Brudne serca*, dotycząca losów ludzi zagubionych w wicherze wojennej i powojennej historii Polski.

[...] dla pewnego odłamu Polaków naturalne oblicze Armii Ludowej wobec Żydów było trudne do zaakceptowania. Owszem, odczuwali głęboką nienawiść do Niemców, ale to nie zdołało osłabić ich nienawiści do Żydów. Utworzyli więc trzecią siłę zbrojnego ruchu oporu, organizację prawicową. W większości działali w lasach, walcząc z Niemcami, a przy okazji prześladując Żydów (jakby pod hasłem: pomóż wrogowi, z którym walczysz) (Nir, 2011, s. 123).

Trzeci aspekt edukacyjny, na który warto zwrócić uwagę, to możliwość poznania obyczajowości minionych pokoleń, życia we dworach szlacheckich, codzienności mieszczan, obrzędów świeckich i religijnych (Kroh, 2010; Chwalibóg, 2009; Tarnowski, 2008; Domańska-Kubiak 2004). Literatura ta pozwala śledzić, krytycznie kontemplować życie człowieka, jego dylematy, wybory, wartości⁷. To jak zaproszenie do domu. Tutaj do spotkania dochodzi nie tylko dzięki słowom, ale również dzięki zamieszczonym fotografiom świata, który minął.

W pokoleniu moich dziadków znajomość ortografii była jednym z przejawów patriotyzmu, zdążyłem jeszcze poczuć resztki tej atmosfery. Bądź dobrym Polakiem, staraj się nie robić błędów – usłyszałem kilka razy (Kroh, 2010, s. 431).

*

Główne zajęcie dnia stanowi zabawa, to oczywiste. Obowiązki, póki co są nikłe, prawie niezauważalne, choć Mama, jak sądzę, dość wcześnie je wprowadzała. Wychowywano nas, nie tylko chroniono.

Dobrze nasze zabawy wspominam. Choć należę do pokolenia, które, jak wiadomo, prawie całkowicie obywało się bez zabawek mechanicznych, jako że czas ich miał dopiero nadejść, nie pamiętam żebyśmy się nudzili (Jurgielewiczowi, 1998, s. 102).

⁷ Dzięki spotkaniom zmieniło się moje myślenie o kobiecie z czasów wojny. Na początku był to obraz kobiety ślepo godzącej się ze swoim losem, która tak często żegnała ukochanego męża, brata czy ojca, mając świadomość tego, że może jest to ostatnie pożegnanie. Ta „łatwość”, z jaką się godziła na taki stan rzeczy, była dla mnie, osoby wychowanej w świecie pełnym feminizmu, czymś niepojętym. Doszłam jednak do wniosku, że było wręcz odwrotnie, to nie była bierna postawa godzących się z losem, ale głęboka powinność. Pożegnania zaś były dowodem ich najwyższego oddania i bohaterstwa. Nie ma już we mnie zdumienia – jest podziw i zrozumienie.

Czwartym punktem, który można byłoby wyróżnić, zastanawiając się nad walorem edukacyjnym literatury wspomnieniowej, jest sfera, która niejako łączy w sobie trzy wcześniejsze. Spotkanie ze wspomnieniami naszych przodków daje nam możliwość poznania naszej kultury, stajemy się ogniwem pamięci pokoleń, tym samym mamy możliwość dalszego budowania jej sami.

W tej płaszczyźnie najsilniej widać filozofię A. Nowickiego. Realizuje się jego wizja nieśmiertelności uzyskiwanej dzięki „działowstąpieniu”. „Dzięki pisanym przez siebie książkom autor nie tylko sam może się unieśmiertelnić, ale posiada również moc unieśmiertelniania innych ludzi” (Nowicki, 1991, s. 75–76).

Będąc czytelnikami, jesteśmy w jakimś sensie wykonawcami nie tylko intelektualnego testamentu A. Nowickiego, ale i tych, którzy byli przed nami, jednocześnie stając się nośnikami pamięci i jej źródłem dla przyszłych pokoleń.

Oczywiście kwestia znaczenia edukacyjnego literatury wspomnieniowej w żadnej mierze nie została tutaj w pełni wyczerpana. Bogactwo samych tekstów, stylów narracyjnych, faktów w nich opisanych, jak i przeżyć z nimi związanych powoduje, iż niemożliwe jest, by w jednym artykule wyczerpać temat. Pluralizm współczesnych narracji pozwala łączyć różne style, metody, konwencje, dzięki czemu wydaje się możliwe połączenie analiz teoretycznych z subiektywnym odczytaniem literatury wspomnieniowej. Z jednej strony filozofia A. Nowickiego – filozofia spotkań. A z drugiej moje osobiste spotkanie i z jego filozofią i z literaturą wspomnieniową. Oba te wątki wpłynęły na moje życie. Dopełniają moją biografię. To, z czym spotkałam się na polu naukowym, wpłynęło na moje odczytanie prezentowanych tu książek. Ziściła się filozofia A. Nowickiego we mnie i poprzez mnie, poprzez moją chęć podzielenia się refleksjami na temat literatury wspomnieniowej, a wcześniej jej przeżywania.

A. Nowicki pięknie napisał: „Nie tylko książka i jej autor stanowią jedność, ale również książka i jej czytelnik stanowią pewną całość, w tym sensie, że do pełnego, rzeczywistego istnienia książki potrzebna jest aktywność czytelnika [...]. Najlepiej więc byłoby książkę przerwać w połowie zdania słowem »i«, które jak płonąca pochodnia [...] przechodzi od autora do czytelnika. Do tego miejsca czytelnik biegł razem z autorem, od tego miejsca biegnie dalej sam i...” (tamże, s. 103).

I... to właśnie od nas zależy, czy będziemy chcieli brać udział w spotkaniach.
Omnia mea mecum porto...

Literatura

Agnosiewicz M., Nowicki A., b.d.w., *Kocham to co jeszcze nie istnieje... Rozmowa z Profesorem Andrzejem Nowickim* [w:] <http://www.racjonalista.pl/kk.php/s.6559> (26.01.2013).

Chwalibóg T., 2009, *Gdy wszyscy byli obecni*, Wydawnictwo „Nowy Świat”, Warszawa.

Domańska-Kubiak I., 2004, *Zakątek pamięci. Życie w XIX-wiecznych dworach kresowych*, Wydawnictwo „Iskry”, Warszawa.

- Jurgielewiczowa I., 1998, *Bylam, byliśmy*, Wydawnictwo „Akapit Press”, Warszawa.
- Kłys. A.K., 2014, *Brudne serca. Jak zafalszowaliśmy historię chłopców z lasu i ubeków*, Wydawnictwo „Wiek Litera”, Warszawa.
- Kroh A., 1999, *Sklep potrzeb kulturalnych*, Wydawnictwo „Prószyński i S-ka”, Warszawa.
- Kroh A., 2010, *Starorzeczka*, Wydawnictwo „Iskry”, Warszawa.
- Mieszkowska A., (opr.) 2007, *Matka dzieci holocaustu. Historia Ireny Sendlerowej*, Wydawnictwo „Muza SA”, Warszawa.
- Nir Y., 2011, *Utracone dzieciństwo*, Wydawnictwo „Nowy Świat”, Warszawa.
- Nowicki A., 1978, *Portrety filozofów*, Wydawnictwo Lubelskie, Lublin.
- Nowicki A., 1991, *Spotkania w rzeczach*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Olszański T., 2010 *Stanisławów jednak żyje*, Wydawnictwo „Iskry”, Warszawa.
- Pięciu braci Li*, 1969, oprac. M. Górka, Wydawnictwo „Nasza Księgarnia”, Warszawa.
- Tarnowski A., 2008, *Ostatni mazur. Opowieść o wojnie, namiętności i stracie*, Wydawnictwo „W.A.B”, Warszawa.
- Wieczorek K., 2013, *Ślad, obecność, piętno imienne. O inkontrologii i ergantropii Andrzeja Nowickiego*, „Kultura i Wartości”, nr 1 (5), s. 37–53.
- Ziółkowska-Boehm A., 2012, *Lepszy dzień nie przyszedł już*, Wydawnictwo „Iskry”, Warszawa.

*Rafał Marcin Leszczyński**

Całozyciowe uczenie się Pawła Hulki-Laskowskiego (1881–1946) – stymulatory i bariery

Streszczenie: W opracowaniu przedstawiona została biografia ewangelickiego pisarza z Żyrardowa, Pawła Hulki-Laskowskiego. Jest ona doskonałym przykładem ludzkiej zdolności do przekraczania uwarunkowań społecznych i kulturowych oraz procesu samorozwoju i całozyciowego uczenia się. Pomimo robotniczego pochodzenia i związanego z nim niskiego kapitału kulturowego, a także ubóstwa (bariery) Hulka potrafił samodzielnie przerobić program szkoły średniej oraz dostać się na studia na Uniwersytet w Heidelbergu. Dzięki swoim zdolnościom, ambicji, pracowitości i posiadaniu kompetencji biograficznej (stymulatory) stał się on jednym z najbardziej znanych pisarzy, tłumaczy i religioznawców ewangelicko-reformowanych w przedwojennej Polsce. Do czynników stymulujących jego rozwój i całozyciowe uczenie się należy zaliczyć również jego ewangelicko-reformowane pochodzenie. Dzięki ewangelicyzmowi mógł już jako dziecko zetknąć się z kulturą wysoką, a także przejąć ewangelicki etos pracy, co stymulowało jego samorozwój i nieustanne uczenie się.

Słowa kluczowe: całozyciowe uczenie się, stymulatory, bariery, biografia, ewangelicki etos pracy, filozofia, religioznawstwo.

Lifelong learning of Pawel Hulka-Laskowski – stimuli and obstacles

Summary: This paper presents the biography of Pawel Hulka-Laskowski, an evangelical writer from Żyrardów. It is an excellent example of man's ability to overcome social and cultural conditioning as well as that of self-development and lifelong learning process. Despite his working-class background and thus low cultural capital, as well as poverty (obstacles), Hulka managed to independently study the secondary school curriculum and get into Heidelberg University. His abilities, ambition, diligence and biographical competencies (stimuli) allowed him to become one of the best-known writers, translators and comparative religion experts in the pre-war Poland. His

* Prof. nadzw. dr hab., Chrześcijańska Akademia Teologiczna, Wydział Teologiczny, 00-246 Warszawa, ul. Miodowa 21c, e-mail: rafalmarcin5@wp.pl

Reformed evangelical background was one of the factors stimulating his development and lifelong learning. It was precisely because of Evangelicalism that he came into contact with high culture already as a child and adopted evangelical work ethos that stimulated his self-development and constant learning.

Key words: lifelong learning, stimuli, obstacles, biography, evangelical work ethos, philosophy, comparative religion.

Wstęp

W opracowaniu poświęconym biograficznemu podejściu do całościowego uczenia się Peter Alheit (2011) zauważył: „Bieg życia (*life course*) jest strukturą, która skryształowała się wraz z nadejściem nowoczesności. Stanowi ona formalną »ramę« dla procesów kształcenia i biograficznego uczenia się, którym poddane są i w których uczestniczą poszczególne jednostki. Rama ta istnieje bez względu na stosunek, jaki demonstrują wobec niej poszczególni ludzie (tj. czy akceptują ją, czy też negują i odstępują od niej, albo zakresowo ją modyfikują itd.). Tak czy inaczej istnieje pewien społecznie wytworzony »program« organizujący indywidualne życie od narodzin aż po śmierć, który jest mniej lub bardziej precyzyjnie zdefiniowany przez normy i oczekiwania społeczne oraz nieustannie renegotjowany i zmieniający się na przestrzeni lat i wieków” (tamże, s. 8).

Wobec Pawła Hulki-Laskowskiego z całą pewnością istniał społecznie wytworzony program, który miał zorganizować i zdeterminować jego życie. Zgodnie z nim, jako potomka prostych żyrdardowskich robotników, „[...] czekała go przyszłość przy fabrycznym warsztacie w Zakładach Żyrdardowskich, gdzie pracowali jego rodzice, życie w ciasnym kręgu spraw codziennych, a po śmierci rychłe zapomnienie. Takie przecież były koleje losu ludzi pochodzących z jego sfery [...]” żyjących pod koniec XIX wieku (Leszczyński, 2011, s. 148). Program ów nie przewidywał, że zostanie on – obok Stefana Żeromskiego – jednym z najwybitniejszych przedwojennych polskich pisarzy wyznania ewangelicko-reformowanego i najbardziej znanym żyrdardowianinem (Andrzejewski, 1995, s. 31). Innymi słowy, w programie stworzonym przez ówczesne społeczeństwo P. Hulce-Laskowskiemu przypadła rola „[...] prostej »siły roboczej«, wprzęgniętej w wykonywanie rutynowych czynności o nikłej wartości osobotwórczej” (Pietrasinski, 1990, s. 136). Hulka nie pogodził się jednak z oczekiwaniami społecznymi wobec siebie, zakwestionował je i przekroczył wyznaczoną mu rolę społeczną, wykorzystując do tego celu zarówno swoje nieprzeciętne zdolności, jak i okazje pojawiające się na jego szlaku życiowym. Potrafił on umiejętnie kierować swoim życiem, wykazując się dużymi kompetencjami biograficznymi. Jego biografia jest więc doskonałym przykładem ludzkiej zdolności do transcendowania własnej kondycji społecznej i kulturowej, a także twórczego buntu, prowadzącego do nieustannego samorozwoju i całościowego uczenia się. Życie Hulki stało niewątpli-

wie pod znakiem ciągłego zdobywania wiedzy i nowych doświadczeń życiowych, dlatego też jego biografia znakomicie nadaje się do analizy zjawiska całozyciowego uczenia się. W celu dokonania wspomnianej analizy przyjrzymy się najpierw życiu Hulki pod kątem całozyciowego uczenia się pisarza z Żyrardowa (zarówno w jego aspekcie formalnym, jak i nieformalnym), a następnie skupimy się na stymulatorach i barierach powiązanych z tym procesem.

Życie Pawła Hulki-Laskowskiego

Dzieciństwo

Paweł Hulka-Laskowski urodził się 25 czerwca 1881 roku w Żyrardowie w rodzinie robotniczej o czesko-braterskich korzeniach (Leszczyński, 2004, s. 145). Jego matka zmarła, gdy mały Paweł miał dziewięć lat, co spowodowało, iż musiał on przejąć po niej wiele obowiązków domowych (Hulka-Laskowski, 1958, s. 17). Hulka w przyśpieszonym tempie uczył się zatem opieki nad młodszą siostrą, robienia zakupów, gotowania, sprzątania itp. Z pensji przynoszonej do domu przez ojca Hulki trudno było wyżyć. Hulka wielokrotnie wspominał w swoich tekstach autobiograficznych o nędzy, która stała się udziałem jego rodziny. Nie lepiej wiodło się zresztą również innym robotniczym rodzinom. W *Księżycu nad Cieszynem* ewangelik żyrdowski wspominał: „Nasz pan miał pałace, my mieszkaliśmy w takich jakiś budach, których wspomnienie straszy. [...] Zimą było dokuczliwie zimno, latem nieznośnie gorąco i duszno, szczególnie w nocie letnie, gdy izby były przepelnione śpiącymi. Śmierdziały bliskie śmietniki i wychodki. Zyliliśmy w stałym sąsiedztwie tyfusów, dyfterytów i szkarlatyn, a nawet cholery, a przede wszystkim w nierozzerwalnym braterstwie z gruźlicą. Ktoś zawsze chorował i umierał powoli, kaszląc i stękając [...]. Gdy wybuchła epidemia groźnej choroby, np. cholery, pan nasz z rodziną wyjeżdżał za granicę, gdzie nie było ani cholery, ani tyfusu, lecz sennie szumiało błękitne morze” (Hulka-Laskowski, 1946, s.10–11).

Poczucie niesprawiedliwości społecznej, które ukształtowało w dużym stopniu umysłowość Hulki i jego poglądy, pogłębiało się w małym Pawle wraz z opowieściami robotników o krwawym tłumieniu strajków robotniczych. „Już w najwcześniejszym dzieciństwie – pisał Hulka w *Moim Żyrardowie* – słyszałem opowiadania o pierwszym krwawym strajku, który wybuchł w maju roku 1881 czy 1882. Widywałem u nas kobietę, która miała tylko połowę lewej dłoni. Cemu ma tylko trzy palce? Bo jej ustrzelili. A kto jej ustrzelił? Wojsko. A dlaczego? Jak był pierwszy strajk. [...] Wtedy wojsko strzelało do robotników. Było kilku zabitych i wielu rannych” (Hulka-Laskowski, 1958, s. 72). Doświadczenia te wpłynęły na zaangażowanie Hulki w walkę o prawa robotników w późniejszym okresie jego życia.

W wieku siedmiu lat P. Hulka-Laskowski zaczął uczęszczać do przyfabrycznej trzyklasowej szkoły. Jako ewangelik reformowany znalazł się w klasie niemieckiej, pomimo iż jego rodzice czuli się Polakami o korzeniach czesko-braterskich (Leszczyński, 1995a, s. 43–54)¹. Sytuacja ta miała jednak również swoją dobrą stronę, ponieważ dzięki uczęszczaniu do klasy niemieckiej młody Laskowski opanował podstawy języka niemieckiego, co bardzo pomogło mu w późniejszym życiu. Oprócz tego w szkole uczył się Hulka również języka rosyjskiego (Hulka-Laskowski, 1958, s. 62–63).

Już w okresie szkolnym Laskowski zaczął wykazywać nieprzeciętne zdolności do nauki. Interesowały go zwłaszcza przedmioty humanistyczne, ale nieźle radził też sobie z matematyką. Korzystając z tego, iż przy szkole istniała biblioteka nauczycielska i uczniowska, Hulka pochłaniał chciwie dostępne w niej książki. W efekcie stał się jednym z najlepszych i najczęściej nagradzanych uczniów (tamże, s. 77–86, 100). Niestety, brak funduszy spowodował, iż jego formalna edukacja uległa przerwaniu. Biednego ojca Hulki nie stać było na wysłanie chłopca do gimnazjum, choć młody Paweł bardzo chciał się uczyć (tamże, s. 105). W swojej autobiografii Hulka wspominał, że z zazdrością przyglądał się synom księdza ewangelicko-augsburskiego, którzy uczęszczali do gimnazjum i uczyli się w nim greki. On także zapragnął pobierać nauki gimnazjalne i poznać język grecki, który wyraźnie go zafascynował, jednak dla uboższego robotniczego dziecka droga ta była zamknięta (tamże, s. 109–111). Nie pozostało mu zatem nic innego, jak pójść w jedenastym roku życia do pracy w fabryce. Program życiowy napisany przez ówczesne społeczeństwo dla dzieci z jego warstwy zaczął się więc w nieubłagany sposób realizować.

Atoli szczęśliwym zbiegiem okoliczności właściciel fabryki żyrardowskiej zwrócił się do szkoły przyfabrycznej z prośbą o wskazanie zdolnych absolwentów, którzy mogliby pracować w kantorze tkalni jako kaligrafowie i rachmistrzowie. Nauczyciele polecili Pawła Hulkę-Laskowskiego, który skwapliwie skorzystał z możliwości wyrwania się z hal produkcyjnych i pracy przy maszynach (tamże, s. 107–108).

¹ Prześladowani w swojej ojczyźnie bracia czescy przybyli do Rzeczypospolitej w XVI wieku, osiedlając się w dobrach magnatów wielkopolskich związanych z ewangelicyzmem helweckim (reformowanym): Górków, Leszczyńskich, Ostrorogów, Latałskich, Krotoskich, Tomickich. Ich głównym ośrodkiem stało się Leszno, w którym założyli drukarnię, wybudowali kościół oraz powołali do życia szkołę na poziomie akademickim. To w niej właśnie nauczał znany pedagog tamtych czasów Jan Amos Komeński. W roku 1555 na synodzie w Koźminku zawarli oni unię z ewangelikami konfesji helweckiej (reformowanymi). Bracia czescy stopniowo łączyli się coraz ściślej z polskim Kościołem ewangelicko-reformowanym, tworząc z nim ostatecznie w wieku XVII jeden organizm kościelny (Tys, 2013, s. 18). Pomimo owego połączenia zachowali oni pewne cechy charakterystyczne dla swojego wyznania. Można więc powiedzieć, że obok kalwinizmu i zwinglianizmu bracia czescy stanowią jeden z nurtów konstytuujących Kościół reformowany w Polsce. Żyrardowscy ewangelicy reformowani o korzeniach czesko-braterskich nie mieli nic wspólnego z kulturą niemiecką, ponieważ jednak wśród ewangelików żyrardowskich było więcej ewangelików augsburskich (luteran), często pochodzenia niemieckiego, toteż władze rosyjskie, upraszając sobie sprawę, łączyły ewangelików reformowanych z ewangelikami augsburskimi.

Młodość i okres studiów

Jako pracownik kantoru Hulka-Laskowski zaczął lepiej zarabiać, przeznaczając większość swoich funduszy na zakup książek, postanowił bowiem kształcić się dalej samodzielnie (tamże, s. 106). Gdy po dwunastu godzinach spędzonych w fabryce wracał do domu, studiował nocami podręczniki gimnazjalne, literaturę piękną, książki naukowe, samouczek języka francuskiego i podręczniki do greki. W ten sposób przerobił program szkoły średniej, a nawet wykroczył poza niego. Samokształcenie nie było jednak rzeczą łatwą, „na elementarne pytania musiałem szukać odpowiedzi tygodniami – pisał Hulka – ale ta praca odkrywania tajemnic była ogromnie miła i pociągająca” (tamże, s. 107–111, 124). Taki tryb życia odbił się wkrótce na jego zdrowiu. Determinacja ewangelika z Żyrardowa była jednak tak wielka, iż kłopoty zdrowotne nie przeszkodziły mu w osiągnięciu wyznaczonych celów edukacyjnych (tamże, s. 111).

Podczas swojej pracy w fabryce Hulka zainteresował się także kulturą i językiem czeskim. Co prawda, rozumiał on gwarę czeską, jaką posługiwali się ewangelicy reformowani z Zelowa, którzy przybyli do pracy w Żyrardowie, gdy jednak zaczął czytać książki i gazety czeskie, rychło przekonał się, że literacki język czeski różni się od gwary czesko-zelowskiej. Postanowił zatem zabrać się za naukę czeskiego. Wkrótce posługiwał się nim na tyle sprawnie, iż podjął lekturę ambitnej literatury czeskiej (tamże, s. 126–130). Hulka nie tylko zresztą czytał autorów czeskich, postanowił bowiem wziąć się za tłumaczenie ich dzieł na język polski. W wieku dziewiętnastu lat przetłumaczył nowelę Svatopulka Čecha *Jestřab contra Hrdlička*, która ukazała się w serii Biblioteki Dzieł Wyborowych (tamże, s. 134–136).

Jak widać, Hulka nie pogodził się z rolą przeznaczoną mu przez społeczeństwo, podejmując walkę z programem życiowym, który zamierzał wprzęgnąć go „[...] w wykonywanie rutynowych czynności o nikłej wartości osobotwórczej” (Pietrasiański, 1990, s. 136).

Wysiłki samokształceniowe Hulki, obok rozwoju duchowego i intelektualnego żyrdowianina, przyniosły mu również korzyści praktyczne. Szczęśliwym zbiegiem okoliczności wieść o zdolnym samouku dotarła w końcu do właściciela fabryki żyrdowskiej, który podjął decyzję o sfinansowaniu jego nauki na wybranym przez Hulkę uniwersytecie (Hulka-Laskowski, 1958, s. 136–138). Laskowski postanowił studiować na Uniwersytecie w Heidelbergu, w którym chętnie kształcili się polscy ewangelicy reformowani, ponieważ uczelnia ta związana była z tym właśnie wyznaniem (Leszczyński, 2011, s. 152)².

² Heidelberg już w XVI wieku stał się bastionem ewangelicyzmu helweckiego (reformowanego) w zdominowanych przez luteranizm (ewangelicyzm augsburski) Niemczech. W roku 1563 w Heidelbergu ukazał się *Katechizm heidelberski*, który uznawany jest przez Kościoły ewangelicko-reformowane, w tym Kościół reformowany w Polsce, za księgę wyznaniową, czyli dokument streszczający główne tezy teologii reformowanej.

Po dotarciu do Heidelbergu w maju 1903 roku Hulka stwierdził: „Moje dawne marzenia ziszczały się nieprawdopodobnie szybko. Ujrzałem był kawał obcego świata i wkraczałem w progi głośnego uniwersytetu, w którym słuchaczami i nauczycielami bywali ludzie sławy światowej. Miałem przed sobą młode odważne życie, nie przeczynałem niebezpieczeństw, jakie na każdym kroku czyhają na człowieka, i rzuciłem się w wir pracy z zaciekleścią i fanatyzmem. O przyszłość się nie trwożyłem. Cieszyłem się wprawdzie, że mam pomoc materialną na czas studiów zapewnioną, ale samopoczucie moje podnosiła świadomość, że już bym się nie dał zjeść w kaszy i w razie konieczności umiałbym zapracować na kawałek chleba, choćby jako tłumacz. Prócz rosyjskiego i czeskiego znałem teraz dobrze niemiecki, a najbliższe wakacje postanowiłem spędzić we Francji, aby poznać francuski” (Hulka-Laskowski, 1958, s. 140).

W Heidelbergu studiował Hulka filozofię i religioznawstwo. Interesowała go szczególnie filozofia Schopenhauera, Stirnera, Nietzschego i Kanta. Jak sam stwierdził, próbował przeniknąć myślą tajemnice świata i przyswoić go sobie. Pragnąc nabyć nowe doświadczenia i poznać mieszkańców obcych krain, w trakcie wakacji wiele podróżował, nadrabiając w ten sposób braki wyniesione z dzieciństwa (tamże, s. 143–145).

Doroślóć

Biorąc pod uwagę Hulkowy głód wiedzy i nowych doświadczeń, nie należy się dziwić, iż Uniwersytet w Heidelbergu ukończył Laskowski z bardzo dobrymi wynikami. Władze Uczelni proponowały mu nawet zrobienie na niej doktoratu i habilitacji, co oczywiście wiązałoby się również z zatrudnieniem w Heidelbergu. Laskowski zrezygnował jednak z owego zaszczytu, gdyż czuł obowiązek powrotu do kraju i pracy na rzecz zniewolonego narodu, a zwłaszcza polskiej klasy robotniczej. Zdawał sobie jednak sprawę z tego, że podejmując taką decyzję, bezpowrotnie stracił szansę na wybiecie się w europejskim świecie naukowym (Broda, 1995, s. 95).

Po powrocie do Polski w roku 1908 Hulka pogłębiał samodzielnie swoją znajomość filozofii i religioznawstwa. Owocem tych zainteresowań były liczne publikacje z wyżej wymienionych dziedzin (Hulka-Laskowski, 1958, s. 157). Do najważniejszych z nich należą: *Zaratustra – twórca religii Iranu* (1912); *Materializm. Szkic polemiczny* (1921); *Droga do Kultury. Szkic społeczno-religijny* (1922); *Historia biblijna Starego i Nowego Testamentu* (1925); *Od Królestwa Bożego do monarchii uniwersalnej – szkic do dziejów papieżstwa* (1927); *Matka Jezusa, matki bogów, królowe niebios. Szkic historyczno-religijny* (1928); *Polska wierząca* (1929); *Czym ewangelicyzm jest dla Polski, a czym być powinien* (1930); *Rola i zadania inteligencji ewangelickiej w naszym życiu religijno-kościelnym* (1930); *Wileński Kościół Ewangelicko-Reformowany* (1936); *Pięć wie-*

ków herezji. *Wypisy z literatury polskiej* (1939). Część z wyżej wymienionych opracowań miała charakter apologii ewangelicyzmu, który – zdaniem Hulki – jest istotnym czynnikiem w rozwoju polskiej kultury (Dybowska, 1995, s. 75–79)³. W pracach owych Hulka starał się łączyć ewangelicki etos z filozofią Fryderyka Nietzschego, z którego poglądami wyraźnie sympatyzował (Hulka-Laskowski, 1946, s. 70; 1958, s. 252, 298). Wkrótce jego dzieła stały się znane wśród polskich religioznawców, filozofów i teologów, a on sam nawiązał z wieloma z nich przyjacielskie relacje (Leszczyński, 1995b, s. 7).

Hulka współpracował również z licznymi periodykami religioznawczymi, społeczno-politycznymi, literackimi i kościelnymi. Publikował zatem swoje teksty w „Ewangeliku”, „Głosie Ewangelickim”, „Zwiastunie Ewangelickim”, „Strażnicy Ewangelicznej”, „Jednocie”, „Pielgrzymie Polskim”, „Echu Literacko-Artystycznym”, „Bluszczu”, „Sfinksie”, „Wiadomościach Literackich”, „Republice”, „Sygnałach”, „Epoce”, „Kulturze”, „Wolnomyślicielu Polskim”, „Myśli Niepodległej”, „Życiu Wolnym”, „Wolnej Myśli Religijnej”, „Gazecie Polskiej” i w wielu innych czasopismach⁴, stając się postacią znaną i cenioną.

Można powiedzieć, iż Laskowski stworzył swój własny program życiowy, odrzucając uwarunkowania społeczne i kulturowe, które zamykały go w kręgu robotniczego Żyrardowa. Jeśli pozostał w Żyrardowie, to nie dlatego, że musiał, ale dlatego, że tak chciał. Innymi słowy, posiadał on zdolność do kierowania własnym życiem, transcendując swoją kondycję społeczną i wyniesiony z robotniczego domu kapitał kulturowy. Trzeba podkreślić, że pomimo odniesionego sukcesu Hulka nie osiadał na laurach, ale nieustannie doskonalił siebie oraz zdobywał nową wiedzę i doświadczenia.

Religioznawstwo i filozofia oraz kontakty ze środowiskiem naukowym i literackim nie były jedynymi obszarami, na których odbywał się proces całozyciowego uczenia się Hulki. Kolejną sferą aktywności Laskowskiego była translatoologia (Tynecki, 1995, s. 23). Żyrardowianin tłumaczył powieści, rozprawy filozoficzne, religioznawcze i pedagogiczne z języka czeskiego, niemieckiego, rosyjskiego oraz francuskiego. Pod koniec życia zajął się także językiem angielskim i holenderskim (Leszczyński, 2011, s. 156; Hulka-Laskowski, 1958, s. 228).

Jak już wspomniano powyżej, swoje pierwsze poważne tłumaczenie z czeskiego opublikował Hulka w wieku dziewiętnastu lat, jeszcze przed wyjazdem do Heidelbergu. Przekład spotkał się jednak z krytyką w „Chimerze”, zauważono bowiem, że Hulka ma kłopoty ze znajomością polskiego języka literackiego. Zdaniem Laskowskiego, „Uwagi były całkiem słuszne; moje tłumaczenie było złe, musiało być złe, bo zabrałem się do tej pracy zgoła nieprzygotowany i nie mający

³ Laskowski napisał również powieść o życiu polskich ewangelików pt. *Porucznik Reger* (1927).

⁴ Hulka nie tylko zresztą publikował, ale również zajmował się redagowaniem. Był mianowicie redaktorem naczelnym „Nowych Dróg” oraz ewangelicko-metodystycznego „Pielgrzyma Polskiego” (Leszczyński, 2011, s. 155).

pojęcia o języku literackim [...]. Byłem absolutnym samoukiem, gramatyki i stylistyki polskiej w żadnej szkole się nie uczyłem, słowników nie miałem, szedłem naprzód po omacku. [...] Recenzent powiedział mi, że trzeba się uczyć. Zabrałem się tedy do nauki także i tego, co mniemałem znać doskonale, do nauki języka polskiego” (tamże, s. 141–142). Żyrardowski samouk zaczął zatem doskonalić swoją polszczyznę, stając się wkrótce cenionym tłumaczem. Za jego to głównie sprawą Polacy poznali literaturę czeską, w tym również sztandarową powieść Jaroslava Haška *Przygody dobrego wojaka Szwejka* (Kroh, 1995, s. 57–58).

Działalność Hulki miała jednak nie tylko charakter teoretyczny i naukowy, ewangelik z Żyrardowa był bowiem zapalonym społecznikiem. W roku 1915 utworzył w Żyrardowie Klub Robotniczy realizujący program uniwersytetu robotniczego (Hulka-Laskowski, 1958, s. 201). Hulka musiał zatem nauczyć się, w jaki sposób wiedzę akademicką uprzystępnąć robotnikom. Laskowski prowadził również wykłady z historii cywilizacji w ramach zajęć organizowanych przez stowarzyszenie „Samokształcenie”. Adresowane były one głównie do urzędników i nauczycieli (tamże, s. 204–205)⁵.

Rok później został poproszony przez niemieckiego inspektora szkolnego o poprowadzenie dla nauczycieli kursu historii pedagogiki i psychologii wychowawczej. Zaczął intensywnie doksztalać się z zakresu pedagogiki (którą wcześniej się nie zajmował) i jednocześnie układać autorski program wspomnianych przedmiotów. Z pomocą przyszła mu jego wiedza z filozofii i psychologii Wundta. Na niej to właśnie nadbudowywał zagadnienia pedagogiczne. Z całą pewnością odczyty z pedagogiki stanowiły dla niego spore wyzwanie, któremu zresztą sprostał, niemieckie władze oświatowe były bowiem zadowolone z wyników jego pracy z nauczycielami. Radość Niemców z poczynań Hulki byłaby zapewne nieco mniejsza, gdyby wiedzieli, że potajemnie dodał on do tygodniowego planu lekcji dwie godziny literatury polskiej, zyskując w ten sposób wdzięczność swoich uczniów (tamże, s. 202–204).

Swoje znajomości w kręgach literackich i naukowych wykorzystał Hulka w latach trzydziestych w walce o prawa robotników wyzyskiwanych przez francuskich właścicieli fabryki w Żyrardowie, publikując we wszystkich dostępnych dla siebie czasopismach artykuły opisujące ten proceder. Sporządzał on także pisma prawnicze dla robotników dochodzących swoich praw. Dzięki zaangażowaniu Hulki w obronę żyrdardowskich robotników o Żyrardowie i jego problemach stało się głośno w całym kraju. Warto podkreślić, że Laskowski posiadał solidną wiedzę z zakresu prawa pracy i ekonomii, którą przyswoił sobie, aby dopomóc robotnikom. Była to więc kolejna sfera całożyciowego uczenia się P. Hulki-Laskowskiego. Walka pisarza z nierzetelnymi pracodawcami trwała osiem lat i zakończyła się sukcesem, czyli przejęciem przez państwo fabryki w Żyrardowie (Gryciuk-Strižencová, 1995, s. 65–73).

⁵ Rękopiśmienne notatki do owych wykładów przechowywane są w dziale zbiorów specjalnych Biblioteki Uniwersyteckiej w Łodzi (Kuna, 1995, s. 81–89).

Następnym obszarem, na jakim P. Hulka-Laskowski zdobywał nowe doświadczenia życiowe, była dyplomacja. Pod koniec roku 1919 Ministerstwo Spraw Zagranicznych zaproponowało mu podjęcie pracy w polskiej ambasadzie w Pradze. Miał być tam referentem prasowym i jednocześnie doradzać w kwestii relacji polsko-czeskich. Pomimo iż Laskowski nie miał przygotowania dyplomatycznego, postanowił propozycję przyjąć i wraz z żoną i córką w styczniu 1920 roku wyjechał do stolicy Czechosłowacji (Hulka-Laskowski, 1958, s. 208–212). Literackim owocem jego pobytu w Pradze są zapiski poczynione w autobiografii *Mój Żyrardów*, w których zawarł wiele ciekawych uwag na temat sytuacji w Czechach oraz stosunku Czechów do Polaków (tamże, s. 215–223).

Hulka powrócił do Żyrardowa 3 maja 1920 roku, jednak jego wyjazd z Czechosłowacji nie oznaczał, iż przestał on interesować się problematyką czeską. Wielokrotnie był w MSZ, składając raporty i dzieląc się swoimi przemyśleniami na temat relacji polsko-czeskich. Bardzo nurtował go i smucił konflikt Polski z Czechosłowacją o Zaolzie. Choć pamiętał o swoich czeskich korzeniach, to jednak wystąpił zdecydowanie przeciwko czechizacji Zaolzia. W kolejnych latach Laskowski zgłębiał problematykę związaną z Zaolziem i Śląskiem Cieszyńskim. Przeprowadził on niezliczone rozmowy z mieszkańcami tamtych terenów, a także intensywnie z nimi korespondował⁶. Efektem jego badań była książka *Śląsk za Olzą* (1938), która w przedwojennym społeczeństwie polskim spełniła podobną rolę jak *Na tropach Smętka* Melchiora Wańkowicza i *Ziemia gromadzi prochy* Józefa Kisielewskiego (Leszczyński, 1995b, s. 9).

Bogate doświadczenia Hulki związane z Zaolziem oraz jego rozległa wiedza na temat Czech sprawiły, iż pod koniec życia jeszcze raz został powołany w szeregi polskiej dyplomacji. Tuż po zakończeniu II wojny światowej minister Rzymowski zatrudnił Laskowskiego w MSZ jako eksperta od spraw polsko-czeskich. Przedsięwzięciu temu sprzyjał fakt, iż w sierpniu 1945 roku zamieszkał Hulka na Śląsku Cieszyńskim, a konkretnie w Wiśle-Głębcach⁷. Atoli bierność

⁶ Zob. na ten temat Broda, 1995, s. 91–102.

⁷ Paweł Hulka-Laskowski przeniósł się z Żyrardowa na Śląsk Cieszyński między innymi pod wpływem traumatycznego doświadczenia związanego ze sprofanowaniem przez żyrdowskich rzymskich katolików cmentarza, na którym chowano ewangelików oraz przedstawicieli innych wyznań nierzymskokatolickich. Córka Laskowskiego, Elżbieta, zapamiętała ów incydent następująco: „W pierwszych dniach po ucieczce Niemców tutejsi »aktywni patrioci« uważali, że muszą jakoś zmanifestować swoją miłość do ojczyzny, dzielność i odwagę. Zabrali się więc za cmentarze. Wyciągnięto z grobu osławionego Paprzyckiego i ciągnięto trupa po mieście. Potem przyszła kolej na »niemiecki cmentarz«, choć wcale nie był on niemiecki, bo grzebano na nim zmarłych wszystkich wyznań chrześcijańskich z wyjątkiem rzymskich katolików. Chowano więc tam katolików z kościoła narodowego, prawosławnych, baptystów, luteran, adwentystów. Tłumek energicznie tłukł pomniki i kamienie nagrobne. Dostało się między innymi pomnikowi powstańca z 1863 r., bo miał nieszczęście być luteraninem i w dodatku nosił niemieckie nazwisko” (Hulka-Laskowska, 1986, s. 7). Oprócz tego, jeszcze przed II wojną światową, spotykały Hulkę w Żyrardowie liczne nieprzyjemności w związku z jego publikacjami, w których prezentował

zależnych od Moskwy nowych władz Polski wobec sytuacji Polaków na Zaolziu odebrała Laskowskiemu zapał do pracy w MSZ i zrodziła w nim głęboką frustrację. Na domiar złego odezwały się również dolegliwości zdrowotne, nabyte przez Hulkę w okresie okupacji niemieckiej⁸. W ostatnich miesiącach swojego życia, które spędził w szpitalu w Cieszynie, napisał jeszcze esej *Najpiękniejszy kraik świata*, w którym słał Ziemię Cieszyńską. Stwierdził w nim, że zawsze będzie uznawał Cieszyńskie za ojczyznę z wyboru. Swoje wypełnione pracą i nieustannym samokształceniem życie zakończył Laskowski 29 października 1946 roku. Jego ostatnim życzeniem był pochówek na cmentarzu ewangelickim w Cieszynie, na którym spoczywa wraz z żoną.

Stymulatory i bariery

Z zarysowanej powyżej biografii P. Hulki-Laskowskiego wynika, że w ciągu całego swojego życia żyrardowianin zdobywał nieustannie nowe doświadczenia, wiedzę i umiejętności, za sprawą których z robotniczego dziecka stał się znanym pisarzem i naukowcem. Przyjrzyjmy się teraz czynnikom, które stymulowały proces całościowego uczenia się Hulki oraz barierom ograniczającym jego rozwój.

Z całą pewnością jedną z owych barier był niski kapitał kulturowy wyniesiony przez Hulkę z robotniczego domu. W kręgu rodzinnym Hulka nie mógł zapoznać się z literaturą, historią, filozofią, sztuką, ponieważ w rodzinie Laskowskiego nie interesowano się tymi sprawami. Nikt z jego rodziny nie wpoił mu nawyku czytania i gromadzenia książek, chodzenia na koncerty lub do teatru. Hulka wszystkiego musiał doświadczyć sam. Rodzice Laskowskiego nie mogli zapewnić mu wykształcenia, które pozwoliłoby mu wyrwać się z robotniczego środowiska, gdyż nie mieli na to środków finansowych, nie byli też w stanie przekazać mu owego wykształcenia w domu, gdyż sami go nie posiadali. „Mój dziad i ojciec przeszli przez życie, dźwigając jego ciężar, nie znając jego dostojności i piękna. Znali tylko fabrykę z jej troskami, chorobami i jej jedyną pociechą: wódką – pisał Hulka. Moja matka umarła mając lat 33, w wieku, kiedy oczy otwierają się tak chciwie na czar niepojętego życia i gdy serce ludzkie takie bywa niesyte” (Hulka-Laskowski, 1946, s. 9). „Wielka sztuka, głęboka myśl, szczęście oglądania pięknych okolic nadmorskich, to było dla niej zaledwie jakimś niejasnym przeczuciem [...]. Jej światem był Żyrardów. Pracowała od wczesnego

poglądy ewangeliczne oraz bronił prawa ewangelików do bycia Polakami. Wybijano mu na przykład notorycznie szyby w oknach. Nic też dziwnego, że zamieszkały głównie przez ewangelików augsburskich Śląsk Cieszyński postrzegał Hulka jako ziemię obiecaną (Broda, 1995, s. 92). Gdy pod koniec życia zabrakło mu sił na walkę z nietolerancją i agresją, postanowił zamieszkać w ewangelickiej Wiśle.

⁸ Jesienią 1940 roku był Hulka przesłuchiwany przez Niemców na Pawiaku, co przyczyniło się do pogorszenia stanu jego zdrowia (Hulka-Laskowski, 1946, s. 88–121).

dzieciństwa w fabryce, była przykręcaczką, rodziła dzieci, niańczyła je, czuwała nad nimi po nocach, kładła jedno za drugim do grobu i wreszcie poszła za nimi. Ciężka praca, poronienie, krwotoki, suchoty i śmierć na czterdzieści lat przed kresem, o którym mówił Psalmista. Trochę czystego górskiego powietrza, obfite pożywienie i wypoczynek dostatecznie długi mogły ją uratować, ale takie rzeczy nie są dla ubogich przykręcaczek osnowy” (Hulka-Laskowski, 1958, s. 15–16).

Robotnicza bieda nie pozwoliła młodemu Laskowskiemu na pójście do gimnazjum i ograniczała jego dostęp do książek. Jak już wspomniano, Hulka miał kłopoty z literackim językiem polskim, ponieważ jego rodzice nie używali go w domu, stąd też jego pierwszy przekład z czeskiego został skrytykowany (tamże, s. 141–142). Nie lepiej wyglądała sytuacja z językiem czeskim. Hulka znał jedynie gwarę zelowską, którą posługiwali się w Żyrardowie robotnicy pochodzenia czesko-braterskiego, ale literackiej czeszczyzny musiał się dopiero uczyć (tamże, s. 127). Dzięki swojemu uporowi i determinacji oraz oczywiście wielkim zdolnościom Hulka nadrobił te i inne braki, jednak z całą pewnością musiał on włożyć w swoją edukację znacznie więcej wysiłku niż dzieci z rodzin inteligentnych, tym bardziej że pomiędzy szkołą elementarną a studiami w Heidelbergu kształcił się przecież samodzielnie, co z całą pewnością stanowiło istotną barierę w procesie uczenia się Hulki. Gdyby na tym etapie rozwoju został wsparty przez pedagoga, jego proces uczenia się przebiegałby zapewne szybciej i łatwiej, niestety nikt taki nie pojawił się w życiu młodego Hulki.

Brak ogłady towarzyskiej i naiwność światopoglądowa robotniczego dziecka wyraźnie ujawniły się przy pierwszym spotkaniu Laskowskiego z przedstawicielami inteligencji, które miało miejsce w sanatorium w Grodzisku Mazowieckim, gdzie Hulka dochodził do siebie po przebytej ciężkiej chorobie⁹. Jak sam wspominał w *Moim Żyrardowie*, sposób patrzenia na świat inteligentów był dla niego zaskoczeniem, a nawet niekiedy szokiem. Dopiero za ich sprawą zetknął się z kontrowersyjnymi poglądami na temat Boga i moralności, co zmusiło go do postawienia sobie licznych i trudnych pytań. Młody Hulka-Laskowski zauważył także, iż nie był w stanie dotrzymać im pola w dyskusjach, a nawet w towarzyskich rozmowach. Niski kapitał kulturowy niewątpliwie mu w tym przeszkadzał (tamże, s. 131–134).

Wspomniane niedostatki kapitału kulturowego częściowo rekompensowała Hulce przynależność do Kościoła ewangelicko-reformowanego. Kościół ten głosi zasadę *sola Scriptura* (jedynie Pismo), uważając, że całe życie duchowe chrześcijanina bierze się ze słuchania i czytania Pisma Świętego. Podkreślenie autorytetu Pisma Świętego wiąże się w teologii reformowanej z jednoczesną negacją kultu obrazów i figur oraz zakazem umieszczania ich w budynkach kościelnych, ponieważ – jak stwierdza *Katechizm heidelberski*¹⁰ – Bóg „[...] chce, by jego lud nauczano nie za pomocą niemych bożków, lecz żywym głoszeniem Jego Słowa”

⁹ W Grodzisku przebywał Hulka na parę miesięcy przed swoim wyjazdem do Heidelbergu.

¹⁰ Na temat *Katechizmu heidelberskiego* zob. przypis 2.

(*Katechizm heidelberski*, 1998, s. 64). Wynika z tego, iż Kościoły reformowane nie chcą przystać na to, aby traktować obrazy i figury sakralne jako Biblię *pauperum*. Kościoły ewangelicko-reformowane oczekują zatem od wszystkich swoich członków, również tych pochodzących z ludu, systematycznej lektury Pisma Świętego, co pociąga za sobą konieczność opanowania sztuki czytania i pisania w stopniu umożliwiającym samodzielną lekturę Biblii. Na lekcjach religii w tak zwanej szkole niedzielnej zachęca się nawet małe dzieci do czytania fragmentów Pisma Świętego. Ponadto w trakcie ewangelickiego nabożeństwa śpiewane są przez wiernych pieśni z kancjonałów zaopatrzonych w nuty, tak więc bez umiejętności czytania i choćby podstawowej znajomości nut trudno jest uczestniczyć w ewangelickim nabożeństwie. Trzeba również wspomnieć o tym, iż w śpiewnikach ewangelickich umieszczane są często teksty wybitnych poetów, w Polsce na przykład Jana Kochanowskiego, Jakuba Lubelczyka itp. Zalecane jest także korzystanie z postylli. Wymogi takie wprowadzili ewangelicy reformowani już w XVI wieku. Wszędzie tam, gdzie szerzyła się reformacja helwecka (na przykład w Szwajcarii, Szkocji, Holandii, Ameryce Północnej), powstawało społeczeństwo słowa i religijnych abstrakcji, a nie przedstawień wizualnych. Młody Paweł Hulka należał zatem do Kościoła, który podnosi wyraźnie poziom intelektualny swoich wyznawców. Za pośrednictwem zboru reformowanego w Żyrardowie¹¹ miał więc Laskowski dostęp do kultury wysokiej. Na lekcjach szkoły niedzielnej, a później na zajęciach przedkonfirmacyjnych¹², uczył się czytania i analizowania Biblii, historii Kościoła i doktryn teologicznych. W kancjonałach odnajdywał natomiast wiersze znakomitych polskich poetów. W Kościele reformowanym stykał się zatem z tym, czego nie mógł napotkać w swoim domu.

Rozważając zagadnienie wpływu wyznania ewangelicko-reformowanego na rozwój i całożyciowe uczenie się Pawła Hulki-Laskowskiego, należy wspomnieć o pewnej ważnej sprawie. Chodzi mianowicie o jedną z kluczowych doktryn reformowanych, która w istotny sposób przyczyniła się do ukształtowania mentalności ewangelików reformowanych. Doktryna owa znana jest jako *sylogismus practicus* i wiąże się z głoszoną przez Kalwina koncepcją podwójnej predestynacji (*praedestinatio gemina*). Według Jana Kalwina, Bóg wybiera niektórych ludzi do zbawienia, innych zaś przeznacza na potępienie. Dowodem wybrania,

¹¹ Słowo „zbor” oznacza lokalną gminę chrześcijańską, społeczność wierzących, a nie budynek kościelny użytkowany przez protestantów, jak często błędnie mniemają osoby wyznania rzymskokatolickiego.

¹² Konfirmacja jest aktem oficjalnego wprowadzenia do wspólnoty ewangelickiej. Dzieci z rodzin ewangelicko-reformowanych konfirmowane są zazwyczaj ok. 14 lub 15 roku życia. W okresie przedkonfirmacyjnym uczęszczają one przez 2–3 lata na zajęcia przygotowujące do konfirmacji. W ich trakcie studiują Pismo Święte, uczą się historii Kościoła powszechnego, podstaw teologii reformowanej, zapoznają się także z doktrynami innych wyznań chrześcijańskich – zwłaszcza rzymskokatolickiego, ewangelicko-augsburskiego i prawosławnego. Młody Hulka również musiał przejść w zborze żyrardowskim taki kurs.

dzięki któremu chrześcijanin może upewnić się, że nie będzie potępiony, jest wypełnianie przez niego dobrych uczynków, czyli inaczej mówiąc, prowadzenie cnotliwego życia. Uczynkami nie da się wyjednać łaski Bożej, która udzielana jest wybrańcom Boga darmo, ale są one koniecznym potwierdzeniem wybrania człowieka przez Stwórcę do zbawczej łaski (*gratia salvifica*). Na tym właśnie polega *sylogismus practicus*. Odzwierciedlił się on w pełni w 86 pytaniu *Katechizmu heidelberskiego*, w którym czytamy: „Dlaczego musimy spełniać jeszcze dobre uczynki, skoro już zostaliśmy wyzwoleni z niedoli i to bez żadnej własnej zasługi, tylko przez łaskę Jezusa Chrystusa? [Odpowiedź – R.M.L.] Jezus Chrystus, odkupiwszy nas swoją krwią, odnawia nas przez Ducha Świętego na swoje podobieństwo. Dlatego całym naszym postępowaniem okazujemy Bogu wdzięczność za Jego dobrodziejstwa i oddajemy Mu chwałę. Ponadto upewniamy się w wierze widząc owoce, jakie ona przynosi, a także chwalebny przykład pozyskujemy innych ludzi (bliźnich) dla Chrystusa” (tamże, s. 59).

Wśród ewangelików reformowanych przyjęło się uważać, że cnoty chrześcijańskie przejawiają się zwłaszcza w aktywności społecznej i zawodowej chrześcijanina. Inaczej rzecz ujmując, praca na rzecz społeczeństwa oraz rozwój osobisty są – według wyznawców ewangelicyzmu reformowanego – dowodem wybrania przez Boga. Takie postawienie sprawy niesie ze sobą ważne konsekwencje zarówno dla społeczeństw ukształtowanych przez wyznanie reformowane, jak i dla jednostek podzielających zarysowane powyżej koncepcje. O praktycznych konsekwencjach płynących z nauki o *podwójnej predestynacji* i *sylogismus practicus* pisał Max Weber w klasycznym dziele na temat ewangelickiego etosu pracy *Etyka protestancka i duch kapitalizmu*. Jego zdaniem, w ewangelicyzmie reformowanym „[...] by osiągnąć tę indywidualną pewność [wybrania – R.M.L.], nakazuje się, jako najlepszy środek, niezmordowaną pracą zawodową. Ona i tylko ona usuwa w cień wątpliwości religijne i daje pewność stanu łaski (Weber, 1994, s. 94). Oprócz tego *praedestinatio gemina* i *sylogismus practicus* implikują w ewangelicyzmie reformowanym powstanie zjawiska, które określił M. Weber mianem *ascezy wewnątrzświatowej*. Jednym z jej elementów jest praca na rzecz społeczeństwa i własnego rozwoju, a ponadto „[...] umiejętność prowadzenia czujnego, świadomie jasnego życia” (tamże, 106).

Ewangelicko-reformowana *asceza wewnątrzświatowa* była niewątpliwie jednym z ważnych stymulatorów całozyciowego uczenia się P. Hulki-Laskowskiego i jego samorozwoju. Widać ją w niezwyklej pracowitości Hulki, w jego dążeniu do doskonalenia samego siebie, w nieustannym zdobywaniu nowej wiedzy i doświadczeń życiowych oraz w jego aktywności na rzecz społeczeństwa. Z pewnością Hulka posiadał też „[...] umiejętność prowadzenia czujnego, świadomie jasnego życia” (tamże).

Pisząc o wyznaniu ewangelicko-reformowanym jako stymulatorze rozwoju Laskowskiego, nie można jednak zapomnieć o czesko-braterskich korzeniach Hulki, które do pewnego stopnia także stymulowały jego całozyciowe uczenie się.

Będąc potomkiem braci czeskich, Hulka wyniósł z domu znajomość gwary czeskiej, co pomogło mu w opanowaniu języka czeskiego i w późniejszej pracy tłumacza. Czesko-braterskie korzenie przyczyniły się niewątpliwie do jego zainteresowania problematyką czeską i stosunkami polsko-czeskimi. Niewykluczone, że bez czeskiego pochodzenia Hulka nigdy nie podjąłby pracy w Ministerstwie Spraw Zagranicznych w charakterze eksperta od spraw czeskich, nie napisałby *Śląska za Olzą* i nie przetłumaczyłby dla nas *Przygód dobrego wojaka Szwejka* oraz innych dzieł czeskich pisarzy¹³.

Oprócz stymulatorów związanych z przynależnością wyznaniową do aktywności dopingowała Hulkę jego trudna sytuacja ekonomiczna. Laskowski nie ukrywał, iż część tłumaczeń sporządził w celach zarobkowych (Hulka-Laskowski, 1958, s. 228). Pedagogiką zajął się natomiast dlatego, iż za wspomniane kursy dla nauczycieli otrzymywał godziwą zapłatę (tamże, s. 202–203).

Głównym jednak stymulatorem całożyciowego uczenia się Hulki była – jak sam wspominał – ciekawość świata. Już jako dziewięcioletek brał do rąk gazety, w które w sklepie pakowano produkty, „wyglądałem kartkę, a potem czytałem – pisał Laskowski – o mnóstwie rzeczy obcych, niezrozumiałych i niepokojących. Świat był pełen tajemnic, w gazetach pisano o rzeczach dziwnych i nieznanych. Co by znaczyły te rzeczy, nie było kogo zapytać, musiałem tedy tłumaczyć je sobie na swój sposób” (tamże, s. 47). Wtedy to właśnie mały Hulka podjął decyzję, że któregoś dnia rzeczy te pozna. Jego aktywność samokształceniowa była więc realizacją owego zamierzenia.

Przy okazji procesu samokształcenia ujawniły się cechy charakteru Hulki, które pozwoliły mu osiągnąć sukces: siła woli, upór i determinacja w dążeniu do wyznaczonego celu. Laskowski był także człowiekiem ambitnym, o czym świadczy fakt, iż jednym z powodów, dla których postanowił samodzielnie przeobrazić program gimnazjum, była chęć dorównania wykształceniem synom żyrdowskiego pastora luterańskiego. W *Moim Żyrdowie* Hulka rozpamiętywał następującą sytuację: „Kiedyś zagadnąłem jednego z młodych Gundlachów, czego uczą się w gimnazjum. Odpowiedział mi. Najbardziej zastanowił mnie język grecki. Łacina była wszędzie: na recepcie doktorskiej, w pacierzach, w powieściach Sienkiewicza, i można ją było od biedy zrozumieć, ale grecki? Jak też po grecku nazywa się dom. Ojkija. Dziwacznie. [...] Ojkija do niczego nie podob-

¹³ Przynależność wyznaniowa Hulki niosła jednak ze sobą również pewne problemy, które ograniczały jego rozwój. Autor *Mojego Żyrdowa* wyznał: „Zacząłem cierpieć bardzo wcześnie za swój kalwinizm [...]. Grube kpiny z herezji, niskie parodie kazań ewangelickich, wyzwiska, czasem kuksaniec nie pozwalały ani chwilę zapomnieć, że jestem kalwinem” (Hulka-Laskowski, 1933, s. 1). Tak było w okresie dzieciństwa i wczesnej młodości, później zaś pojawiły się ograniczenia natury zawodowej. Hulka uważał, że gdyby nie jego wyznanie, to mógłby być „współpracownikiem bogatych i świetnie płacących pism, zajmować wybitne stanowiska społeczne, być może dotarłbym jako członek jakiej rady nadzorczej do dobrobytu i radości życia” (tamże). Wyznanie reformowane było więc dla Hulki pod pewnymi względami stymulatorem, pod innymi natomiast barierą.

ne i na to już żadne samouczki nie pomogą. Nie ma samouczków do nauki języka greckiego. Trzeba koniecznie chodzić do gimnazjum, ale na to brak, niestety, pieniędzy. Jeszcze jeden żal pomieszany z zawiścią. A potem nawet wstyd. Ojkija? Przecież to jest kpina. To znaczy: oj, kija! Na kogo? A na takiego, co stawia głupie pytania! Czułem się sponiewierany, ale nie byłem pewien, czy ze mnie zakpiono, czy też dom po grecku naprawdę nazywa się ojkija. Musiałem to więc sprawdzić [...]. Cierpliwie i wytrwale chodziłem koło tej sprawy i dowiadywałem się powoli o antykwarniach, gdzie sprzedają stare podręczniki gimnazjalne, o programach szkół średnich, o prawach eksternów do zdawania egzaminów na maturę. Każda taka wiadomość była po prostu objawieniem” (tamże, s. 109).

W przytoczonym opisie łatwo można dostrzec wspomniane już cechy charakteru Laskowskiego: ambicję, determinację, siłę woli i upór. Cechy te nałożyły się na siebie, stanowiąc silny bodziec dla działań P. Hulki-Laskowskiego.

Pisząc o stymulatorach całozyciowego uczenia się Hulki, nie można pominąć jego patriotyzmu i poczucia sprawiedliwości społecznej. Jak już napisano wcześniej, Hulka odrzucił propozycję pozostania na Uniwersytecie w Heidelbergu, gdyż uważał, że jego umiejętności nabyte w Niemczech przydadzą się w kraju. To właśnie dlatego powrócił z Heidelbergu do Żyrardowa. Do zaangażowania w działalność oświatową na rzecz robotników żyrardowskich pobudził Hulkę jego patriotyzm i duży stopień empatii. Laskowski pisał, że „Uniwersytet robotniczy to dla nas byli przede wszystkim robotnicy spragnieni wiedzy. Chcieliśmy z nich zrobić światłych polskich obywateli” (tamże, s. 201). Empatia oraz poczucie sprawiedliwości społecznej sprawiły, iż Hulka, chcąc pomóc robotnikom żyrardowskim w walce z nieuczciwymi właścicielami fabryki, zaczął zbierać wiadomości z zakresu prawa pracy i ekonomii, choć wcześniej nie zajmował się tymi dyscyplinami. Również Hulkowe zainteresowanie trudną sytuacją Polaków na Zaolziu, którego owocem była książka *Śląsk za Olzą*, zainspirowane zostało patriotyzmem i współczuciem.

Zakończenie

Na koniec wypada wspomnieć o jeszcze jednym czynniku, jaki stymulował całozyciowe uczenie się P. Hulki-Laskowskiego i jego samorozwój. Stymulatorem tym był bunt przeciw wszelkiej rutynie, stereotypom oraz skostniałym strukturom i instytucjom społecznym, które wpychają jednostkę w ciasny gorset określonej roli społecznej. Zdaniem Laskowskiego, „[...] życie jest niesłychanie bogate, tkwią w nim niezliczone możliwości rozwoju i radości przemian. Ale na żyznym urodzajnym gruncie leżała twarda skorupa rutyny i nie dopuszczała do żadnych przemian twórczych. Religia, szkoła, fabryka, małżeństwo, miłość, literatura, jednym słowem wszystko było rutyną i nudą. Oczywiście, rutyna była wygodna dla rządów i sfer bogatych [...]. Bogacz wychwalał pod niebo pokorę

i ubóstwo innych, lecz sam był pyszny i bogaty. Kapłan uważał za dobry tylko taki świat, w którym było dużo wiary i wierzących. Wszystko stało na straży skostniałej rutyny, lecz jej strażnicy stali poza nią i ponad nią. Cały tak zwany awans społeczny polegał na ucieczce spod jej jarzma. Pierwszym przejawem budzącej się samodzielności było zawsze i wszędzie wyzwalanie się z pęt rutyny” (tamże, 268–269).

Hulce udało się z pewnością wyrwać z pęt rutyny. Jego bunt przeciwko roli społecznej wyznaczonej mu przez społeczeństwo najlepiej o tym świadczy. Nieustanny proces zdobywania przez niego nowych doświadczeń i umiejętności był wyrazem owego buntu, Hulka pozwolił bowiem sobie na wkroczenie w obszary wiedzy, których – jako ubogie, robotnicze dziecko – nigdy miał nie poznać, obszary zarezerwowane dla przedstawicieli klas wyższych. Laskowski nie przyjął do wiadomości, iż ze względu na swe pochodzenie nie będzie mógł doświadczyć wielu rzeczy przeznaczonych dla osób z wyższych grup społecznych. Postanowił samodzielnie pokierować swoją egzystencją, nie oglądając się na napisany dla niego program życia.

Biografia P. Hulki-Laskowskiego ukazuje zdolność człowieka do transcendowania swojej kondycji i barier społecznych. Mimo niskiego kapitału kulturowego wyniesionego z robotniczego domu Hulka zdołał wykorzystać swoje zdolności w całościowym procesie uczenia się, osiągając postawione przed sobą cele edukacyjne i zawodowe.

Literatura

- Alheit P., 2011, *Podejście biograficzne do całościowego uczenia się*, tłum. P. Poniatowska, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 3 (55), s. 7–21.
- Andrzejewski J.K., 1995, *Z publicystyki społecznej Pawła Hulki-Laskowskiego*, [w:] R. Leszczyński (red.), *Paweł Hulka-Laskowski (1881–1946). Szkice do portretu*, Wydawnictwo „Petit”, Tadeusz Bąk i S-ka, Żyrardów, s. 31–41.
- Broda J., 1995, *Z listów Pawła Hulki-Laskowskiego do Cieszyńiaków*, [w:] R. Leszczyński (red.), *Paweł Hulka-Laskowski (1881–1946). Szkice do portretu*, Wydawnictwo „Petit”, Tadeusz Bąk i S-ka, Żyrardów, s. 91–102.
- Dybowska M., 1995, *Paweł Hulka-Laskowski jako religioznawca*, [w:] R. Leszczyński (red.), *Paweł Hulka-Laskowski (1881–1946). Szkice do portretu*, Wydawnictwo „Petit”, Tadeusz Bąk i S-ka, Żyrardów, s. 75–80.
- Gryciuk-Strižencová, 1995, *Paweł Hulka-Laskowski w obronie robotników Żyrardowa (1926–1934)*, [w:] R. Leszczyński (red.), *Paweł Hulka-Laskowski (1881–1946). Szkice do portretu*, Wydawnictwo „Petit”, Tadeusz Bąk i S-ka, Żyrardów, s. 65–73.
- Hulka-Laskowski P., 1933, *Spowiedź kalwina*, „Wiadomości Literackie”, nr 54, s. 1.
- Hulka-Laskowski P., 1946, *Księżyc nad Cieszyńem. Wspomnienia z lat niewoli i dni wyzwolenia*, Wydawnictwo „Literatura Polska”, Katowice.
- Hulka-Laskowski P., 1958, *Mój Żyrardów. Z dziejów polskiego miasta i z życia pisarza*, Wydawnictwo „Czytelnik”, Warszawa.
- Hulka-Laskowska E., 1986, *Ze wspomnień o Ojcu (1939–1946)*, Żyrardów.

- Katechizm heidelberski*, 1988, tłum. G. Pianko, Konsystorz Kościoła Ewangelicko-Reformowanego, Warszawa.
- Kroh A., 1995, *Paweł Hulka-Laskowski i jego przekład epopei Haška*, [w:] R. Leszczyński (red.), *Paweł Hulka-Laskowski (1881–1946). Szkice do portretu*, Wydawnictwo „Petit”, Tadeusz Bąk i S-ka, Żyrardów, s. 55–63.
- Kuna M., 1995, *Spuścizna rękopiśmienna Pawła Hulki-Laskowskiego w zbiorach Biblioteki Uniwersyteckiej w Łodzi*, [w:] R. Leszczyński (red.), *Paweł Hulka-Laskowski (1881–1946). Szkice do portretu*, Wydawnictwo „Petit”, Tadeusz Bąk i S-ka, Żyrardów, s. 81–89.
- Leszczyński R., 1995, *Paweł Hulka-Laskowski wobec kultury czeskiej*, [w:] R. Leszczyński (red.), *Paweł Hulka-Laskowski (1881–1946). Szkice do portretu*, Wydawnictwo „Petit”, Tadeusz Bąk i S-ka, Żyrardów, s. 43–54.
- Leszczyński R., 1995, *Trudne życie*, [w:] R. Leszczyński (red.), *Paweł Hulka-Laskowski (1881–1946). Szkice do portretu*, Wydawnictwo „Petit”, Tadeusz Bąk i S-ka, Żyrardów, s. 5–12.
- Leszczyński R., 2011, *Pisma polemiczne*, Wydawnictwo „Nowe Spojrzenia”, Warszawa.
- Leszczyński R.M., 2004, *Paweł Hulka-Laskowski – ewangelicko-reformowany religjolog*, „Rocznik Teologiczny”, nr 46 (1), s. 145–155.
- Pietrasiniński Z., 1990, *Rozwój człowieka dorosłego*, Wydawnictwo „Wiedza Powszechna”, Warszawa.
- Tynecki J., *Twórczość krytycznoliteracka Pawła Hulki-Laskowskiego*, [w:] R. Leszczyński (red.), *Paweł Hulka-Laskowski (1881–1946). Szkice do portretu*, Wydawnictwo „Petit”, Tadeusz Bąk i S-ka, Żyrardów, s. 13–29.
- Tys A., 2013, *Początki wyznania ewangelicko-reformowanego w Rzeczypospolitej*, [w:] R.M. Leszczyński (red.), *Biblia brzeska – historia, język, teologia. Materiały z konferencji odbytej we Wrocławiu 8 czerwca 2013 roku*, Wydawnictwo „Fot-Graf”, Łódź, s. 12–28.
- Weber M., 1994, *Etyka protestancka a duch kapitalizmu*, tłum. J. Miziński, Wydawnictwo „Test”, Lublin.

*Anna Walczak**

Czego można nauczyć się z biografii innych? Przykład Edith Piaf – istoty dramatycznej porwanej namiętnością¹

„Jesteśmy, jacy jesteśmy, poprzez siebie.
I poprzez siebie jesteśmy tam, gdzie jesteśmy.
Tak rozwija się nasz dramat – na dobre i na złe”.
J. Tischner

Streszczenie: Spotkanie z biografią Innych może stanowić impuls do rozpoznania siebie w toku życia. Szczególnie ważnym wydarzeniem jest rozpoznanie dramatu w biografii Innych, które daje możliwość rozpoznania własnej tożsamości. Jest to możliwe na drodze od identyfikacji dramatu jako jednego z wątków biograficznych, uznanego za coś różnego od innych wątków, do identyfikacji siebie samego jako osoby przeżywającej lub mogącej przeżywać dramat w kategoriach „rozpoznania się we własnych zdolnościach” (Paul Ricoeur). Uczenie się z biografii Innych to rozumienie/interpretacja złożoności ich/swoich wydarzeń, a nie przyswajanie i wyjaśnianie faktów.

Słowa kluczowe: biografia, spotkanie, dramat, rozumienie/interpretacja, uczenie się.

What can we learn from other people's biographies? Example of Edith Piaf, tragic persona overwhelmed by passion

Summary: Other people's biography can trigger the impulse to recognize ourselves within the progress of life. Recognizing the drama in other people's biography is an exceptional moment which allows to find our own identity. It is possible in the way of considering the drama as one

* Dr hab., Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu, Katedra Teorii Wychowania, ul. Pomorska 46/48 91-408 Łódź, e-mail: annawalczak29@wp.pl

¹ O Edith Piaf jako kobiecie porwanej namiętnością wypowiedział się jej przyjaciel Jean Cocteau: „Kobietę porwaną namiętnością zrozumieć lub osądzać jest równie niedorzecznie, jak pociągać do odpowiedzialności burzę za to, że sieje niepokój” (Szczotkowski, 1993, s. 97).

of the biography plots and distinguishing it from the other plots, to identifying ourselves with the person who is experiencing or can experience the drama in the category of “recognizing ourselves in our own abilities” (Paul Ricoeur). Learning about someone else’s biography is the comprehension/interpretation of the complexity of their/our events rather than explaining and assimilating facts.

Key words: biography, meeting, drama, comprehension/interpretation, learning.

Biografia w ujęciu narracyjnym, czyli o tym, co konstytuuje naszą tożsamość

Paul Ricoeur (2005, s. 237) twierdzi, że człowiek nie jest oddzielony od swoich doświadczeń, ale dokonuje nieustającego wysiłku odnoszenia się do nich, tworząc w ten sposób własną tożsamość. Sens doświadczenia jest wytwarzany przez człowieka w aktach jego interpretacji w toku narracji. Narracja przynależy do konkretnego „kto”. To pierwotna identyfikacja tego, „kto mówi”. Przy czym człowiek pokazuje się w narracji zawsze jako ktoś i jako ktoś jest w określony sposób dany i w określony sposób jest przez samego siebie interpretowany. W ten sposób kształtuje się i artykułuje sens jego doświadczeń. Jest on właśnie wytwarzany w aktach interpretacji.

Ricoeur podkreśla również niezwykłość związku, jaki może łączyć jednostkowego narratora z różnorodnością przypadków jego i tylko jego narracji. Narracja jest tekstem wielorakim czy raczej wielowątkowym² – składa się z wielu opowieści zebranych ze sobą w jedną, która toczy się „tu i teraz”. Płaszczyzny narracji stanowią także przestrzeń dla jej możliwych kompozycji, które mogą być wyznaczone różnymi punktami widzenia. Z wzajemnie powiązanych, niekoniernie zbieżnych, punktów widzenia tworzy się dominujący styl kompozycyjny narracji. Zatem konfiguracja okoliczności, wydarzeń, intencji, rozmaitych typów działań *et cetera* odsłania sens narracji jako całości. Reguły sensu, którym podporządkowuje się narracja, konstytuują także wydarzenia z otaczającego świata. Wiedza o nich wpływa i na selekcję własnych przeżyć, dążeń, motywów, intencji, i działań, jak i na mające je wyjaśnić powiązania po to, by móc całość (z)rozumieć. Również horyzont wartości człowieka, zmienny w czasie, ale zawsze obecny, decyduje o tym, co i jak opowiada, stanowiąc jedną z reguł narracji.

W narracji ujawniają się zatem własne intencje i preferencje, subiektywne perspektywy spostrzegania i oceny rzeczywistości, jak i jej wyobrażenia, konfrontacja z regułami świata zewnętrznego, intencjonalność, wartościowanie zdarzeń, osób, rzeczy, zjawisk, sposoby radzenia sobie z różnymi aspektami codziennego życia, jak i z problemami natury egzystencjalnej, wynikającymi z przeżycia (przeżywania) granicznych problemów, pragnienia i potrzeby, doznania i emocje. Ponadto, na co zwraca uwagę M. Straś-Romanowska, elementy narracji są

² Do biografii ujętej jako tekst powrócę w dalszej części artykułu.

„niekonkretne, niewymierne, dynamiczne, płynne, wielorako ukontekstwowione, zależne nie tyle bezpośrednio od warunków zewnętrznych, ile od wewnętrznych, subiektywnych standardów” (Straś-Romanowska, Bartosz, Żurko, red., 2010b, s. 23). W ten sposób każdy z nas tworzy własną biografię.

Narracyjność jest budowaniem siebie. Tutaj poszukuje się i odnajduje sens i celowość własnej, zawsze też jednostkowej, której nie da się wymienić na inną, biografii. Człowiek tworzy swoją tożsamość przez całe życie, stąd – w ujęciu narracyjnym – tożsamość jest dynamiczna i zmienia się wraz z biegiem życia, a jednocześnie jest do tego stopnia stała, że daje poczucie ciągłości i jedności. Proces konstruowania narracji nie jest zatem jednorazowym aktem twórczym. Interpretacja własnego życia, rozciągnięta w czasie, definiuje osobę – to odpowiedzi formułowane na przestrzeni czasu na pytanie „kim jestem?”³. W ten sposób tworzony jest system osobistych znaczeń, który określić można jako indywidualną, spersonifikowaną prawdę (Straś-Romanowska, Bartosz, Żurko, red., 2010b, s. 23). W narracji, rozumianej jako mówienie *vel* wypowiedzianie się o sobie, a raczej wypowiedzianie siebie, odnajduję rdzeń biograficzności.

Narracyjne „jak?”

Idąc dalej tropem Ricoeura (2005, s. 233–251; 2008a, s. 227–263), w narracji można wyróżnić trzy współlistniejące ze sobą elementy: kompozycję, intrygę i postać. Kompozycja jest sztuką zapośredniczenia między zgodnością a niezgodnością i – jak proponuje Ricoeur – stanowi syntezę tego, co różnorodne, co stanowi różnaitość zdarzeń i czasową jedność opowieści. To zapośredniczenie „między różnorodnymi składnikami działania, intencjami, przyczynami i przypadkami, a powiązaniem historii, między czystym następstwem a jednością formy czasowej [...]”. Te rozmaite dialektyki wydobywają tylko na jaw przeciwieństwo, obecne już w modelu tragedii Arystotelesa, między epizodycznym rozproszeniem opowieści a mocą jednoczenia, którą przejawia w całej pełni akt kształtujący, jakim jest sama *poi eses*” (Ricoeur, 2005, s. 234–235).

Odwołując się do Arystotelesa, Ricoeur uważa, że zawiązanie fabuły pomiędzy oderwanymi często wydarzeniami nadaje cechy konieczności opowiadanej historii i sprawia, że wydarzenia te stają się sensownie powiązane. To fabuła jest fundamentem i duszą opowieści. Ona integruje całość opowieści. Intryga zaś odwraca efekt przypadkowości (w) opowieści – to co mogłoby mieć w niej miejsce lub nie, ustanawia jako prawdopodobne lub jako konieczne. Kompozycja

³ W tym miejscu przywołam również stanowisko D.P. McAdamsa, mówiące o tym, że tożsamości należy szukać w umiejętności konstruowania autonarracji obejmującej przeszłość, terażniejszość, jak i antycypowaną przyszłość. Dojrzała i ukształtowana narracyjna tożsamość dorosłego człowieka powinna charakteryzować się wyartykułowaniem i zaistnieniem w historii życia różnych postaci „ja” (McAdams, 1985, 1993).

i intryga charakteryzują działanie (dzianie się czegoś) i stanowią jedną stronę narracji. Drugą – kluczową w ujęciu Ricoeura – jest postać, czyli ten, kto urzeczywistnia działanie w opowieści. Opowieści bowiem zawsze dotyczą sprawców – osób działających i doznających. Istnieje współzależność między działaniem – opowiadaniem historii/opowiedzianą historią a postacią. Wyraża się ona poprzez kategorię ról, w jakie wchodzi postać w czasie opowieści.

Powyższą strukturę narracji można zestawić z psychologiczną koncepcją struktury narracji Dana P. McAdamsa. Podobnie jak dla Ricoeura i dla niego tożsamość opisać można w kategoriach narracyjnych z racji tej, iż począwszy od okresu adolescencji każdy staje się biografem własnego Ja. McAdams uważa, że istotnym w opowieści jest jej główny wątek. Jest on szkieletem, ogólną konstrukcją, której murami mogą być różnorodne wydarzenia, jak i różne role pełnione przez człowieka w całym życiu lub w jego fragmencie (McAdams, 1985, 1993). Główny wątek można określić jako linię tematyczną (linie tematyczne), która wraz ze złożonością narracji wiąże w całość – w koncepcji McAdamsa (1985, s. 282–290) – następujące kategorie opowieści: epizody nuklearne, wyobrażenia, tło ideologiczne i skrypty generatywne (Tokarska 1999, s. 181–187)⁴. Linie tematyczne są wyznaczone przez dominujący rodzaj motywu w życiu danej osoby – motywu zażyłości, czyli dążenia do bliskości, ciepła, podtrzymywania związków oraz motywu siły, czyli dążenia do bycia silnym, wywierania wpływu na otoczenie, ekspansji, podboju. Stopień złożoności narracji dotyczy liczby elementów i ich organizacji w opowieści, czyli jej struktury. W niektórych opowieściach prosty jest sposób kategoryzowania rzeczywistości, co przekłada się na rozumienie siebie i innych w kategorii czarne-białe. W innych opowieściach rozumienie siebie i innych jest bardziej subtelne, zdolne do tolerowania dwuznaczności czy raczej wieloznaczności⁵.

⁴ Epizody nuklearne to zdarzenia w życiu człowieka, którym McAdams nadaje kluczowe znaczenie. Mogą wprowadzać zmiany konstruktywne i łączyć się z poczuciem dobrostanu, bądź mogą przynosić zagubienie i cierpienie. Wyobrażenia to wyidealizowane i spersonifikowane obrazy, jakie o sobie posiadamy. Często są to biegunowi bohaterowie, wchodzący ze sobą w konflikt. Tło ideologiczne jest fundamentem opowieści, stanowiąc zespół osobistych wierzeń i wartości. Skrypty generatywne obejmują wszelkie odniesienia do przyszłości. Mają one za zadanie zbudowanie wyobrażenia własnej kontynuacji. Skrypt można również rozumieć jako reprezentację typowego przebiegu danego zdarzenia lub wydarzenia, które zawiera między innymi role bohaterów, okoliczności początkowe i końcowe, jak również kolejne etapy przemiany.

⁵ Z perspektywy psychologicznej sposób konstruowania narracji związany jest także ze sposobem organizacji i funkcjonowania psychiki. Piotr Oleś (2008) wymienia trzy poziomy właściwości organizujących psychikę: cechy osobowości, charakterystyczny styl adaptacji i koncepcję siebie wraz z narracyjnie określoną tożsamością. Narrator może konstruować inny typ narracji z perspektywy każdego z tych poziomów. Jeśli dominującym sposobem organizacji i funkcjonowania psychiki będzie poziom trzeci, wówczas tworzona narracja może posłużyć budowaniu wewnętrznej spójności i podnoszeniu lub podtrzymywaniu poczucia własnej wartości.

Reasumując, elementy struktury narracji splatają się wzajemnie, tworząc wątek – linię tematyczną, który wiąże ze sobą różne zdarzenia, doświadczenia, przeżycia *et cetera*, określa ich znaczenie i zapewnia spójność narracji. Ona sama nie musi być przeżywana w sposób świadomy⁶, lecz niewątpliwie wypracowany przez człowieka jej schemat kształtuje rozumienie siebie samego i innych osób w różnych interakcjach, rozumienie reguł i norm, abstrakcyjnych reprezentacji wartości i ideałów – słowem: rozumienie siebie i innych w świecie bliskim i dalszym i rozumienie samego tego świata. Mówimy tu także o schematach siebie i innych osób w różnych interakcjach, schematach ról społecznych, reprezentacjach różnych grup wraz z ich regułami i normami, abstrakcyjnych reprezentacjach wartości i ideałów.

Biografia staje się opowieścią, w której kształtuje się i artykułuje sens tego, co jest jej treścią. W treści biografii ujawnia się jej autor i aktor – osoba opowiadająca – i (być może) odbiorca, czyli osoba słyszająca i słuchająca tego, co stanowi o postaci, strukturze i stylu opowieści. Przyjmuję, że w narracji każdego z nas można wyróżnić jeśli nie takie same, to przynajmniej podobne strukturalne jej elementy. Można wówczas wyodrębnić w niej te same wątki, a za McAdamsem – linie tematyczne. Różnią się one jednak zawartością treściową i stylem interpretacji. Jakże można wymienić linie tematyczne spośród tych, które są wiodącymi w biografii każdego z nas? Które jakoś rozpoczynają się, trwają i kończą, i te, które są pozrywane, strzępiaste, zbyt cienkie, aby je połączyć..., i te, które wrzynają się w biografię i ją znaczą jako tragiczną lub fragmentami tragiczną.

Dramat – jedna z głównych linii tematycznych narracji

„Nie o to w tym dramacie chodzi,
by się zachwycić lub nie zachwycić,
ale o to, by ocalić siebie lub zginąć”.

J. Tischner

Dramat. Można to pojęcie wyjaśnić słownikowo, odwołując się do dwóch kluczowych znaczeń. W pierwszym znaczeniu – mniej może już popularnym, czyli nieupowszechnionym – odnajdujemy dramat jako rodzaj sztuki teatralnej, ale nie tylko, bo i na przykład muzycznej⁷. A biorąc pod uwagę etymologię, odwołam się do greckiego znaczenia tego słowa: *dráma* znaczy tyle, co działanie,

⁶ Zazwyczaj tylko w sytuacjach szczególnych pojawia się głębsza świadoma refleksja nad toczącą się właśnie opowieścią. Rozumienie siebie nie jest dane bezpośrednio i w izolacji od reszty świata, jest rezultatem podejmowanej refleksji, która nie zawsze też wynika ze świadomości refleksyjnej.

⁷ Pominę tę wykładnię, choć jest ona ważna i niewątpliwie przynosząca wiele ciekawych rozstrzygnięć interpretacyjnych dla biografii jako takiej.

akcja⁸. W innym znaczeniu, ujawniającym doświadczenie egzystencjalne człowieka, dramat jest po prostu zrozumiały, bo właśnie oczywisty. Odnosi się do powszechności egzystencji człowieka i mówi o bezpośredniości przeżywania przez niego nieszczęścia. Brzmi banalnie, gdyby nie to, że w bezpośredniości zawsze chodzi o to, co najbardziej wszystkich dotyka – „mnie”, będące również wyrażone w „nas”. Ma ono jeszcze wartość dodaną. Przeżywanie jest ciężkie (do zniesienia) i często niesie za sobą równie ciężkie w ich przeżywaniu powikłania. Zawieszając te znaczenia, pójść w kierunku rozumienia nie tyle dramatu jako takiego, co siebie samego jako istoty dramatycznej. Mniemam, że koresponduje to z pierwotną, grecką wykładnią dramatu, odnoszącą się do takiej formy działania i wypowiedzania się w dialogu, która zakłada bezpośredniość. Nie wdając się w „strategie” językowe, na użytek niniejszego tekstu bezpośredniość rozumiem jako „mówienie od ja do ty”, bez względu na to, kim jest „ty”, choć „ty” jest równie ważne jak „ja”. Dramat jest linią tematyczną naszej egzystencji bezpośrednio przeżywaną i związaną – bo jakże można inaczej, choćby odwołując się do Martina Heideggera – z byciem z innymi w świecie wspólnym z nimi. Linia tematyczna, czy też wątek narracji, którą człowiek tworzy, jest wiodącą w jego biografii, tak jak chciałby Don McAdams. Zawieszając jego rozważania na ten temat, mnie zainteresowała linia tematyczna, którą nazwę „uwspólnioną”, lecz na wskroś zróżnicowaną w treści, strukturze i – co najważniejsze – w jej przeżywaniu. Dlatego nie pytam o dramat, lecz o to, kim jest ten, kto go przeżywa. Dookreślę – kim jest istota dramatyczna?

Już na pierwszej stronie wstępu do książki *Filozofia dramatu* Józef Tischner (2012) pisze: „Być istotą dramatyczną znaczy: przeżywać dany czas, mając wokół siebie innych ludzi i ziemię jako scenę pod stopami” (tamże, s. 7). I dalej: „Czym zatem jest dramat? Pojęcie to wskazuje na człowieka. **Człowiek żyje w ten sposób, że bierze udział w dramacie – jest istotą dramatyczną. Inaczej żyć nie może. [...] Biorąc udział w dramacie, człowiek wie mniej lub bardziej jasno, że – mówiąc metaforycznie – w jego rękach jest jego zguba lub ocalenie. [...]** Człowiek może nie wiedzieć, na czym polega ostatecznie jego zguba i na czym polega jego ocalenie, pomimo to może mieć świadomość, że o coś takiego właśnie w życiu chodzi” (tamże, s. 9–10).

Tischner uważa, że dramat, któremu trzeba przywrócić właściwy ciężar gatunkowy, jest wiodącym wątkiem w biografii człowieka⁹. Dramat nie jest jednak tożsamy z przeżywaną przez człowieka tragedią, najczęściej kojarzoną z traumatycznymi okolicznościami egzystencjalnymi, ale także z nierozwiązaniem przez siebie problemu własnego bycia w świecie wraz z sobą samym

⁸ W *Słowniku wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych* pod red. K. Kopalińskiego (1989, s. 127) czytamy: „[...] dramat od *dran* działać; czynić; wykonywać [...]”.

⁹ Oddzielam od siebie dramat od tragedii, co czyni również Tischner. Pisze on: „Dramat kryje w sobie zarodek tragiczności, otwiera bowiem drogę ku tragedii jako swej możliwości” (Tischner, 2012, s. 62).

i z innymi. Dramat może prowadzić ku tragedii. Tischner pisze: „Dramat kryje w sobie zarodek tragiczności, otwiera bowiem drogę ku tragedii jako swej możliwości” (tamże, s. 62).

Dla rozszerzenia ujęcia człowieka jako istoty dramatycznej przywołam myśl Jeana Paula Sartre’a¹⁰. Zacznę od przytoczenia słów, które są pokłosiem znanego sformułowania św. Augustyna, mówiącego o tym, że człowiek jest wrzucony w świat. Sartre (1965) pisze tak: „Jestem w świecie porzucony – nie w tym znaczeniu, że trwam opuszczony i bierny we wrogim wszechświecie, niczym deska pływająca po wodzie, ale w tym znaczeniu, że, przeciwnie, odnajduję siebie nagle uwikłanego w świat, za który ponoszę odpowiedzialność całkowitą, bez pomocy; cokolwiek bym uczynił, nie mogę ani na chwilę wydostać się z tej odpowiedzialności, albowiem odpowiedzialny jestem również za samo moje pragnienie ucieczki przed odpowiedzialnością” (tamże, s. 371–372)¹¹.

Jesteśmy w świecie, który jest jakoś dla nas obcy i niezrozumiały – na początku naszej w nim bytności całkowicie, a potem czasami lub w jakiś jego fragmentach. Jednocześnie jest światem nie-obcym, chociażby dlatego, że bezpośrednio dla nas dostępnym – światem bezpośrednio przez nas przeżywanym. A przeżywamy świat i siebie samych, będąc zawsze w sytuacji. Pierwotnie jednak świat nas ogranicza chociażby poprzez odczuwanie własnej przygodności, która wzbudza w nas lęk i niepewność połączone z odczuciem własnego niedomknięcia. Sartrowski człowiek znajduje się każdorazowo w sytuacji, a poprzez własne działanie tu i teraz, u podstaw którego leży projekt działania, nadaje jej znaczenia. Człowiek może wyrazić się będąc w sytuacji. Stosunek przyczyny i skutku zostaje zniesiony i zastąpiony stosunkiem motywacji i wyboru, odsłaniający w istocie wolność człowieka, a co za tym idzie dramatyczność. Wynika to zaś z totalnej wolności każdego człowieka: „Tak więc moja wolność jest bezustannie uwikłana w mój byt, nie jest ona dodatkową jakością ani właściwością mej natury, jest dosłownie tworzywem mojego bytu” (tamże, s. 352).

Człowiek, istniejąc w świecie, zawsze ustosunkowuje się przede wszystkim do siebie samego, bo siebie doświadcza bezpośrednio, lecz zawsze w konfrontacji z tym, co niby na zewnątrz niego. Nie można zatem pominąć innych osób. Świat to w istocie bycie z innymi ludźmi. Człowiek jest istotą relacyjną. Dramatyczność jego sytuacji ujawnia się wówczas, gdy pojawia się świadomość świadomości siebie – czyli swej sytuacyjności. Sama zaś sytuacja nie jest czymś stałym, ponieważ człowiek ma możliwość odniesienia się do siebie samego i swej sytuacji na linii przeszłość–teraźniejszość–przyszłość. Relacja między tymi wymiarami

¹⁰ Wybór padł tylko na wybrane fragmenty jego myśli filozoficznej, przywołane tutaj w dużym skrócie.

¹¹ W niniejszym artykule nie podejmuję wątku odpowiedzialności w myśli Sartre’a, co niewątpliwie zubaża i tak niezmiernie oszczędnie jej przedstawienie. Nadmienię tylko, że odpowiedzialność, a raczej poczucie odpowiedzialności, dodaje ciężkości byciu istotą dramatyczną.

czasowymi konstytuuje zmianę sytuacji człowieka. W ujęciu Sartre'a człowiek jest twórcą samego siebie i świata, ponieważ on sam określa się poprzez bezpośrednie przeżywanie swojego istnienia w świecie, które konstytuuje wybór, pomimo tego, że może wydawać się jemu samemu, że żadnego wyboru nie dokonuje. Tak czy inaczej, człowiek jest skazany na działanie, bez względu na to, na jakie aprioryczne wartości ukierunkuje się podstawowa struktura świadomości świadomej siebie jako bytu skazanego na działanie – intencjonalność. Ona jest projekcją bycia tym, kim można być. Człowiek, egzystując, jest w ruchu i nawet suma tego, czym (powiemy: kim) uczynił się i czym (kim) jest w danym momencie, nie określa jego przyszłości. Natomiast to, co ją określa, to właśnie jego własny projekt ku sobie samemu. Również dramatyczny w dość powszechnie przyjętej konotacji, czyli jako przeżywane bezpośrednio nieszczęście.

W ujęciu Sartre'a człowiek jest zarazem „brakiem”, jak i „możliwością” stania się sobą przy uprzedniej i jednocześnie towarzyszącej w jego egzystencji świadomości świadomej siebie jako bytu w świecie porzuconego, co implikuje konieczność działania, choćby miało ono polegać na niedziałaniu. Jeżeli więc człowiek, jako istota określająca się poprzez strukturę działania, jawi się jako byt w świecie zdolny do przekraczania tego, co jest, to według Sartre'a jest on zawsze wolny¹².

W tym miejscu ponownie przywołam słowa Tischnera: „w jego rękach [tzn. człowieka – A.W.] jest jego zguba lub ocalenie”. Brzmi to dość autodeterministycznie, gdzie kontekst życia człowieka jakby nie odgrywał roli – miejsce i czas życia, ludzie, którzy współtworzą sytuację, to, co stanowi o kulturowej przeszłości, teraźniejszości i przyszłości *et cetera*. Nie da się jednak żyć poza tym. Nawet jeśli mowa jest, że oto w moich rękach jest „zguba lub ocalenie”, a działać z własnej woli się nie da, czy też samemu z różnych powodów zewnętrznych, jak i wewnętrznych potrzeb, słabości, „opętania”... nie jest się w stanie sprostać wyobrażeniom innych o ocaleniu, to tym bardziej dramatyczność życia podwaja się w jej przeżywaniu. Ten wątek biografii nie jest zarezerwowany dla wybranych, choć niektórzy doświadczają dramatyczności swego życia przynajmniej w dwojnasób. Nie da się jednak zmierzyć i zważyć dramatyczności w jej bezpośrednim przeżywaniu i oszacować je pod względem wartości/ważności. Dramatyczność – a raczej bycie istotą dramatyczną – jest jednym z głównych wątków biograficznych każdego z nas.

Biografia, traktowana przeze mnie w hermeneutycznej kategorii tekstu, nie tyle daje obraz czyjegoś życia, co raczej obraz rozmaitych sposobów, za pomocą których jest ono przeżywane i za pomocą których o nim się ktoś wypowiada, czyli nadaje mu znaczenia za pośrednictwem języka, a raczej w perspektywie języków,

¹² Sartre pisze: „[...] jestem skazany na wolność. Znaczy to, że nie sposób znaleźć dla mej wolności innych granic prócz niej samej, albo innymi słowy, że nie mamy wolności, by przestać być wolnymi” (tenże, 1965, s. 353).

jakim się posługuje. Należy przy tym pamiętać, że „historia życia jest nieustannie refigurowana przez wszystkie prawdziwe lub fikcyjne historie, które podmiot opowiada o sobie samym” (Ricoeur, 2008a, s. 353–354).

Opowieść o swoim życiu może być zatem opowiedziana na wiele sposobów, zwłaszcza wówczas, gdy opowiada się o złożonej rzeczywistości, w której autor narracji dostrzega procesualność, a nie tylko atomistykę zdarzeń i wydarzeń. Porządków opowieści może być zatem więcej niż jeden¹³. Linia dramatyczna przenika przez wszystkie te porządki lub jest widoczna w jednym lub w wybranych z nich. Może także zostać zatajona, odpowiednio przeinterpretowana, lub po prostu tu i teraz dla samego narratora nieobecna. Może także być linią główną biografii, tak jak w przypadku **Edith Piaf** (2013), która w swoich wspomnieniach o pierwszych latach wyjścia – nazwijmy to umownie – ze świata niedostatku i jednocześnie konieczności bycia tym, kim się jest – napisała: „Osadzona w całkowicie nowym życiu, niejasno czułam, że skorzystałam z nadzwyczajnej szansy i że ode mnie zależy, czy zostaną na powrót strącona w nędzną egzystencję, z której wyrwał mnie Leplée” (tamże, s. 47)¹⁴.

Spotkanie(a) z nią jako istotą dramatyczną w jej biografii to spotkanie(a) z przeżywaniem przez nią siebie jako tej istoty i z nadawanymi przez nią samą i przez interpretatora znaczeniami tego przeżycia dla całości jej biografii, co w konsekwencji oznacza spotkanie(a) z wytwarzanym przez nią sensem przeżywania siebie jako istoty dramatycznej, który stać się może nabrzmiałym z znaczenia impulsem do oglądu siebie samego jako takiej istoty.

¹³ Powstaje wówczas nieliniowa narracja, która najczęściej wyraża się w umiejętności opowiedzenia opowieści na wiele sposobów. Narracja liniowa, jak pisze W.J. Paluchowski (2010), „jest to wyraźnie ustrukturowana pojedyncza fabuła obejmująca powiązane zdarzenia zgodne chronologicznie i przyczynowo”, mieści się zatem w diachronicznym sposobie przedstawiania zdarzeń i wydarzeń. Natomiast narracja nieliniowa – w synchronicznym, w którym pokazuje się po kolei kilka zdarzeń i wydarzeń równoczesnych. Paluchowski o narracji nieliniowej pisze dalej: „Nieliniowa struktura narracji może być wynikiem »nadmiaru« zdarzeń (gęstości), ale także odzwierciedleniem systemowej złożoności rzeczywistości, obejmującej wiele elementów będących w interakcji (współzależności)” (tamże, s. 60–61). Ten typ narracji nastawiony jest raczej na to „jak?” niż na „co?”.

¹⁴ Luis Leplée, dyrektor kabaretu Gerny’s, który słysząc na paryskiej ulicy w październiku 1935 roku śpiewającą dziewczynę – wtedy Edith Gassion, występującą pod rozmaitymi pseudonimami, proponuje jej występy w tymże kabarecie. Piaf w okresie od 1935 roku do śmierci Leplée, w którą dla paryskiej policji i prasy, jak również kabaretowego środowiska była ona zamieszana ze względu na swoje środowiskowe uwarunkowania, poznaje dwoje wiodących „współtwórców” wizerunku siebie samej jako piosenkarki. Są to – Raymond Asso, którego przez pewien czas była również życiową partnerką, i Marguerite Monnot, kompozytorka muzyki do jej piosenek i długoletnia przyjaciółka. O Asso, który był niezmiernie wymagającym „reżyserem” jej osobowej i scenicznej kreacji, Piaf, dziewczyna z paryskiej ulicy, tak pisze: „Dopiero od Raymonda Asso dowiedziałam się, że istnieje też inna literatura, taka, która wzbogaca swoich czytelników” (Piaf, 2013, s. 210). Nie chodzi tylko o literaturę, ale również o inne aspekty życia, jak chociażby sposób jedzenia, ubierania się *et cetera*. Bardzo istotnym dopełnieniem osób spotkanych i znaczących w jej życiu osobistym i artystycznym jest postać Jeana Cocteau. Piaf, pomimo starań najpierw Asso, a potem jej najbliższych przyjaciół, pozostawała dziewczyną z paryskiej ulicy – mówiła dosadnym i często wulgarnym językiem.

Edith Piaf – istota dramatyczna

„Gdzie więc znajduje się ów moment okrucieństwa
w przeżywaniu piękna,
który przyprawia oczarowanych o szaleństwo?”
J. Tischner

Spotykając się z (auto)biografią „paryskiego wróbelka” – Edith Giovanną Gassion, znaną nam dzięki Luisowi Laplée jako Edith Piaf¹⁵, spotykamy się z doświadczeniem istoty dramatycznej, która – przywołując słowa Tischnera (2012) z książki *Filozofia dramatu*, będącej dla mnie impulsem i drogowskazem w rozwijaniu podjętego tutaj wątku – unosi siebie w górę lub ciągnie w dół (tamże, s. 109)¹⁶.

„Edith Piaf była nienasycona życiem, lecz trwonila je na przelotne miłości, zawsze niecierpliwa i bez przerwy poszukująca nowych emocji. Żyła krótko, a właściwie przez całe życie umierała: z głodu i nędzy, z tęsknoty i samotności, bólu i rozpaczy” (Szczotkowski, 1993, s. 7).

Edith Piaf to „mały człowiek”¹⁷ będący wielką uliczną pieśniarką i dramatyczną piosenkarką. W jej wykonaniu, dzięki szczególnej interpretacji i wycuciu prawdy życia oraz kreacji aktorskiej, nawet piosenki o namiętnościach prostych ludzi, o ich codziennym życiu, często granicząc z kiczem, nabierały cech małych dzieł artystycznych. Jej przyjaciel Jean Cocteau, na przełomie lat trzydziestych-czterdziestych, kiedy stawała się piosenkarką rozpoznawaną w paryskim muzycznym świecie, napisał: „Była poetką ulicy, demonem piosenki – zniewalającym każdego, kto słuchał lub widział ją na scenie” (za: tamże, s. 55).

Rozszerzeniem niech będą również jego słowa ze wstępu do autobiografii Edith Piaf (2013): „Czy słyszeliście popis słowika? Trudzi się. Waha. Pokasłuje. Dławi się. Wzlatuje i opada. I nagle znajduje. Wokalizuje. Bulwersuje. [...] I oto głos, który wydobywa się z jej wnętrza, głos, który wypełnia ją od stóp do głów, rozwija się w wysoką falę czarnego aksamitu. [...] Ona przerasta samą siebie. Przerasta swoje piosenki, przerasta ich muzykę i słowa. Przerasta nas. [...] »Usta cienia«. Termin wydaje się stworzony dla tych ust wyrokujących” (tamże, s. 26).

Była ona kobietą całkowicie oddaną piosence. Czy bycie piosenkarką było jej zawodem? Nie – było jej życiem. Życiem, które ją nie oszczędzało, tak jak ona sama nie oszczędzała siebie. Była oddana piosence i życiu, a raczej właściwie ży-

¹⁵ Edith Giovanna Gassion, urodzona 15 grudnia 1915 roku w Paryżu, córka Liny Marsa (Anett Maillard) i Louisa Gassion. Zmarła 9 października 1963 roku w Pascassier (okolice Cannes).

¹⁶ Jeśli w unoszeniu siebie w górę i ciągnięciu siebie w dół zobaczymy szczególny, „rdzeniowy” aspekt życia, to warto przytoczenia są tutaj słowa Bruno Coquatrixa o Piaf: „Edith nauczyła mnie żyć. Była zawsze na krawędzi życia i śmierci” (za: Szczotkowski, 1998, s. 125).

¹⁷ Edith Piaf była niskiego wzrostu – 146 cm.

ciu w piosence/poprzez piosenkę, w którym często nie odnajdywała siebie samej jako istoty szczęśliwej. Jak powiedział Claude Saint-Solin: „Są kobiety, które nie mogą być szczęśliwe, jeśli nie są nieszczęśliwe” (za: Szczotkowski, 1993, s. 41).

Nie było to nieszczęście „na zamówienie”, bowiem przypadłości losu nie omijały jej od dzieciństwa. Jej nieszczęściem i jednocześnie niekończącym się spełnieniem¹⁸ było pragnienie miłości i śpiewania, w którym odnajdywała szczęście. Paradoxs? Bez komentarza przytoczę w tym miejscu słowa Tischnera w kontekście przywołanej przez niego wypowiedzi na temat pragnienia E. Lévinasa. Píše on, iż pragnienie jest „»nieszczęściem szczęśliwych«, znają go bowiem przede wszystkim ci, którzy zaznali w pełni szczęścia z powodu nasycenia pożądań. Jego zasadą nie jest egoizm. Ono zna egoizm jako ból egoizmu nie do końca przewyciężonego” (Tischner, 2012, s. 39).

Czyż poniższe słowa Huguesa Vassala, fotografa Piaf, nie mogą być ilustracją jej jako kobiety ogarniętej namiętnością przy jednoczesnym przeżywaniu – nazwę to do bólu nieistnienia – swej egzystencji?

„Strach i zmęczenie nikną. Nadchodzi cudowne wtajemniczenie – akt połączenia duchowego z publicznością. Głos się podnosi, jest coraz bardziej mocny, czuły, a czasami brutalny. Publiczność szaleje! Żąda powtórek. Edith jest w transie. Nie liczy już bisów, nie wie co dzieje się na widowni. Była w transie słów i melodii swoich piosenek” (za: Szczotkowski, 1993, s. 153).

Rekonstrukcja jej życia prywatnego, jak i kariery piosenkarskiej w ujęciu faktograficznym nie jest moim zamiarem. Mam nadzieję natomiast, że poprzez przytoczenie wybranych cytatów z jej wypowiedzi, jak i wypowiedzi jej przyjaciół, znajomych oraz polskiego jej biografa Wiesława Szczotkowskiego, a także fragmentów jej piosenek uchwycę treść wątku jej biografii, który naznacza ją jako istotę dramatyczną. Edith Piaf, już u schyłku życia, w wywiadzie po jednym z ostatnich spektakularnych koncertów w paryskiej Olimpii (1961), powiedziała: „Do szczęścia potrzebuję dwóch rzeczy: śpiewania i miłości. **Bez miłości nie potrafiłabym wykonywać swego zawodu, a bez śpiewania kochać** (za: tamże, s. 139)¹⁹. Wiedziałem, że potrzebowała miłości, aby móc śpiewać. [...] **taka kobieta jak Edith nie mogła tylko żyć. Ona musiała czuć, że żyje**” (Raymond Asso, za: tamże, s. 45).

Śpiewanie piosenek przez Piaf – choć brzmi to trywialnie – było wydarzeniem, a to trywialnym już nie jest. Tak przynajmniej odnajdujemy ją w relacjach jej bliskich. Powiem, że była bardziej artystką „niezamierzoną” przez siebie samą. Chciała śpiewać, bo to umiała i kochała. Lecz miała jeszcze to „coś” w sobie

¹⁸ A i to uchodzić może za nieszczęście.

¹⁹ Szczotkowski przytacza dalej następujący fragment jej rozmowy z dziennikarzami, nie jest jednak jasne, czy po tym samym koncercie: „– **Jeżeli nie będzie Pani śpiewać, to co pani zrobi? / – Nie będę żyła.** / – Czy lęka się pani śmierci? / – Mniej niż samotności. / – Jak chciałaby pani żyć? / – Bez spania, otoczona wiernymi kumplami. / – Czy kocha pani wieczory? / – Tak. Ponieważ dla mnie to dopiero poranek. / – **Jaka jest pani dewiza życiowa? / – Kochać i śpiewać!**” (tamże, s. 139).

i w swoim głosie, i interpretacji tekstu oraz scenicznej „grze bez gry”, co otwierało „tajemne drzwi”. Przytoczę w tym miejscu słowa Jeana Cocteau: „Artysta może po omacku otworzyć tajemne drzwi, nie rozumiejąc, że skrywał się za nim cały świat” (za: Piaf, 2013, s. 179).

Piaf, śpiewając, „otwierała drzwi” do świata przeżywania życia, raczej prostego i tragicznego niż sielankowego. W swych piosenkach „wyciągała” historie powszechności na światło dzienne. Śpiewała o nadziei miłości i jej tragizmie. I o wielu jeszcze przyziemnych sprawach, niezwiązanych z paryskimi ulicami. Nie mogła jednak wyśpiewać piękna i brzydoty miłości, tęsknoty za nią i bólu z jej nieobecności, gdyby sama tą miłością nie żyła.

Na to, jak przeżywała miłość, niewątpliwie miały wpływ pojawiające się w jej życiu spotkania z innymi ludźmi, które ujmę w kategorii zdarzenia. Ono samo nie jest równoznaczne ani co do zakresu znaczeniowego, ani okoliczności sytuacyjnych z faktycznym przebiegiem zmian, do których się odnosi. Zdarzenie może „rozerwać” biografię. Ale jest też tym, co nadaje jej, utkanej z licznych narracji, osobliwy i osobowy kształt. Spotkania z ludźmi, którym Piaf nadaje szczególne znaczenie, nie były tylko spotkaniami o wydźwięku pozytywnym. Były różne i właśnie przez to znaczące w jej biografii. Wymienię tylko niektóre z nich, które już w dzieciństwie i młodości zaważyły na jej rozumieniu i przeżywaniu świata, dzięki któremu piosenki w jej wykonaniu, choć o prostej treści, były w swej wymowie niebanalne. To chociażby spotkania z matką, kiedy Edith była pieśniarką ulicy, z matką, po której niewątpliwie odziedziczyła głos, a która oddała ją na „przechowanie” swej matce-alkoholiczce. Matką, która chcąc być artystką-piosenkarką, stoczyła się na dno, i która wielokrotnie domagała się od Piaf przysłówowych paru groszy, choć i tych Edith nie miała zbyt często. Spotkania z ojcem – który po odebraniu babce (matce żony) małej schorowanej Edith przekazuje ją swojej matce, prowadzącej dom publiczny²⁰. Ojcu-akrobacie, artyście cyrkowym, któremu jako paroletnia dziewczynka towarzyszy w występach zbierając datki, również za swoje śpiewanie. Ojcu, z którym wraz z jego kobietą jako swoją już macochą mieszka i od których ucieka, rozpoczynając jako nastolatka życie na paryskiej ulicy na własną rękę. I w końcu spotkania z tymi, którzy są mieszkańcami biednych ulic Paryża, ale którzy chcą się śmiać i bawić. Spotkania z pierwszymi mężczyznami, u których szukała ciepła i uczucia dla siebie. I w końcu spotkanie z jej córeczką, urodzoną przez Piaf w wieku 17 lat, którą ona sama nie potrafiła się opiekować, mając w duszy zew śpiewu. I która umiera na zapalenie opon mózgo-

²⁰ Przebywając w domu publicznym swej babki i będąc wychowywaną przez prostytutkę darzącymi ją istic matczynym uczuciem, którego do tej pory nie zaznała, Edith przeżywa ciężką chorobę oczu. Jak sama pisała była to utrata wzroku, lecz dzięki pielgrzymce do św. Tereski w Lisieux, wzrok powrócił. Temu zdarzeniu Edith do końca życia nadawała szczególnego znaczenie, określając go jako cud. Zawsze też nosiła w torebce obrazek św. Tereski i krzyżyk. Srebrnymi lub złotymi krzyżykami, w zależności od jej sytuacji finansowej, obdarowywała swoich kolejnych kochanków i mężów.

wych w wieku 2 lat, a Piaf i jej ówczesny mąż nie mają pieniędzy, aby ją godziwie pochować. Spotkań znaczących z tego okresu jest więcej, lecz to właśnie tym Piaf w swej biografii nadaje szczególnego znaczenia, wpisując je ponownie w narrację o sobie. Te spotkania jako zdarzenia mają miejsce w sprawach wielkich, jak i drobnych, w tym, co cieszyło Piaf, jak i w tym, co ją martwiło lub smuciło, i co krzyżowało jej plany. Te spotkania-zdarzenia, jak wiele późniejszych, są również obecne w jej myśleniu i odczuwaniu siebie, świata i innych. Stają się jej własnością poprzez nadanie im jakiegoś sensu – kiedy zostają nazwane w strukturze narracji i poddane wyjaśnieniu. Nie same spotkania-zdarzenia, o których chociażby mowa powyżej, lecz ich interpretacje czynią biografię Piaf – przede wszystkim w jej własnych wypowiedziach – spójną, zwartą, uporządkowaną, choć dla wielu badaczy (interpretatorów?) często po prostu zakłamaną²¹.

Nie byłyby ona taką, gdyby jednak nie inne spotkania-zdarzenia, spotkania z mężczyznami, którzy wraz z nią utkali jej życie. Wraz z poprzednimi spotkaniami tworzą one klucz, otwierający drzwi do rozumienia Piaf jako istoty dramatycznej w jej własnej narracji. Były to spotkania lepsze i gorsze, dodające skrzydła do wzlotu i je podcinające, z których wynikały zwycięstwa i które kryły w sobie przegraną. Spotkania, których się oczekuje i które już męczą. Spotkania – bez dodatkowych określeń – wydające się czasami przypadkowymi lub koniecznymi z racji pozycji osób biorących w nich udział. Niektóre z nich stają się spotkaniami, które są „przygotowane przez całą przeszłość osób, które się spotkały. Widać wówczas, jak istotną rolę we wzajemnym naprzeciw siebie odgrywa to, co ci ludzie mają już za sobą” (Tischner, 2012, s. 17).

Tischner (2012) nazywa to „zapleczem spotkania”, które określa tak: „Jest nim szeroko pojęta sfera przeżywanych przez ludzi idei i wartości, czyli sfera tego, co znajduje się jakby ponad nami i po czym nigdy nie możemy deptać” (tamże, s. 17).

Nieważne, czy spotkania Piaf z Jej mężczyznami były spotkaniami wzniosłymi, o co – w pierwszym odczycie – chodziłoby Tischnerowi. Wzniosłość jest tutaj względną kategorią odczytu wartości spotkań. W tym miejscu nie chcę jednak pominąć z powyżej cytowanych słów Tischnera tej ostatniej sugestii – znaczącej dla odczytu biografii Piaf. Po różnorodności spotkań Piaf z mężczyznami, będącymi jej zbawieniem i potępieniem, do których również i ona sama się przyłożyła, „nigdy nie możemy deptać”. Te spotkania są wpisane w biografię Piaf – bez nich nie byłoby Piaf.

²¹ Faktów nie da się zmienić, lecz ich interpretację niewątpliwie tak. Tak proste rozróżnienie, funkcjonujące w myśli ludzkiej o tym, co jest, a tym, co jest mówione o czymś, nabiera innego wymiaru. Fakt nie jest po prostu czymś tylko fizycznie obecnym i ustalonym na podstawie mierzenia, ważenia, liczenia. Przychyłam się w tym miejscu do takiego ujęcia faktu, które odnajduję u H.G. Gadamera (2008): „»Fakt« jest raczej pojęciem hermeneutycznym, to znaczy ciągle odniesionym do sytuacji przypuszczania czy oczekiwania, do sytuacji badającego rozumienia bardziej skomplikowanego rodzaju (tamże, s. 33).

W ramach niniejszego artykułu nie ma miejsca nawet na oględne ukazanie życia prywatnego Piaf – kobiety pragnącej miłości silnego mężczyzny, „[...] który wzięby ją w ramiona i rozbudził uśpione zmysły” (Szcotkowski, 1993, s. 51). Kochać ona musiała, to był jej, źródłowo zakorzeniony w dzieciństwie, egzystencjalny przymus, który ją obezwładniał i któremu się całkowicie podporządkowała – póki kochać sama z siebie już nie musiała, bo i na to potrzeba było siły, której jej coraz bardziej brakowało. Przytoczę dwa fragmenty z jej ostatnich piosenek, z czasu, kiedy jej ciało „przewracało się na scenie i krajane było na stołach operacyjnych” i nasączone alkoholem i amfetaminą, lecz wciąż było ciałem wydobywającym z siebie to, co serce wciąż czuło a głos chciał wyśpiewać (tamże, s. 129). Pierwszy to fragment piosenki pt. *Non, je ne regrette rien*, której słowa i muzykę napisał Charles Dumont. Piaf zaśpiewała ją pierwszy raz w Olimpii 29 grudnia 1960 roku (za: Szcotkowski, 1993, s. 130):

*Zapłaciłam za wszystko,
wymiotłam wspomnienia,
podpaliłam nimi w piecu,
nie potrzebuję ich już więcej,
bowiem **moje życie,
dobre czy złe
zaczyna się od ciebie...***

Drugi fragment pochodzi z piosenki *Mon Dieu* (tamże, s. 133), która podobnie jak poprzednią, można uznać za epitafium²²:

*Boże, proszę cię...
Boże, błagam cię...
Udziel mi, Boże, chociaż kilku lat szczęścia,
Choćby kilku miesięcy...
Zatrzymaj przy mnie tę miłość,
Która dopiero przyszła,
Na nią czekałam całe życie...
Jeśli będą to tylko dni...
Też będę dziękować, za szczęście, które mi dałeś...
Boże! Jeśli nie zasłużyłam, to zostaw mi je choć na chwilę.*

Edith Piaf żyła i umierała pragnieniem miłości i śpiewania, które konstytuowały jej życie naznaczone tak cierpieniem psychicznym i fizycznym, jak i szczęściem, którego nie wyobrażała sobie bez drobnych figli i poczucia humoru

²² Muzykę napisał również Charles Dumont, słowa Michel Voucair, premiera odbyła się w Olimpii na początku 1961 roku.

w towarzystwie tych²³, którzy byli jej bliscy w sposobie bycia i przede wszystkim – będąc już znaną piosenkarką, którzy tak jak ona, musieli pracować, pracować i jeszcze raz pracować, aby odnieść sukces²⁴. To jednak – jak sama mówiła – byłoby za proste. Co zatem jeszcze, a raczej przede wszystkim?

„**Trzeba mieć odwagę być sobą, wyłącznie sobą**”²⁵. Nie znaczy to, że należy ignorować innych. Przeciwnie, trzeba wychodzić im naprzeciw i uczyć się tego, co mogą nam ewentualnie ofiarować. Każdy występ może was czegoś nauczyć, choćby tego, czego nie należy robić” (Piaf, 2013, s. 94).

Piaf bardzo często się śmiała, ale równie często płakała. Jej śmiech był żarliwy i rubaszny, wybuchał nagle i był bardzo głośny, tak jakby chciała zagłuszyć głos rozpacz i bólu – duszy i ciała albo z niego zakpić, albo przechytrzyć. Na ścianie w swojej garderobie w Olimpii napisała: „Humor jest to grzeczność rozpacz” (Szcotkowski, 1993, s. 127).

Jak powiedział Tischner, człowiek „inaczej żyć nie może”²⁶ – jest istotą dramatyczną mającą „wokół siebie innych ludzi i ziemię jako scenę pod stopami”. Bez czego Edith Piaf nie mogła żyć? Już powiedziała – bez miłości i śpiewania. Ona żyła i umierała pragnieniem miłości i śpiewania.

Tischner (2012) przywołuje również słowa E. Lévinasa: „pragnienie nie może być zaspokojone: w jakiś sposób żywi się ono własnym głodem i rośnie wraz z zaspokojeniem, że pragnienie jest jak myśl, która myśli więcej, niż myśli, lub więcej niż to, co myśli” (tamże, s. 39).

Edith Piaf nie brakowało śpiewania ani miłości, by ich pragnęła – a jednocześnie po odczuciu niespełnienia (niedopełnienia) w jakiejś formie spełnienia (dopełnienia)

²³ Ma to także i inną wykładnię związaną ze stylem pracy samej Piaf i potrzebami jej znajomych w danym czasie: „Gdy rodził się pomysł nowej piosenki, w domu było święto. Czasami wzywała wszystkich przyjaciół w nocy, aby podzielić się z nimi tym pomysłem. Wiedziała, że przyjdą, bo mogli przy okazji dobrze zjeść i się napić” (Szcotkowski, 1993, s. 129).

²⁴ To Piaf wylansowała, choć to słowo współcześnie nabiera nieco innego medialnego wymiaru niż w połowie XX wieku, takie postaci-ikony francuskiej piosenki, jak Yves Montand (prawdziwe nazwisko Ivo Livi) i Charles Aznavour.

²⁵ Piaf (2013), słuchała innych, czerpała od nich wiedzę, jak być piosenkarką sceniczną, ale z drugiej strony – jak sama o tym pisała – „Jestem trudna w wyborze piosenek. Te, które mi się nie podobają, odrzucam bezlitośnie, ale tych, w które »wierzę«, bronię do końca i wszędzie. [...] Moim zdaniem piosenka jest dobra *sama w sobie* albo nie jest dobra w ogóle. I jeżeli ma wartość, to wszędzie” (tamże, s. 95).

²⁶ Piaf na ostatniej stronie autobiografii, wydanej za jej życia (druga autobiografia, będąca formą zbioru wywiadów z nią oraz jej listów, w zmienionej przez nią samą interpretacji faktów i zdarzeń w jej życiu, została wydana już po śmierci) pisze tak: „Zakończę cytatem. Zapożyczam go od Maurice’a Chevaliera, który w czwartym tomie *Ma Route et mes chansons* napisał o mnie: »Piaf, mistrz wagi koguciej, spała się w chorobliwy sposób. Wydaje się bardziej oszczędzać swoje zarobki niż siły. Zdaje się pędzić, nowatorska, genialna, ku przepaściom, które przeczuwam na końcu drogi, z lękiem współczucia. Chce wszystko ogarnąć. Ogarnia wszystko. Neguje odwieczne prawa ostrożności tej profesji gwiazd«. /Być może, Maurice. / Ale człowiek jest, jaki jest... / Prezydent Eisenhower, kiedy lekarze zalecali mu, żeby się oszczędzał, odparł, że wymagają od niego zbyt wiele. Po czym dodał: /– *Better live than vegetate!* /Ta dewiza bardzo mi się podoba i już dawno przyjąłem ją za swoją” (tamże, s. 218).

następowała erupcja tego, co jest „nieszczęściem szczęśliwych”. Szukała czegoś nowego i wyjątkowego – tak w piosence, jak i w miłości, przy jednocześnie wyraźnie odczuwanej potrzebie przeżywania czegoś, co potwierdza ją samą – bez względu na to, jak siebie sama postrzegała w danym czasie i jak inni ją spozrzegli. Nie pragnęła osiągnąć pełni w śpiewaniu i miłości rozumianej jako pełny rozwój zdolności do śpiewania i miłości. Zarazem sama mówiła: „Człowiek by chciał – jak mawiają poczciwi ludzie – dojechać, zanim wyjedzie” (Piaf, 2013, s. 122–123).

Dotarcie do jakiegoś punktu docelowego, a w zasadzie docieranie do tego punktu, odnajdywanie sensu własnej egzystencji i jego przeżywanie zanim nastąpi nowe zdarzenie życiowe, za którym może iść nowy etap życiowy, było zespolone z jej pragnieniem śpiewania i miłości. A to żywiło się chęcią dzielenia się z innymi sobą samą. W przypadku Piaf to dzielenie się sobą przybierało czasami tragiczny wymiar nie tylko dla niej. A jednocześnie miała swoje dziwaczne przyzwyczajenia, kaprysy i „wybryki”, co powodowało, że trzeba było nauczyć się ją znosić, skoro nie można było jej zmienić²⁷. O swoim śpiewaniu piosenek pisała zaś tak: „Śpiewanie piosenek to najpiękniejszy zawód na świecie. Wątpię, czy istnieje radość bardziej intensywnej, pełniejszej od tej, jaką odczuwa artysta, świadomy, że kilkoma piosenkami przekazuje tym, którzy go słuchają, trochę własnej głębi. [...] Daję z siebie to, co najlepsze, wkładam w moje piosenki całą duszę i serce [...]” (tamże, s. 94).

Intensywność życia i pełne zanurzenie się w pragnienie śpiewania wynikało również z tego, że ona sama przeczuwała, że nie będzie jej dane żyć długo. Powiedziała kiedyś: „Śmierć będzie życia mojego początkiem”, przy jednoczesnej potrzebie czucia, że żyje (Szczotkowski, 1993, s. 155). A żyła, kiedy śpiewała i kochała²⁸. Nie chcąc umrzeć i jednocześnie śmierci pragnąc, nie mogąc śpiewać, zostawiła siebie w swych piosenkach.

Spotkanie z biografią istoty dramatycznej – otwarcie na siebie samego

„[...] autor przynosi słowa, czytelnik znaczenie”.
P. Ricoeur

Spotkanie z biografią Edith Piaf to spotkanie z samym sobą, otwierające horyzont pośredniego i bezpośredniego doświadczenia siebie jako istoty dramatycznej.

²⁷ To określenie R. Asso Piaf stosowała dość często jako formę ostrzeżenia przed samą sobą i zarazem przygotowania potencjalnych „kumpli” do niej samej (Szczotkowski, 1993, s. 70).

²⁸ Pod koniec lat pięćdziesiątych XX wieku organizm Piaf był tak wycieńczony chorobą, że lekarze, po jednym z jej koncertów, w trakcie którego zemdląła i w ciężkim stanie została przewieziona do szpitala, orzekli, że faktycznie jest w stanie śmierci fizjologicznej. „Podniesiona” na ciele i duchu, jak również z powodu znacznych braków na koncie bankowym (co było również jedną z przyczyn ponawianych przez nią koncertów), rozpoczęła cykl ostatnich w swoim życiu koncertów w Olimpii – z repertuarem, będącym epitafium – epitafium własnego życia.

Spotkanie, dzięki któremu dochodzi do rozpoznania dramatu jako wątku biograficznego – wątku w biografii każdego z nas. Dla niektórych będzie to wątek różny od innych wątków biografii, dla innych będzie wątkiem dla niej konstytutywnym i regulatywnym. Ważne jest, że w spotkaniu z czyjąś biografią spotykam się z samym sobą jako przeżywającym własny dramat lub którego rozpoznaję we własnych zdolnościach do jego przeżywania (Ricoeur, 2004).

Dla mnie nie jest to jednostkowe spotkanie, lecz spotkania rozciągnięte w czasie. Spotkania z tymi samymi książkami o Edith Piaf, z różnymi wypowiedziami na jej temat, z jej autobiografią²⁹. Spotkania z piosenkami Piaf, śpiewanymi przez nią samą, jak również przez innych wykonawców w różnych aranżacjach. Przykładem świeżym jest wydana w 2012 roku płyta *Kaas chante Piaf* w aranżacji muzycznej Abla Korzeniowskiego. Sama wykonawczyni na okładce płyty pisze, że aby móc interpretować twórczość Piaf potrzeba odwagi, jak i życiowego doświadczenia. W przybliżaniu się do tego niezwykle teatralno-muzykalnego projektu Korzeniowskiego ona sama zaczęła od myślenia obrazami. Widzimy je słuchając utworów Piaf, dla której słowa piosenki liczyły się przede wszystkim. Sama pisała: „Pierwsze wykonanie piosenki jest jednoznaczne z powołaniem do życia jakiejś postaci. Czyż można tego dokonać, gdy słowa są mierne, nawet jeśli muzyka jest dobra? [...] (Piaf, 2013, s. 96)³⁰.

A zatem ważna okazuje się treść, która z czasem może „trącić myszką”, ale i być na tak zwanym „topie”, z wielu różnych przyczyn. I treść, która jest powtarzana w nowych aranżacjach i która przemawia do słuchaczy, zakładając, że tak jak u Piaf, piosenki mają swoją publikę, przed którą tworzona jest ich interpretacja. W końcu – skoro ten, kto śpiewa jest interpretatorem, to również i słuchacz nim jest, choć na początku zapewne ulega pierwowzorowi interpretacji. Piaf, pracująca ciężko nad każdą piosenką, „rozgrywała” ją dopiero przed publicznością. Aby opowiedzieć historię, ważne jest komu się ją opowiada. Piaf (2013) pisała: „Ludzie pytają mnie często, jak przenoszę je [tj. piosenki – A.W.] na scenę. To pytanie wprawia mnie w zakłopotanie. Czyż nie brzmi to jak kpina, jeżeli mówię, że zawierzam przede wszystkim instynktowi? [...] Nie powiem, że moje piosenki same odnajdują się na scenie, ale coś w tym jest. [...] Nigdy nie pracuję przed lustrem. [...] Mój gest musi być prawdziwy, szczery. Jeżeli go nie czuję, lepiej z niego zrezygnować. [...] Ostateczna inscenizacja odbywa się przed publicznością, i nigdy nie ma formy zamkniętej. [...] Jeśli zauważam na sali opór, zastanawiam się nad jego przyczynami. [...] Poszukiwania mogą być czasochłonne, ale są pasjonujące. Ważne, żeby nie zrezygnować z piosenki, pod pretekstem, że nie »chwyciła« za pierwszym razem. [...] Nowość zbija z tropu i publiczność nie zawsze »nadaża«. [...] Mam się na baczności, kiedy wykonuję utwór,

²⁹ Są dwie autobiografie Piaf, ta, na którą powołuję się bezpośrednio, i ta, wydana już po jej śmierci, z której fragmentami spotkałam się w innych źródłach.

³⁰ Przedsięwzięcie muzyczne *Kaas chante Piaf* jest oddaniem szacunku pasjonującemu życiu, choć krótkiemu, bo piosenkarka żyła 48 lat, jak i artystce wszechczasów – jak ją określiła właśnie Kaas.

zaczynam być świadoma tego, co robię, kiedy wiem, że oto właśnie śpiewam, kiedy planuję gesty, kiedy tracą one spontaniczność, która decyduje o ich autentyczności i »wartości«. Dzieje się tak, kiedy nie »czuję« w pełni danej piosenki. Znaczy, że nadeszła pora, żeby odpocząć od niej i usunąć ją z repertuaru. Trzymam jednak taką piosenkę w archiwum i któregoś dnia znów po nią sięgam” (tamże, s. 207–209).

Słowa te – odczytane ponownie przy pracy nad tekstem artykułu – odnajduję jako ważne dla poniższej wypowiedzi.

Spotkanie z biografią istoty dramatycznej otwiera horyzont spotkania z samym sobą. Nie jest to oczywistość, lecz możliwość. Co z takiego spotkania będzie, zależy od umiejętności naszego odczytu czyjeś biografii jako tekstu³¹. Rozumienie tekstu jest pochodną doświadczenia osobowego – relacji „ja–ty”. „Ty” nie jest tu osobą, która bezpośrednio zadaje pytania i udziela odpowiedzi, ale właśnie tekstem. Tekst, jako właśnie jakiegoś „ty”, zwraca się do czytającego, stawia jakiegoś pytania i w ten sposób zaprasza do dialogu. Wysiłek rozumienia tego, co tekst mówi, polega przede wszystkim na wstępnym założeniu sensowności tekstu. Żeby jednak zrozumieć to, o czym tekst mówi, człowiek musi wcześniej mieć z tą „rzeczą” jakiś związek. Nie możemy zrozumieć tekstu, który dotyczyłby czegoś zupełnie dla nas nieznanego, czegoś z czym nigdy dotąd nie zetknęliśmy się. Oznacza to, że zanim – sprowokowani tekstem – zaczniemy myśleć, już jakoś tę „rzecz” rozumiemy. Znamy ją, ale zarazem jawi się ona jako problematyczna.

Rozumieć czyjąś biografię jako tekst to rozumieć ją jako odpowiedź na pytanie, które stawia sobie jej autor. Dlatego trzeba się cofnąć poza to, co bezpośrednio w tekście powiedziane i uchwycić horyzont określający kierunek sensu tekstu. Odwołując się do rozważań Hansa Geорга Gadamera (1993, s. 315) dotyczących rozumienia tekstu, należy zauważyć, iż owo rozumienie jest procesem o charakterze dialogicznym, wynikającym z sytuacji spotkania z dziełem jako spotkania z „innym”, który ma coś znaczącego do powiedzenia. Przy czym nie chodzi tylko o to, co dany tekst mówi wprost, ale również o to, o czym w swej wymowie świadczy.

Czym jest rozpoznanie Edith Piaf jako istoty dramatycznej? Zacznę od przybliżenia tego, jak rozumiem za Ricoeurem rozpoznanie.

Ricoeur, odwołując się we wstępie książki *Drogi rozpoznania* do leksykalnych znaczeń w języku francuskim słowa „rozpoznanie”, podkreśla, że rozpoznanie to uznanie czegoś za prawdę pomimo wątpliwości, zastrzeżeń. Koresponduje to z uznaniem rozpoznania za niezależne względem zdolności poznawczej (intelektualnej). W tej wykładni rozpoznanie dramatu w biografii Innych rozumiem jako identyfikowanie go jako wątku biograficznego w strumieniu doświadczenia życia

³¹ Nie ma miejsca w tym artykule na to, aby przybliżyć czytelnikowi różną, bo głównie zmieniającą się w czasie, hermeneutyczną wykładnię rozumienia tekstu. Pozostaje zatem wskazać na przynajmniej jej źródła w postaci filozofii P. Ricoeura i H.G. Gadamera.

i zarazem odróżnianie go pośród innych wątków, przy założeniu, że jest jednym z nich: „Rozpoznać coś jako takie samo, identyczne ze sobą, a nie od siebie inne, oznacza zarazem „odróżnić” to od wszystkiego innego” (Ricoeur, 2004, s. 14).

Rozpoznanie to traktowanie czegoś należącego do jakiejś kategorii. Oznaczać to będzie **uznanie dramatu jako znaku rozpoznawczego, dzięki któremu Ja i Ty rozpoznajemy się jako osoby będące w strumieniu doświadczania życia** i zarazem odróżnianie go pośród innych wątków. **W rozpoznaniu dramatu w czyjejs biografii ulega przemianie zarówno interpretator, jak i to, co jest interpretowane.** Czyjaś biografia, ujęta jako tekst, zostaje ożywiona, a jej autor staje się partnerem dialogu, mającego na celu „negocjowanie” sensu tej biografii i jej wątków. Dokonuje się to – zdaniem Ricoeura – w dialektyce przyswajania czegoś z tekstu i jego autora, i zdystansowania się do nich. I dopiero wówczas dochodzi do konfrontacji sensów czyjejs biografii jako tekstu ze światem jej czytelnika (Ricoeur, 2008a, s. 352). Więż, a może raczej transakcja, jaka zawiązuje się między czytelnikiem-interpretatorem a czyjąś biografiją jako tekstem polega na wzajemnym oddziaływaniu – przemianie. Tekst biografii, który odkładam, nie jest bowiem już takim samym tekstem, który wzięłam do ręki przed „konfrontacją” z nim. I zarazem: **„Rozumienie siebie w obliczu tekstu nie polega na narzucaniu tekstowi kategorii naszej własnej ograniczonej zdolności rozumienia, lecz na wystawianiu się na jego działanie tak, by otrzymać od tekstu szersze Ja,** które stanowiłoby sposób egzystencji najlepiej odpowiadający światu prezentowanemu przez tekst” (Rosner, 1989, s. 15).

Wówczas dojść także może do „negocjowania” sensu własnej biografii jako istoty dramatycznej. W końcu **rozpoznanie się we własnych zdolnościach to rozpoznanie formy modalnej „mogę” – ja również mogę uczestniczyć w dramacie.** A powołując się na sformułowanie Tischnera: ja także jestem istotą dramatyczną. Rozpoznanie siebie przecina się z byciem rozpoznanym. Można je rozumieć jako **„powrót do siebie przez zewnętrzne zapośredniczenie”** (Ricoeur, 2004, s. 99). Odczyt w czyjejs biografii znaczeń bycia istotą dramatyczną może podważać moje poczucie zadomowienia w świecie obeznanym i jakoś poukładanym przez siebie samego. Wytrąca mnie z poczucia bezpieczeństwa. Z drugiej strony już samo spotkanie z czyjąś biografiją otwiera przede mną możliwość zrewidowania głównych wątków własnej narracji, które składają się na moją biografię. To daje sposobność negocjowania z samym sobą znaczeń, jakie im nadaję. Ja, będąc interpretatorem bycia istotą dramatyczną w czyjejs biografii, mogę stać się odkrywcą siebie samego jako takiej istoty we własnej biografii w toku narracji. „Dzieło może być zamknięte, biorąc pod uwagę jego konfigurację i [zarazem] otwarte, jeśli rozpatrzymy wyłom, którego jest ono zdolne dokonać w świecie czytelnika. [...] O ile każde dzieło jakoś oddziałuje, o tyle dodaje do świata coś, czego nie było w nim dotychczas [...] otwiera przepastną głębię w naszym świecie, to znaczy w naszym symbolicznym rozumieniu świata” (Ricoeur, 2008b, s. 37–38).

Obcowanie z czyjąś biografią to nie tyle rozpoznanie jej autora i znaczeń wątków jego biografii, co wezwanie siebie samego do bycia – jak powiedział Marcel Proust – „czytelnikiem siebie samego” (za: Ricoeur, 2004, s. 56)³². Dokonuje się ono wówczas, gdy czyjąś biografia w naszej interpretacji prowokuje do myślenia „na nowo” o niej, a w zasadzie o nas samych dla nas samych³³. Prowokacja (do) myślenia zasadza się na tym, że to, „o czym się myśli, tak jak się myśli”, dokonuje się dzięki temu, że przed nami jawi się to, dzięki czemu można o tym, „o czym się myśli, tak jak się myśli”, myśleć (Tischner, 2012, s. 44). I dalej: „Myślenie nie tylko myśli o czymś lub coś. Myślenie myśli z *kimś* i *dla kogoś*” (tamże, s. 45).

Spotkanie z czyjąś biografią może zatem otworzyć przestrzeń dialogu z sobą samym – również z sobą jako istotą dramatyczną. Interpretowana biografia jako tekst jest wówczas „wyzwalaczem” procesu wewnętrznego dialogu między różnymi Ja, między różnymi interpretacjami interpretatora, tymi, które są uświadamiane, i tymi, o których nie miał dotąd pojęcia (Hermans, Hermans-Jansen, 2004). To już nie tylko odniesienie się do innej narracji tworzącej biografię istoty dramatycznej, ale zauważenie i odniesienie do siebie różnych autonarracji – inaczej rozumiemy siebie, gdy myślimy o sobie w kontekście rodziców, inaczej w kontekście pracowników, inaczej w kontekście partnerów życiowych. I inaczej jako istot tragicznych. Choć to rozumienie mieści się w tych już wymienionych. Spotkanie z czyjąś biografią daje możliwość negocjacji między różnymi wewnętrznymi perspektywami, rozwiniętymi w formie odrębnych narracji, jak i między niezgodnymi lub niekompatybilnymi narracjami, z racji tego, iż powstają one w różnych kontekstach społecznych i kulturowych. Negocjując w dialogu między różnymi Ja, nie forsuje się jednego odczytu siebie samego jako istoty dramatycznej. Wyobrażając sobie różne alternatywne sposoby bycia jako istota dramatyczna, mam możliwość rekonstrukcji siebie samego jako tej istoty, zmiany jej, uzupełnienia czy rozbudowania, ale również kontynuacji siebie, czy też poszukiwanie ciągu dalszego siebie w nowym schemacie fabularnym. Wówczas dostrzega się, że bycie istotą dramatyczną jest złożone i procesualne, a nie tylko składa się z atomistyki faktów egzystencjalnych o dużym ładunku nieszczęścia, choć one same są lub mogą być wpisane w przeżywanie siebie jako istoty dramatycznej. Rozpoznawanie siebie

³² Ricoeur (2004) cytuje dalej Marcela Prousta: „dzieło pisarza to tylko dzieło instrumentu optycznego zaofiarowanego czytelnikowi, aby mógł rozeznaczyć się w tym, czego, gdyby nie książka, nie dostrzegłby w sobie może” (tamże, s. 56).

³³ Spotkanie z czyjąś biografią staje się impulsem do myślenia o sobie inaczej, jak i bycia inaczej – „[...] czytanie [...] zawiera także moment będący bodźcem: moment ten następuje wtedy, gdy lektura staje się impulsem do bycia i działania inaczej” (Ricoeur, 2008a, s. 357). Czy wartość interpretacji sprowadza się do takiego odczytu, za pośrednictwem którego w czyjejś biografii mogę przeglądać się jak w lustrze? Michał P. Markowski pisze: „Najwspanialsze interpretacje to nie te wcale, które najdokładniej wytłumaczą nam to, co kryje tekst, ale te, które potrafią narzucić nam swoją wizję świata i które sprowokują do myślenia o tekście na nowo” (za: Januszkiewicz, 2012, s. 87).

samego jako istoty dramatycznej nie odnosi się li tylko do percepcji siebie samego jako istoty dramatycznej, ale w równej mierze do projekcji siebie jako istoty dramatycznej w sferze wyobraźni. Wielowymiarowość i wielofunkcyjność wyobraźni pozwala na odsłonięcie przed samym sobą jako obecną lub potencjalną istotą dramatyczną własnych tęsknot, marzeń, potrzeb i możliwości oraz ukrytych potencjałów, jak i lęków i obaw egzystencjalnych, zranień i przegranych.

Spotkanie z czyjąś biografią ujętą jako tekst i jej rozumienie jest doświadczeniem człowieka – człowiek wówczas „robi na sobie samym doświadczenie”, w wyniku którego czegoś się o sobie dowiaduje i dzięki temu nie jest już takim, jakim był przed doświadczeniem – zmienia się³⁴.

Rozpoznanie siebie jako istoty dramatycznej – małym cudem pamięci. „I jak każdy cud, niekiedy się nie zdarza”³⁵

W każdej biografii obecne jest to, co jest niepoznawalne dla jej czytelnika. Zazwyczaj wiąże się to z nieumiejętnością odczytu przeżywania siebie autora biografii i nadawanych temu różnych znaczeń na przestrzeni całego życia. Wówczas w odczycie pozostaje się na poziomie przyswajania i wyjaśniania faktów z życia, a nie na rozpoznaniu/rozumieniu/interpretacji znaczeń głównych wątków biograficznych. Nie sposób wówczas o pomyłkę, której konsekwencją może być także negatywne ustosunkowanie się do autora biografii³⁶.

To, co rozpoznamy w biografii innych i jak będziemy to rozumieć, zależy od naszej wrażliwości na pewne strukturalne elementy biografii, która powiązana jest z przeżyciem przez nas samych podobnych lub wyobrażanych jako możliwe do przeżywania przez nas samych. Również czas i okoliczności naszego życia bezpośrednio wpływają na odczucie stopnia bliskości pewnych wątków biograficznych. Równie dobrze czyjeś wątki biograficzne mogą do nas zupełnie nie przemawiać. Na czym wówczas polegałaby pomyłka? Kogoś lub coś z jego życia bierzemy nie za to, kim on jest lub czym jest zarówno dla niego, jak i czytelnika biografii to, co jest zazwyczaj określane jako fakty z jego życia.

Odwołując się natomiast do poczynionego na początku założenia, iż w poznawaniu, rozpoznawaniu i rozumieniu czyjeś biografii stawką jest rozpoznanie siebie – bycie rozpoznanym, pomyłka odnosi się również do nas samych.

³⁴ Uważam, że zmienianie się wpisane jest w naszą biografię przy jednoczesnym trwaniu w byciu sobą (Ricouer, 2005). Konfrontacja z czyjąś biografią nie musi – bo i po co – wyrzucać nas poza trwałość. Może ją odświeżać, ugruntowywać... i zmieniać od wewnątrz, nie zmieniając za zewnątrz. Wątek zmieniania się we własnej biografii – głównie w kontekście spotkania z innymi biografiami – wymaga osobnego opracowania.

³⁵ W tytule wykorzystałam słowa P. Ricouera (2004, s. 261).

³⁶ XVII rozdział autobiografii Piaf pt. *Na balu szczęścia* został opatrzony następującym mottem „Kogo się boję najbardziej? Tych, którzy mnie nie znają, a mówią o mnie źle”. Platon.

Rozpoznanie siebie przecina się z byciem rozpoznanym. Można je rozumieć jako „powrót do siebie przez zewnętrzne zapośredniczenie” (Ricoeur, 2004, s. 99). Jeśli w tym miejscu – ryzykując – uznamy rozumienie siebie jako samorozumienie, to w obliczu czyjeś biografii możemy pomylić się w jego odczycie i (z)rozumieniu znaczenia dla nas samych. I również siebie samych wziąć nie za tych, kim jesteśmy, a raczej jako kogo siebie rozpoznaliśmy.

Spotkanie z czyjąś biografią – jak na przykład spotkanie z biografią Edith Piaf jako istoty dramatycznej – jest spotkaniem z samym sobą, w którym pojawia się możliwość „rozpoznania siebie we własnych zdolnościach” do przeżywania siebie jako istoty dramatycznej. Jednak jak pisze Ricoeur, „przeciwieństwem każdej zdolności jest swoista niezdolność” (tamże, s. 261), która prowadzi do pomyłki w rozpoznaniu siebie. Z drugiej strony, „jeśli istotą pomyłki jest, według powiedzenia Pascala, »to, że się jej nie rozpoznaje«, to nierozpoznanie samego siebie musi być obarczone ryzykiem, że samo będzie błędne” (tamże, s. 262).

Jeżeli zatem spotkanie w czyjejsz biografii z istotą dramatyczną może otwierać nasze myślenie o nas samych, to o tyle jest to możliwe, o ile jesteśmy w ogóle otwarci na siebie samych, o ile nie posiadliśmy siebie samych jako ostatecznych wykładni siebie. Warto przytoczyć i w tym miejscu słowa Ricoeura (2008a): „Tym, co w rzeczywistości ponosi porażkę, jest nie myślenie – we wszystkich znaczeniach tego terminu – lecz skłonność, czy lepiej *hybris*, która popycha naszą myśl do uważania siebie za panującą nad sensem” (tamże, s. 373).

Konkludując, rozpoznanie w czyjejsz biografii bycia istotą dramatyczną i rozumienie go nie zależy od tego, ile o autorze biografii wiemy, lecz od tego, na ile głęboko potrafimy wnikać w subiektywny świat znaczeń tegoż bycia. I adekwatnie do tego rzecz ma się z nami samymi jako istotami dramatycznymi przy możliwej pomyłce w odczycie znaczeń bycia istotą dramatyczną. A zatem: „czego można nauczyć się z biografii innych?”. Czy tylko tego, o czym mówił Tischner (2012): „Śledząc bezdroża spotkań, możemy przybliżyć się do doświadczenia drogi właściwej” (tamże, s.114).

Mniemam, że uczymy się tego, czego jeszcze o sobie nie wiemy i/lub tego, co już wiemy, przy czym nie wiemy, że to wiemy, ponieważ wiedza ta jest dla nas w jakimś sensie zakryta. Nawet jeśli nie jest to przez nas zamierzone, to obcowanie z biografiami innych wrzyna się w naszą pamięć (auto)biograficzną, pozostając – mniej lub trwalej – opowieścią „trzecich”. Nasza biografia jest bowiem naznaczona opowieściami osób trzecich tak samo intensywnie, jak przez nas samych i osoby, z którymi wchodzimy lub wchodziliśmy w bezpośrednie relacje. Zdaniem Ricoeura (2005, s. 268), nasze biografie splecione są z historią czy też biografiami wielu innych ludzi. Jeśli ujmiemy biografie w kategoriach tekstu, to w spotkaniach z nimi dokonują się przecięcia semantyczne o największej potencji treści (Łotman, 1999, s. 32–34). Czego zatem można nauczyć się z biografii innych? Ucząc się odczytywać ów potencjał, uczymy się odczytywać samych siebie, w czym niewątpliwie inni są nam niezbędni poprzez własne biografie. I tak jak oni byli istotami dramatycznymi, tak też sami nimi jesteśmy we własnej biografii.

Literatura

- Gadamer H.G., 1993, *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, Inter Esse, Kraków.
- Gadamer H.G., 2008, *Pochwała teorii*, [w:] H.G. Gadamer, *Teoria, etyka, edukacja. Eseje wybrane*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 20–38.
- Gromczyński W., 1969, *Człowiek, świat rzeczy. Bóg w filozofii Sartre'a*, PWN, Warszawa.
- Hermans H.J.M., Hermans-Jansen E., 2004, *The Dialogical Construction of Coalitions in a Personal Position Repertoire*, [w:] H.J.M. Hermans, G. Gimaggio (red.), *The Dialogical Self in Psychotherapy*, Hove, Brunner, New York–Routledge, s. 124–137.
- Januszkiewicz M., 2012, *Kim jestem ja, kim jesteś ty. Etyka, tożsamość, rozumienie*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań.
- Kopaliński W., 1989, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Łotman J., 1999, *Kultura i eksplozja*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- McAdams D.P., 1985, *Power, Intimacy and the Life Story: Personological Inquiries into Identity*, The Doresy Press, Homewood.
- McAdams D.P., 1993, *The Story we Live by – Personal Myths and the Making of the Self*, The Guilford Press, New York.
- Oleś P.K., 2008, *Autonarracyjna aktywność człowieka*, [w:] B. Janusz, K. Gdowska, B. de Barbaro (red.), *Narracja. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Paluchowski W.J., 2010, *Komputerowa analiza narracyjności. Wybrane problemy metodologiczne*, [w:] M. Straś-Romanowska, B. Bartosz, M. Żurko (red.), *Badania narracyjne w psychologii*, Wydawnictwo Psychologii i Kultury „Eneteia”, Warszawa, s. 53–82.
- Piaf E., 2013, *Na balu szczęścia. Autobiografia. Ze wstępem Jeana Cocteau*, Dream'Books, Warszawa.
- Puchalska-Wasył M., 2006, *Nasze wewnętrzne dialogi. O dialogowości jako sposobie funkcjonowania człowieka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- Ricoeur P., 1985, *Egzystencja i hermeneutyka. Rozprawy o metodzie*, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa.
- Ricoeur P., 2004, *Drogi rozpoznania*, Wydawnictwo „Znak”, Kraków.
- Ricoeur P., 2005, *O sobie samym jako innym*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Ricoeur P., 2008a, *Czas i opowieść. Czas opowiadany*, t. 3, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Ricoeur P., 2008b, *Czas i opowieść. Konfiguracja w opowieści fikcyjnej*, t. 2, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Ricoeur P., 2012, *Pamięć, historia, zapomnienie*, Wydawnictwo „Universitas”, Kraków.
- Rosner K., 1989, *Wstęp*, [w:] P. Ricoeur, *Język, tekst, interpretacja. Wybór pism*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa, s. 5–22.
- Rosner K., 2003, *Narracja, tożsamość i czas*, Wydawnictwo „Universitas”, Kraków.
- Sartre J.P., 1965, *Absolutna wolność bytu ludzkiego*, [w:] L. Kołakowski, K. Pomian (red.), *Filozofia egzystencjalna*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa, s. 350–380.
- Straś-Romanowska M., Bartosz B., Żurko M., (red.), 2010a, *Badania narracyjne w psychologii*, Wydawnictwo Psychologii i Kultury „Eneteia”, Warszawa.
- Straś-Romanowska M., Bartosz B., Żurko M., (red.), 2010b, *Psychologia małych i wielkich narracji*, Wydawnictwo Psychologii i Kultury „Eneteia”, Warszawa.
- Szczotkowski W., 1993, *Edith Piaf. Życie, mit, legenda*, Grupa „Image”, Warszawa.
- Tischner J., 2012, *Filozofia dramatu*, Wydawnictwo „Znak”, Kraków.
- Tokarska U., 1999, *W poszukiwaniu jedności i celu. Wybrane techniki narracyjne*, [w:] A. Gałdowa (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii osobowości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 178–196.

*Monika Sulik**

Aleksander Wat i Ola Watowa ocaleni od zapomnienia czyli biograficzno-andragogiczne poszukiwania *zagubionych samogłosek*

Streszczenie: Autorka, na podstawie materiałów autobiograficznych Aleksandra i Oli Watów, podjęła próbę odszukania i ukazania najistotniejszych, najbardziej widocznych i najgłośniejszych wybrzmiewających faktów biograficznych, które w jej opinii mają andragogiczny wymiar oraz edukacyjne znaczenie. Autorka, nawiązując do „tajemnicy zagubionych samogłosek”, przedstawiła biografię Aleksandra Wata oraz Oli Watowej za pomocą słów – kategorii, wyrazów, które zaczynają się samogłoskami: A, E, I, O, U. Przedstawiony przez autorkę sposób analizy biografii jest zaledwie fragmentarycznym ujęciem, które może stać się inspiracją do poszukiwania sposobu na opisanie własnego życia i biografii.

Słowa kluczowe: biografia, edukacja, andragogika, pamięć, Aleksander Wat, Ola Watowa.

Aleksander Wat and Ola Wat saved from obliviousness. Biographical and andragogical searching for vowels that have been lost

Summary: The author, based on autobiographical material Alexander and Oli Wat, has attempted to find and release the most important, most visible and loudest notes have biographical facts which in her opinion are andragogical dimension and educational significance. The author, referring to the “mystery of the lost vowel” presented a biography of Alexander Wat and Oli Wat with words – the category of words, that begin with vowels: A, E, I, O, U. Presented by the author, method of the analysis the biography is only fragmentary and may become inspired to seek a way to describe your own life and biography.

Key words: biography, education, andragogy, memory, Aleksander Wat, Ola Watowa.

* Dr, Uniwersytet Śląski, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Zakład Podstaw Pedagogiki i Historii Wychowania, 40-007 Katowice, ul. Bankowa 12, e-mail: monkurek@poczta.onet.pl

Co jest najważniejsze w życiu? Oto pytanie zadawane od stuleci zarówno przez świątłych mędrców, naukowców, filozofów, jak i ludzi prostych, beztrojskich lekkoduchów czy też ulicznych kloszardów. Jakiś czas temu (2011 rok) ukazała się publikacja, której tytuł w kontekście zadanego pytania jest bardzo sugestywny. Jest to dzieło Oli Watowej zatytułowane *Wszystko co najważniejsze...* Autorka swoją narrację rozpoczyna następującymi słowami: „Wszystko co najważniejsze w moim życiu, wiąże się z Aleksandrem. Pierwsze spotkanie nastąpiło w Szkole Dramatycznej, do której zapisałam się w tajemnicy przed moimi rodzicami. [...] Jeszcze teraz na myśl, że mogłam nie być w Szkole Dramatycznej, że nasze drogi mogły się nie skrzyżować, dostają gęziej skórki. Wydaje się, że życie moje byłoby chybione nieważne, nieistotne. I bardzo ubogie” (Watowa, 2011, s. 9). Te właśnie słowa skłoniły mnie do bliższego poznania historii życia oraz historii miłości Oli i Aleksandra Watów. Historii niezwykle przejmującej i poruszającej, historii, która w swym przebiegu zawiera szczególnego rodzaju tajemnicę. **Oto tajemnica zagubionych samogłosek** stała się dla mnie inspiracją do podjęcia niniejszych rozważań.

Ola Watowa, przepisując spuściznę pisarską swego męża, Aleksandra Wata, znalazła ponad sto stron pisanych jakby szyfrem, a mianowicie słowami bez samogłosek. Ola podjęła się trudu odszyfrowania zapisu, początkowo myśląc, iż Aleksander Wat pisał w ten sposób, gdyż chciał przyspieszyć tempo sporządzania notatek bądź chodziło mu o zaszyfrowanie intymnych doznań związanych z trudnymi i bolesnymi latami jego życia. Choć żona Aleksandra nie potrafiła jednoznacznie wyjaśnić tajemnicy męża, to podzieliła się ważną refleksją i przypuszczeniem, iż owa zagadka zasługuje na uwagę w kontekście biografii Wata. Autorka w sposób niezwykle wrażliwy i przejmujący pisze, „iż samogłoska jest światłem, oddechem, życiem słowa, jego pulsowaniem” (tamże, s. 10). A zatem te strony, które były wypełnione zbitkami spółgłosek, musiały świadczyć o cierpieniu. Chropowate, szorstkie, zmiażdżone słowa były i symbolicznym, i bardzo konkretnym wyrazem ówczesnego stanu (Wat, 2001, s. 8). To właśnie ból zdaje się tą kategorią, która niemal całkowicie zdominowała życie i twórczość Aleksandra Wata, ale także jego rodziny. Był też przyczyną śmierci Aleksandra. Syn Oli i Aleksandra, Andrzej Wat, tak wspomina: „Od czasu, gdy ojciec zachorował, życie rodziców to była wańka-wstańka. Nie-szczęśliwi w Kalifornii, bo ojca dopadł ból. We Włoszech szczęśliwi, bo ból odpuścił” (Klich, 2011, s. 31).

Początkowym zamiarem podjętych przeze mnie rozważań było ukazanie historii życia Oli i Aleksandra Watów w kontekście doświadczonego przez nich bólu i cierpienia, które to były nieodłącznymi towarzyszami pary. W tym miejscu jednak w sposób wyjątkowo szczególny wybrzmiały w mojej świadomości słowa Janusza Korczaka, który napisał, iż „Kto opisuje cudzy ból, jakby okradał, żerował na nieszczęściu, jakby mu było mało tego, co jest”. Podejmując lekturę *Dziennika*

bez samogłosek autorstwa Aleksandra Wata oraz autobiograficznej opowieści Oli Watowej pt. *Wszystko co najważniejsze...*, w sposób naturalny odnalazłam klucz do analizy wspomnianych materiałów autobiograficznych. Kluczem tym stała się dla mnie właśnie „tajemnica” zagubionych samogłosek, którą w niezwykle wrażliwy i przejmujący sposób wyjaśniła sama Ola Watowa.

Koncentrując się na faktach biograficznych dotyczących życia Aleksandra Wata i Oli Watowej, zauważyłam, że pojawiające się istotne kategorie, w oparciu o które zamierzałam przedstawić losy opisywanych twórców, wybrzmiewają w sposób wyjątkowy. Otóż większość z nich rozpoczynała się właśnie **samogłoskami**. Trudno odpowiedzieć na pojawiające się w tym miejscu pytanie, czy stało się to w sposób zupełnie naturalny, czy też świadomość, iż autor *Dziennika bez samogłosek* ukrył tu swoistą tajemnicę, sprawiła, że w sposób szczególnie podczas czytania zaczęłam zwracać uwagę na samogłoski. Bezspornym jest fakt, że niektóre wyrazy i kategorie zaczęły wybrzmiewać dla mnie w sposób wyjątkowo sugestywny, tworząc swoistą „biograficzną mapę życia” Watów. Pragnę jednak podkreślić, iż niniejsze rozważania są zaledwie próbą przedstawienia losów Aleksandra i Oli przez pryzmat kategorii, które w moim przekonaniu wyjątkowo mocno wybrzmiewają w ich biografii, natomiast w żaden sposób nie są zamkniętą analizą czy też jedynym sposobem uchwycenia biograficznych doświadczeń tej niezwyklej pary. Rozważania swe oparłam zarówno na *Dzienniku bez samogłosek* (głos A. Wata), jak i na autobiograficznej opowieści *Wszystko co najważniejsze...*, Oli Watowej.

W tym miejscu warto również dodać, iż dotknięcie szczególnym uwrażliwieniem na samogłoski podczas analizy twórczości Aleksandra, zdaje się już wcześniej zauważalne w literaturze. Niewątpliwie przekonujące w tym względzie są słowa Jana Zielińskiego, który opracował wydanie tomu *Wiersze śródziemnomorskie. Ciemne świedidla* i tak pisał na temat tytułów owego publikacji: „Zestawmy te dwa tytuły, ostatniego tomu wierszy Aleksandra Wata wydanego za jego życia i tomu, który autor przygotowywał do samej śmierci:

WIERSZE ŚRÓDZIEMNOMORSKIE – CIEMNE ŚWIEDIDŁO

Uderza ich jednorodność i podobieństwo. Oba liczą po dwa słowa. Brzmieniowo są pokrewne i jakby wymienne: łatwo można sobie wyobrazić zamianę, w wyniku której otrzymalibyśmy parę:

CIEMNE WIERSZE – ŚRÓDZIEMNOMORSKIE ŚWIEDIDŁO

Brzmieniowo te tytuły są bardzo uporządkowane. Samogłoska E pojawia się siedem razy. I – sześć razy, O – trzy razy, Ó – raz, U oraz Y są nieobecne. Nie ma ani jednej samogłoski nosowej. Aż pięć razy natomiast występuje dyftong IE. Powtarza się zbitka spółgłosek MN. Jest też ukryte łacińskie słowo, oznaczające śmierć: MORS” (Wat, 2008, s. 203).

Słowa te zdają się nie wymagać dodatkowej analizy, są przekonującym argumentem, by przyglądając się życiu i twórczości Oli i Aleksandra Wat, nie bagatelizować kwestii samogłosek, na które sam wskazał wybitny autor.

Zatem celem podjętych rozważań jest próba odszukania i ukazania, na podstawie materiałów autobiograficznych Aleksandra i Oli Watów, najistotniejszych, najbardziej widocznych i najgłośniejszych wybrzmiewających faktów biograficznych czy kategorii, które mają andragogiczny oraz edukacyjny wymiar.

Z kolei pisząc o edukacyjnym wymiarze doświadczeń biograficznych, mam na myśli, za Duccio Demetrio, przede wszystkim związek doświadczeń życiowych z czterema szczytowymi momentami w życiu człowieka dorosłego, które generują uczenie się, takimi jak miłość, praca, zabawa i śmierć. Cztery momenty szczytowe, na które przekładają się przeżyte wydarzenia, powodując bądź wyobrażenia wieku dorosłego skorelowane z okolicznościami generującymi uwarunkowania, zmiany, komunikację, bądź dynamikę edukacyjną, którą każde z tych wydarzeń może aktywować (Demetrio, 2006, s. 124). Biografia Aleksandra Wata oraz jego żony – Oli, jest wyjątkowo mocno zakotwiczona właśnie w te szczytowe momenty opisane przez Demetrio. Najczęściej jednak można odnaleźć relacje trzech z nich: miłości, pracy i śmierci. Najtrudniej znaleźć nawiązania do zabawy. Tutaj wręcz ma się wrażenie, że została ona zastąpiona kategorią choroby. Przedstawiając losy Watów, nawiążę bezpośrednio do fragmentów ich narracji, które będąc niezwykle wymownymi, dają czytelnikowi szansę na bliższe przyglądnięcie się biograficznym losom bohaterów.

Oto kilka kategorii składających się na swoistą mapę życia Watów, „ubrane” w pojęcia, które *oddaly pierwszeństwo* samogłoskom:

A jak Autoportret, Autobiografia, Aresztowanie, Andrzej, Aleksander
E jak Euforia, Emigracja
I jak Imaginacja, Izolacja
O jak Opuszczenie, Optymizm, Obawy, Oś życia, Ola
U jak Uczucia, Uroda życia, Ucieczka.

Trudno nie rozpocząć od **autobiografii** oraz **autoportretu**, bowiem to, jak widzi siebie samego człowiek, jest jednym ze sposobów jego głębszego poznania. Sposób wyrazu oraz wrażliwość ujawniająca się w autobiograficznym opisie wiele nam mówi o autorze. Wręcz „uczy” nas, czytelników, odbiorców, interpretowania jego spuścizny literackiej. Oto jeden z bardziej znaczących w tym wymiarze fragmentów narracji, którym Aleksander rozpoczął mimowolnie pisanie autobiografii oraz malowanie autoportretu:

„Dobrze, mówią przyjaciele, ale nie mędrkuj, nie teoretyzuj, tyle już i bez ciebie nateoretyzowano, jakie tu masz szanse, pisz natomiast, coś przeszedł, po prostu autobiografię, a teoria sama się wyłoni. Ale oni nie zdają sobie sprawy, że pisać autobiografię to znowu wejść i obudzić w sobie wszystkie cierpienia więzienia zamarstynowskiego, Łubianki, *Trietiego Otdielenija* w Ałma Acie. To wrócić dobrowolnie do mych więzień, nie, na to już mnie nie stać, na to już nie mam dość siły w moim stanie. Nie mówię już o tym, że dla siebie byłem zawsze

le moi haïssable. Owszem, przez lat kilka stawiałem opór komunizmowi grubo za to płacąc, ale parę miesięcy mojego tchórzostwa we Lwowie? I moje młodzieńcze głupoty, wplątywanie się w nikczemność komunizmu? Autobiografia jest naturalną selekcją, ale mogę pominąć moje „bohaterstwa”, natomiast muszę obnażyć i uczynić sprawiedliwość właśnie moim hańbom. Nie jest to tylko sprawa dobrego smaku, może wynika z mojej starości, moja autobiografia byłaby zatem przewodem sądowym, z obroną, owszem, ale i z oskarżycielem publicznym. Nie mogę sobie tu pozwolić na triki. Tylko w tym byłby sens i godność mojej pracy. Jaj się zdobyć na sąd, w moim stanie?” (Wat, 2001, s. 245).

Jak widać, autor, wyrażając swój dystans do pomysłu pisania autobiografii, rozpoczął ją mimo wszystko pisać. Z kolei w innym fragmencie odnajdujemy wyrazy, które niczym pędzle malują jego autoportret:

„Nie od razu zdałem sobie sprawę, że to monstrum, które nagle stanęło przede mną i przyglądało mi się – to ja sam. Miało ogromną jajowatą i zupełnie gładką głowę, dół miniaturowo szczupły i wielorako pokretny. Ta chwila niezorientowania wystarczyła, żeby mnie wpędzić – wciąż we śnie – w siódme poty, ale nie przerywając snu uświadomiłem sobie, że stoją przed krzywym na sposób niezwykły, zwierciadłem. (Jak sny bywają repliką życia, tak w życiu odnajdują swoją replikę. Dziesięć lat potem w Sztokholmie, oddalwszy się od rżęsiście oświetlonego kina w noc ulicy tym ciemniejszej, nagle w lustrze ustawionym ukośnie od mojej drogi, we wnętrzu sklepu, zobaczyłem twarz tak tragicznie zniszczoną, że wstrząsnąłem się. Po chwili dopiero uprzytomniłem sobie, że to moja własna twarz” (tamże, s. 112).

Autoportret, który w swym dzienniku nakreślił Aleksander Wat przejmując sugestywnością. Choć wydaje się opisem fizjonomii autora, to wykracza dalece poza powierzchowność, dając odbiorcy odczuć, jakie **emocje** i **uczucia** przeszły jego wnętrze. To właśnie opis uczuć, nawiązanie do nich, próba uchwycenia tego, co niewidoczne i wewnętrzne, bardzo często jest obecna w *Dzienniku bez samogłosek*. Autor miał również bardzo rozwiniętą świadomość na temat tego, że słowa niosą sobą silny ładunek uczuciowy i emocjonalny, sam napisał tak:

„Co wyróżnia autentycznego pisarza: jednoczesna obecność w każdym jego zdaniu i miłości i nienawiści, oddania i nieufności, adoracji i wzdargy, sympatii i odrazy do słów. [...] UFNOŚĆ: mowa (logos) jest jedynym społecznym, (ja + ty) wehikułem prawdy. NIEUFNOŚĆ: słowa kłamią myśli, myśl kłamie bytowi. MIŁOŚĆ: radość, jaką daje najpierw zmysłom, potem inteligencji, sama materia języka. Analogiczna do tej pory, jaką farba dawała malarzom [...]. NIENAWIŚĆ: opór materii słownej, niewspółmierność słów a idealnym (w głowie poety) prototypem. ADORACJA: wtajemniczenie w transcendent, które otwiera przed poetą (przed wtajemniczonym) każde słowo, nawet znaki przestankowe. ODRAZA: lichota wszelkiej mowy wobec transcendentu” (tamże, s. 317).

Choć czytając spuściznę literacką Wata, można odnieść wrażenie, iż pisanie było dla niego treścią życia, to czytając jego *Dziennik*, bardzo mocno można doświadczyć obecności osób najbliższych w życiu twórcy. Aleksander Wat był

niezwykle mocno związany ze swoją rodziną. Mimo iż finalnie odebrał sobie życie, to napotkać można wiele fragmentów dających wyraz temu, że to właśnie **Ola** oraz **Andrzej**, żona oraz syn, to osoby stanowiące treść jego życia, to osoby, o których troskę autor wyraża w swoim dzienniku często i przejmująco. Przede wszystkim twórca robi to w odniesieniu do swego złego stanu zdrowia oraz pojawiającego się w jego sercu pragnienia, by zakończyć swoje cierpienie z powodu choroby i potwornego bólu, towarzyszącego mu niemal nieustannie. Pisze: „Ola przerwała. Rozmowa z Olą. Chwała Bogu, jest silna, mężna, opanowana, mądra. Oby tak a była po tym” (po samobójczej śmierci Aleksandra – przyp. M.S.) i kolejny fragment: „Teraz tyle lat nie płakałem. Ostatnia fala mojej nocnej rozpaczki o Olę, czy odnajdzie w sobie swoją piękną siłę, siłę swego piękna, wartość, na której oparło się nasze wspólne czterdziestoletnie życie, na której można, należy się oprzeć. I rozpaczki, że pozostawię ją tak nieurządzoną, w takim skrajnym nieurządzeniu” (tamże, s. 236).

Autor, opisując swoją ukochaną żonę Olę, potrafił wyrazić również swój zachwyt oraz przeogromną troskę i miłość, a oto kilka fragmentów, które są tego doskonałą egzemplifikacją: „Moja żona. Czterdzieści lat wiernej czułości i oddania. Miłość nasza była i parząca, i gwałtowna, i zachowała czystość, pomimo mojego zepsucia. Siła jej czystości jest tak niewzruszona, że efemeryczna niedobra myśl lub uczucie, słowo czy uczynek nie zostawia na niej żadnego śladu. Przez wszystkie liczne nasze biedy i nędze, i męki zachowała swoje piękno promieniujące z pięknej duszy [...]” (tamże, s. 336).

„Wieczorem Ola przy telefonie: mówiła z uroczą dystynkcją po rosyjsku i francusku z E... Myślę, że rozmówca czy rozmówczyni mogą się zakochać w modulacjach głosu i w szlachetnej czułości rozmowy. Dziwna to uroda, gdy tak siedziała na kanapce przed telefonem, a i przedtem przy F... wyglądała jak starsza siostra E..., o wiele młodziej niż F... Nie »świetnie zakonserwowana siostra«, ale rzeczywiście piękna, młoda, w czystości psychicznej i przez tę czystość. Bardzo mnie to uszczęśliwia” (tamże, s. 167).

I przeogromna, przesywając, wręcz rozpaczliwa **obawa** i troska o Olę i Andrzeja: „Po trzech miesiącach piekła może najgorszego, bo już bez śladu chęci czegokolwiek poza wiekuistym nieistnieniem, bez cienia wrażliwości na cokolwiek poza rozpaczliwą troską o los Oli i Andrzeja” (tamże, s. 181).

„Wczoraj u Andrzeja bardzo przyjemnie. Dziecko: atleta wagi, krzepy, inteligencji i przychylności dla świata. A jednak jak ciężko będzie się rozstać z nim, z Andrzejem, który jest coraz bardziej czarującym i pozytywnym młodym człowiekiem [...]” (tamże, s. 114).

Oba fragmenty są wręcz dramatycznym wyrazem troski o losy najbliższych Aleksandrowi osób. Swą troskę autor wyrażał przede wszystkim w obliczu swej choroby i planów zakończenia swego życia, ale również w związku z aresztowaniem. O aresztowaniu męża napisała Ola tak:

„**Aresztowanie** Aleksandra poprzedził mój sen. Miałam trzy sny bardzo znaczące; niestety, nie zapisywałam ich, więc niezupełnie pamiętam. Ale jeden utkwił mi w pamięci. A więc śniło mi się nade mną niebo ciemnogramatowe usiane ogromnymi błyszczącymi gwiazdami. Były też i gwiazdy małe, mniejsze. Ale wszystkie układały się w formę, kształt krzyży [...]” (Watowa, 2011, s. 45).

„Po aresztowaniu Aleksandra przede wszystkim walczyłam o utrzymanie się na powierzchni, o nakarmienie Andrzeja, o życie” (tamże, s. 41).

Ola, pisząc o aresztowaniu męża, w jednym z fragmentów ukazuje, jak bardzo symbiotyczny związek tworzyła ze swoim mężem. Jak wielka niewymowna siła i więź emocjonalna była między nimi: „Oddaliśmy nasze tobołki i odebrałyśmy brudną bieliznę, po czym wróciłyśmy każda do siebie. W domu rozkładałam bieliznę i widzę w szwach koszuli wszy i ślady krwi. Wszy, które go gnębiły, ale jednak współżyły z nim, jeszcze tak niedawno z nim były, żywiły się jego krwią. Więc wzruszenie. Pierwsze tego typu wzruszenie w moim życiu w związku z Aleksandrem. Nieobecny, niedostępny, może na zawsze utraconym. Były także skarpetki. A w skarpetkach kawałki watoliny. A więc może posłanie – pomyślałam – zapewne chce mi przez to coś powiedzieć. No i **imaginacja** moja rozegrała się: skarpetki, więc nogi. Nogami się chodzi. Watolina. Wat idzie do Oliny (tak mnie nazywał, on był Ol, ja Olina). A więc prawdopodobnie mówi, że już niedługo wróci. Wróci Wat do Oliny (tamże, s. 59).

Aleksander również mówi o sile uczuć łączących go z żoną. Pisze: „[...] ponieważ jesteśmy jak rodzeństwo syjamskie, odczuwała podwójnie i zносиła podwójnie, bo i we własnym ciele i duszy. I nigdy wobec mnie nie załamywała się, chociaż wychodząc jeszcze uśmiechniętą ode mnie, padała zemdlona na korytarzu szpitalnym” (Wat, 2001, s. 336).

Z andragogicznego punktu widzenia, znaczącym jest fakt, iż mimo cierpienia i trudów życiowych, których Watowie doświadczali w codzienności, potrafili dostrzegać również **urodę życia, urodę przyrody**, potrafili się zachwycić:

„Byliśmy w stepie teraz jeszcze zachowuję w pamięci urodę wielkich przestrzezi, poszum traw, trzciny, porostów, zapalających się horyzontów o zachodzie słońca i tej nieprawdopodobnie pięknej palety barw, której nie zobaczy się nad Paryżem. [...] Stałam więc i myślałam o Aleksandrze, łącząc się w modlitwie o niego ze Stefanią. Ale też nie mogłam się oprzeć urodzie, która mnie otaczała, która mnie pochłaniała do tego stopnia, że zapominała na chwilę o naszych warunkach istnienia” (Watowa, 2011, s. 78).

„Wszystko stało się tak niezmiernie znaczące i oddziaływało na nas w jakiś sposób dobroczynny. **Uroda** stepu, księżyc strugą poprzez ściany szałasów oświetlający śpiących, zmordowanych kilkunastogodzinną pracą ludzi. Ludzi głodnych. Ta **uroda** była dla mnie jakby znakiem Boga, który gdzieś i daleko czuwa nad nami. Ta **uroda** właśnie to jedyny jakby tutaj dowód istnienia Boga” (tamże, s. 81).

Aleksander Wat, niezwykle często w swym dzienniku używał również sformułowania „euforia”. W słownik PWN można znaleźć następujące definicje **euforii**¹:

- 1) stan bardzo dobrego samopoczucia i radosnego podniecenia;
- 2) chorobliwy stan wesołości, pozornie dobrego samopoczucia i nienaturalnie wzmożonej aktywności.

Czytając *Dziennik bez samogłosek* trudno nie odnieść wrażenia, że euforia do której nawiązuje Wat, jest odniesieniem do drugiego z proponowanych przez PWN znaczeń. Autor przez swoje nawiązania do stanu euforii wcale nie zapewnia czytelnika o tym, że

„Nie, dzienniku tu pisać nie jestem w stanie! Zamęt uczuć między euforią oraz bezinteresownymi zachwytemi nad nową urodą tej ziemi a zwierzęcym podłym strachem o nasz rok 1964 i wszystkie następne” (Wat, 2001, s. 175).

„Zawody, ile tych zawodów. To zapłata za naiwną **euforię** pierwszego okresu, kiedy uwierzyliśmy, że to serdeczne przyjęcie i zainteresowanie nami jest czymś głębszym i mającym rękojmię trwałości” (tamże, s. 177). „Wczoraj wziąłem drugą pigułkę koło dwunastej i w drodze [...] zdałem sobie sprawę, że gwizdzę – po raz pierwszy od tygodni, idąc szybkim krokiem, jakbym miał na głowie słomkowy kapelusz 1990 r. i młynkową laseczkę, co zawsze wprawia mnie w stan **euforii**” (tamże, s. 216). To zapisek z 17 czerwca 1964 roku. Wyraźnie zauważalna radość, wręcz euforia, jak sam to nazywa, niestety nie towarzyszyła mu długo. Bo już 21 czerwca Aleksander zapisał:

„Jestem zaniepokojony, o krok od paniki. Od wczoraj percodan działa słabiej, bóle jakby wracają albo wyglądają z norki, **euforia** skurczyła się, a przede wszystkim nie pracuje się. Może przemęczyłem mózg” (tamże, s. 221).

Choroba zdaje się tutaj główną determinantą stanów emocjonalnych Aleksandra, o czym zresztą sam pisał w sposób niezwykle przejmujący: „W dodatku jak to zrobić przy mojej chorobie, która jest niczym innym jak piętnem wyciśniętym dosłownie na moje twarzy, piętnem parzącym jak dotąd nie figuralnie, ale konkretnie. Tym gorzej, że gdy pisanie jest przezwyciężaniem, nieczęsto możliwym, tego somatycznego piętna, tego fizycznego przypiekania i nie tylko przerywa moją pracę co raz i to na długo, ale maci w niecierpliwe, drażniące wątki, zmusza mnie do skosów i odskoków, jednym słowem, zachowuje się jak przewrażliwiony i nie dość okiełznany koń, którego kłuje ostrogą i okłada batem nieudolny jeździec” (tamże, s. 205).

Niezwykle istotnym doświadczeniem biograficznym z pewnością była dla Oli, Aleksandra i ich syna Andrzeja **ucieczka** z Warszawy, w szóstym dniu wojny 1939 roku, o której Watowa tak napisała: „I nagle decyzja pozostawienia wszystkiego, ucieczka. Podczas ucieczki zdarzył się epizod dla tego okresu typowy; ludzie, nie mogąc walczyć – wiadomo, jaki był bałagan podczas mobilizacji i potem – starali się prawdopodobnie tę beznadziejność zrekompenzować czujnością. [...]

¹ <http://sjp.pwn.pl/slownik/2557197/euforia>

Wszystko było groźne i niewiadome. [...] Nade wszystko dominował wieli strach i wielka niewiadoma. Wszystko było zaskoczeniem, stało się w tempie błyskawicznym” (Watowa, 2011, s. 35).

Opisane w tym miejscu kategorie, związane z biografią Aleksandra Wata i jego rodziny, są zaledwie fragmentarycznym ujęciem tego, co również w każdym z nas może stać się okazją do pochylenia nad własnym życiem i biografią. Jak zatem podsumować w kilku zdaniach podjętą tutaj próbę „sklecenia z pojedynczych pociągnięć pędzla” jakiejś spójnej całości? Jak wyjaśnić tajemnicę, która stała się pretekstem do zagłębienia się w losy drugiego człowieka, by choć odrobinę zrozumieć mechanizmy warunkujące jego istnienie, codzienność czy życiowe decyzje i wybory? Przyjmując za językoznawcami, iż samogłoski w języku odgrywają rolę dźwiękotwórczą, nadają słowom kształt i znaczenie (Wojtowicz-Błąd, Błąd, 2001, s. 72), oraz nawiązując do językowej wrażliwości Aleksandra Wata i jego żony, która w niezwykle subtelny sposób dotknęła tajemnicy *zagubionych samogłosek*, podjęłam próbę wybiórczego ukazania losów wielkiego twórcy i jego rodziny. Czy udała? Trudno odpowiedzieć na to pytanie w kontekście złożoności przedstawianej biografii. Jednak z pewnością bardzo owocną dla mnie, uwrażliwiającą i przejmującą mnie andragogicznie, bo może właśnie to, co najważniejsze, zawarte jest w słowach Williama McKinleya Runyana (1992), który napisał, że „niewiele jest rzeczy bardziej fascynujących czy kształcących niż poznawanie doświadczeń innych świadomych istot w ich ziemskiej wędrówce. Relacje z ich życia mogą nas głęboko poruszać, pomagają nam wyobrazić sobie, co oznaczało życie w odmiennych warunkach społecznych i historycznych, pozwalają uzyskać wgląd w mechanizmy rządzące życiorysami, a być może dostarczają nam też pewnego układu odniesienia do przewartościowania naszych własnych doświadczeń (tamże, s. 9).

Poznanie samo w sobie stanowi zatem wartość nie do przecenienia, a próba uchwycenia swoich uczuć i emocji jest tym czymś, co choć odrobinę przyczynia się do metaforycznego wyzwolenia głównej idei andragogiki, której zadaniem jest skłaniać człowieka dorosłego do konscjentyzacji i pogłębiania samoświadomości.

Podsumowując swe rozważania, chciałabym nawiązać do słów Oli Watowej i wyrazić nadzieję, podobną to tej, którą ona sformułowała w odniesieniu do twórczości męża: „Może w chwili wyzwolenia od cierpień fizycznych i goryczy zawodów ostatnich myśli o pięknie życia, które kochał, i o urodzie świata, jaką podziwiał, powróciły do niego »słowami na wolności« wszystkie samogłoski, zwiastując mu wolność ostateczną” (Wat, 2001, s. 5).

Literatura

- Demetrio D., 2006, *Edukacja dorosłych*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 3, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Klich A., 2011, *Niewychowany. Watowie miłość ocalona z apokalipsy. Opowieść Andrzeja Wata*, „Gazeta Wyborcza”, 17–18 grudnia.

- McKinley Runyan W., 1992, *Historie życia a psychobiografia*, PWN, Warszawa.
- Wat A., 2001, *Dziennik bez samogłosek*, Wydawnictwo „Czytelnik”, Warszawa.
- Watowa O., 2011, *Wszystko co najważniejsze*, Wydawnictwo „Agora”, Warszawa.
- Wojtowicz-Błąd M., Błąd Ł., 2009, *Głos i wymowa dobrego wykładowcy*, [w:] A. Rozmus (red.), *Wykładowca doskonały. Podręcznik nauczyciela akademickiego*, Wydawnictwo „Wolters Kluwer”, Warszawa.
- Wat A., 2008, *Wiersze śródziemnomorskie. Ciemne światło*, Wydawnictwo „słowo/obraz/terytoria”, Gdańsk.

Netografia

<http://sjp.pwn.pl/slownik/2557197/euforia> (10.05.2014).

*Katarzyna Popek**

Fenomen biografii jednego małżeństwa – ich życie, ich sędziwy wiek

„Jeśli ktoś w samym sobie nie znajduje podstaw, by żyć
dobrze i szczęśliwie, to każdy okres życia jest dla niego ciężki.
Kto zaś w sobie samym znalazł źródło wszelkich dobrych mocy,
temu nic, co wynika z konieczności natury,
złym wydać się nie może”.
Cycon, O starości

Streszczenie: Prezentowana opowieść przedstawia losy Stanisława i Haliny, przykładowego małżeństwa. Oboje przeżyli wojenne dzieciństwo. Fenomenologia konsekwentnie odsyła do istoty opisywanych przez nich przeżyć. Hermeneutyka ukazuje natomiast, że dzięki toczonej narracji można porządkować własne życie, które w samym jego biegu bardzo często podlega bezładnym procesom. Najważniejszego bilansu życia dokonuje się zazwyczaj w sędziwym wieku. Dobrze jest mieć wtedy wokół siebie bliskich, z którymi można dzielić swoje przeżycia. Udatne małżeństwo lub chociaż wspomnienie o nim może być dla starszego człowieka prawdziwą ostoją. Troska o współmałżonka jest nieraz żmudna, lecz miłość i najlepiej pojęte poczucie obowiązku w pełni rekompensują podejmowany trud. Pragnę wykazać, że nie trzeba być tzw. „bohaterem historii”, aby żyć godnie i szczęśliwie oraz żeby być przykładem dla innych.

Słowa kluczowe: sędziwy wiek, przykładowe małżeństwo, wspólne życie, wspomnienia, troska o współmałżonka, trzecia młodość, narracja, własna opowieść, fenomen biografii małżeństwa, istota rzeczy.

Phenomenon of one marriage's biography – their lives, their old age

Summary: The presented story tells the lives of Stanislaw and Halina, an exemplary marriage. Both of them survived the war childhood. Phenomenology consequently refers to the essence of the experiences which are described by them. Hermeneutics shows instead that thanks

* Mgr, Uniwersytet Łódzki, Wydział Filozoficzno-Historyczny, Katedra Logiki i Metodologii Nauk, e-mail: k.popек111@wp.pl

to narration, which is waged the wagers can organize their own lives, in course of which they very often subject to incoherent processes. The most important life balance is usually carried out in the old age. It is good to have then the loved ones around you – you can share your experiences with them. A successful marriage or at least the memory of it may be for the older man his true mainstay. Caring for a spouse is often toilsome, but the love and the best understood sense of duty compensate fully the undertaken effort. I want to demonstrate that you do not need to be called “the hero of history” to live with dignity and happily and to be an example for others.

Key words: the old age, an exemplary marriage, common lives, memories, caring for a spouse, third youth, narration, the own story, phenomenon of marriage’s biography, the essence of thing.

Wprowadzenie

Analizując fenomen biografii małżeństwa o bardzo długim, bo ponad pięćdziesięcioletnim stażu, należy mieć na uwadze kilka istotnych kwestii. Przede wszystkim trzeba pamiętać, że sędziwy wiek stanowi w życiu okres sprzyjający dokonywaniu bilansów i podsumowań. Starsze osoby uwewnętrzniają wówczas swoje zdobyte doświadczenia – czerpią lekcje z własnych biografii. Niektórzy ludzie zachowują na ten czas wiele optymizmu, inni ulegają stanom frustracji i nagromadzonego napięcia. Starsi ludzie często też cierpią z powodu chorób lub innych niedomagań. W każdym z tych przypadków dobrze jest mieć wokół siebie ludzi (drugiego człowieka), z którymi można dzielić swoje przeżycia. Uda- ne małżeństwo lub chociaż wspomnienie o nim może być dla starszego człowieka prawdziwą ostoją. Troska o współmałżonka jest nieraz żmudna, lecz miłość i najlepiej pojęte poczucie obowiązku w pełni rekompensują podejmowany trud.

Starość to także czas, w którym powinno się sumiennie przygotować na powitanie „gościa w bliskiej perspektywie”, jakim jest śmierć. Zgodnie z tym, co Marcin Muszyński (2007) pisze w swoim artykule pt. *Śmierć jako zjawisko uniwersalne*: „Starając się dowiedzieć, czym jest śmierć? stajemy w obliczu wielkiej i niezgłębionej tajemnicy życia. Próbując odpowiedzieć na powyższe pytanie, najczęściej odwołujemy się do śmierci jako ostatecznego etapu naszego życia, finalizacji naszej ziemskiej aktywności i końca tego, co znane” (tamże, s. 99). Bywa i tak, że w pierwszej kolejności śmierć upomina się właśnie o tę drugą osobę, która wcześniej mogła również bardzo cierpieć i której cierpliwie pomaga się przejść „na drugą stronę”. Śmierci nie trzeba się jednak obawiać, a przynajmniej nie wszyscy się jej boją. Niektórzy starsi ludzie oswiają się z myślą o niej i pogodnie patrzą w przyszłość. Z godnością przeżywany sędziwy wiek daje w życiu wiele powodów do radości, szczególnie jeśli doznawane kiedyś trajektorie cierpienia odnalazły już swój finał, a „snuta opowieść” ma szansę doczekać się swojego spełnienia. W tym oczekiwaniu jest zarówno nadzieja, jak i obawa o nieuchronny koniec życia, które się wiodło. Pomimo tej ambiwalencji jesień życia może być pozytywnym czasem, zwłaszcza kiedy odnajduje się zrozumienie u bli- skich i niezbędne chwile na dokonanie bilansu swojej ziemskiej wędrówki.

Podstawy teoretyczne

W rękopisie z września 1907 roku Edmund Husserl napisał: „Przeżycia są przeżyciami przeżywających Ja, o tyle też są one empirycznie odniesione do obiektów przyrodniczych (*Naturobjektlaten*). Dla fenomenologii jednakże, która ma być teorią poznania, dla istotowej nauki o poznaniu (*a priori*), odniesienie empiryczne pozostaje wyłączone. W ten sposób powstaje fenomenologia transcendentálna [...]” (za: Biemel, 1947). Nie ignorując badanego problemu, a jednak przechodząc od niego niemalże wprost do istoty danego zjawiska, można dostrzec to, co bardziej rzeczywiste, głębsze, a nawet wieczne. Koncentrując się na fenomenie biografii przykładowego małżeństwa i z perspektywy badacza rejestrując jego niezwykle losy, dostrzec można wyjątkową harmonię relacji, jaka połączyła dwie osoby, naprzeciw wielu nieraz życiowym przeciwnościom. Niemniej dopiero spojrzenie w głąb doczesności może zagwarantować prawdziwe wtajemniczenie w to, co zawsze wspólne i nigdy niewyczerpane. Może się nawet okazać, że odczucie wewnętrznej harmonii będzie niewspółmiernie bogatszym (pozaempirycznym) doznaniem od tego wszystkiego, co jest wyznacznikiem empirii. Uważam bowiem, że – zgodnie z ideą fenomenologii – z każdego zdarzenia, z każdego fenomenu, warto zapamiętać zwłaszcza to, co niepowątpiewalne, a więc własne przeżycie danej rzeczy, jako samej rzeczy, dostępnej już w jej intuicji. W ten sposób abstrahujemy być może od rezultatów nauk szczegółowych, jednak tylko dzięki odwołaniu się do głębszej natury danego zjawiska możemy je w ogóle pojąć. Zwrot ku istocie danego, rozciągniętego w czasie zdarzenia, jakim jest w tym przypadku fenomen małżeństwa, pozwala być może nawet pomijając to, co nie przystaje do jego, zapisanego głęboko w świadomości, wzoru. Kiedy na przykład współmałżonek umiera po ciężkiej i przewlekłej chorobie, można i tak zapamiętać go w najlepszy sposób, jako człowieka, którym był w pełni sił, z perspektywy tego, co dawał i co potrafił również przyjmować jako przejawy miłości.

„Fromm podkreślał, że nie jest miłością branie, przyjmowanie tego uczucia. Prawdziwa, dojrzała miłość polega na obdarzaniu nią innych, na dawaniu innym samego siebie, na trosce o drugiego, o jego potrzeby (głównie psychiczne). Takie rozumienie miłości bardzo przybliża ją do przyjaźni” (Gutowska-Ciołek, 2012, s. 51). „Kochać to przede wszystkim dawać, a nie brać” – pisze Erich Fromm (1992, s. 29). Takie dawanie nie oznacza tu jednak wyrzekania się, poświęcania czy pozbawiania czegoś siebie. Dzięki aktowi dawania człowiek doświadcza wręcz siły, bogactwa, potęgi. „Dawanie nie odnosi się do kategorii materialnych. W miłości, przyjaźni dawać można swoją radość, zainteresowanie, zrozumienie, dobry humor, swój smutek, a także swoją wiedzę” (Gutowska-Ciołek, 2012, s. 58). Jest to dawanie o charakterze relacyjnym. Człowiek „dając nie może nie rodzić czegoś w drugim człowieku, a to, co zrodzone, otrzymuje w zamian

od obdarzonego; dając szczerze musi także odbierać. Dając sprawiamy, że drugi człowiek staje się również ofiarodawcą i że teraz wspólnie dzielimy radość z tego, co powstało” (Fromm, 1992, s. 31).

Egzemplifikacją fenomenologicznego ujęcia miłości jest właśnie zaprezentowane w *O sztuce miłości* stanowisko Ericha Fromma. Wyróżnił on w miłości (dojrzałej) cztery niezależne składniki – czynniki warunkujące funkcjonowanie związków interpersonalnych. Są nimi: troska, odpowiedzialność, poszanowanie i poznanie (tamże, s. 32). „Fromm uważał, że miłość jest sztuką i należy z nią postępować tak jak z każdym innym rodzajem sztuki. Najpierw należy opanować teorię, a później przejść do części praktycznej. Trzeba też nauczyć się ją wyzwalać przez właściwe działanie” (Gutowska-Ciołek, 2012, s. 51).

Anna Gutowska-Ciołek mottem swojej rozprawy doktorskiej pt. *Uczenie się dorosłych w sytuacji przyjaźni – perspektywa andragogiczna* uczyniła następującą myśl Leszka Kołakowskiego: „Wśród dóbr ważnych w życiu na pierwszym miejscu jest przyjaźń. Jeżeli jest coś takiego jak dobre ludzkie życie, to jest to chyba właśnie życie wśród przyjaciół, którzy się wspomagają” (za: tamże, motto). Jak zaś pisze sama autorka we wstępie omawianej pracy: „Związki interpersonalne, do których zalicza się przyjaźń, leżą u podstaw ludzkiej egzystencji. Przestrzeń relacji przyjacielskich niesie ze sobą repertuar wzajemnych odniesień i oddziaływań istotnie określających życie ich uczestników. [...] Fenomen przyjaźni niesie ze sobą najczęściej potoczne wyobrażenie na jego temat, a psychospołeczne interpretacje zjawiska przyjaźni tworzą kulturowy obieg opinii o niej” (tamże, s. 7). Gutowska-Ciołek zauważa również, że relacje miłości i przyjaźni są sobie pojęciowo bliskie, choć można je również porównywać.

Chcąc w przybliżeniu zdefiniować w istocie jakże tajemniczą miłość mężczyzny i kobiety, połączonych węzłem małżeńskim, prezentuję myśl księdza Bronisława Mierzwińskiego (2010): „Jako punkt odniesienia dla teologiczno-pastoralnej refleksji na temat miłości między mężczyzną a kobietą w małżeństwie proponujemy następującą definicję: Miłość jest to specyficzny wymiar bytu ludzkiego, przez który moje »ja« otwiera się na drugą osobę i ją odbiera w głębokiej relacji afektywnej, która zadowala szereg poziomów osobowości mężczyzny i kobiety, zarówno od strony płciowej, jak uczuciowej i duchowej” (tamże, s. 5).

Koncepcja badawcza

Biografia jednego małżeństwa jest tak naprawdę biografią dwojga ludzi, patrzących we wspólnym kierunku. Kiedy niektórzy decydują się spędzić ze sobą życie, czują, że odnaleźli bratnią duszę, drugą połówkę pomarańczy, kogoś dzięki komu świat nabrał barw, których już nigdy nie straci. Taką osobą dla Stanisława była Halina, którą pokochał ze wzajemnością. Chociaż ona fizycznie umarła, nadal żyje w jego sercu, a pamięć o niej i jej bohaterskim życiu jest wciąż żywa.

Stanisław jest bardzo wdzięczny Halinie, że pomagała mu się w życiu rozwijać, że go wspierała, gdy studiował, że we wszystkim go dopełniała swoją miłością. Ta miłość nie wypływała z manii dominujących uczuć i emocji, ale wiązała się z niezłomną postawą tych, których – jak myślę – nadal jest udziałem. Wyrażonej w ich bezgranicznej ofierze z egoizmu i dbania wyłącznie o siebie na rzecz rodzinnej harmonii nie można już zaprzeczyć, ponieważ ta dopełniła się na Ziemi. **Teoretycznym celem** tej pracy jest ukazanie fenomenu biografii przykładowego małżeństwa z perspektywy fenomenologicznej, aby unaocznic jego odniesienia do głębszej rzeczywistości, dostępnej być może tylko w intuicji, lecz proponującej na tym poziomie ogląd niezachwiany i trwały. **Celem zaś praktycznym** jest wywołanie w środowisku przekonania, że nieuchronnie splatająca się w wielu miejscach narracja małżonków może być najlepiej przedstawiona właśnie z perspektywy kresu życia lub też w sytuacji, gdy zostały położone pewne finalizujące akcenty, dzięki którym dany wzór nie będzie już mógł podlegać żadnym deformacjom. Według słów Jima Morrisona: „Nie śmierć rozdziela ludzi, lecz brak miłości”. Pragnę również wykazać, że nie trzeba być tak zwanym bohaterem historii, aby żyć godnie i szczęśliwie oraz żeby być wzorem dla innych. Piękne wzorce osobowe to bowiem nie tylko (jakże nieliczni) ludzie spośród tych, którzy są „na świeczniku”, ale również ci obok nas, których przykład pozostaje w pamięci na długie lata.

Postanowiłam zająć się fenomenem biografii małżeństwa Haliny i Stanisława. Z relacji Stanisława i z cytowanych przez niego wypowiedzi Haliny wynika, że podstawą ich związku było zaufanie. Pomimo trudów życia związanych ze żmudną pracą dla rodziny, celem zapewnienia jej godziwego bytu niezłomna była wzajemna więź łącząca moich interlokutorów. Stanowiła dla małżonków oparcie, dawała wiarę w drugiego człowieka (małżonka), na którego zawsze można liczyć. Ta analiza fenomenu biografii jednego małżeństwa z założenia wykraczać ma poza samo opisywane zjawisko i konsekwentnie zwracać uwagę na jego istotę. Z tej perspektywy za ważne uznałam również, związane jeszcze z czasami wojny, fakty daleko poprzedzające zawarcie związku małżeńskiego przez Halinę i Stanisława. Z drugiej strony zajęła mnie także szczególna sytuacja życiowa Stanisława już po śmierci Haliny. Dokonał on istotnych przewartościowań i kontynuuje życiową aktywność, rozwijając swoje pasje często w nowych sferach, takich jak choćby działalność społeczna oraz pozostawanie w żywym kontakcie z naturą poprzez pracę w ogrodzie. Podział opowiadania na segmenty, czyli pewne, dające się wyodrębnić całości stał się (do pewnego stopnia) możliwy dzięki zawartym, zwłaszcza w wypowiedzi Stanisława, dość częstym zmianom tematu oraz zmianom sposobu wypowiedzi. Swoista konstrukcja narracji mojego interlokutora pozwoliła na tematyczne wkomponowanie w poszczególne mniejsze całości wcześniejszych wypowiedzi Haliny, której opowieść dotyczyła jeszcze czasów jej dzieciństwa. Dzieciństwo przedstawionych narratorów, jakkolwiek odległe od ich bezpośredniej, wzajemnej znajomości, uważam za kluczowe dla ukształtowania się ich charakterów i pewnej koncepcji na życie, w której dominuje pragnienie potężnej miłości, będącej w stanie przezwyciężyć bolesne osamotnienie, a nawet śmierć.

Zestawiając ze sobą narracje Stanisława i Haliny, dostrzegłam, jak bardzo różnią się one pod względem oglądu świata; Stanisław wyciąga wnioski, jest analityczny, ale potrafi też patrzeć holistycznie, Halina natomiast opowiadała wszystko ze szczegółami, odtwarzała atmosferę bardzo odległych zdarzeń. Byli jednak do siebie niezwykle podobni: jako wspaniali, ciepłi i otwarci ludzie, zawsze wspierający siebie nawzajem, dbający o swoją rodzinę, łatwo pozyskujący przyjaciół.

W swoim badaniu fenomenu biografii jednego małżeństwa posłużyłam się metodą oraz techniką wywiadu narracyjnego. „Z założenia” jest on raczej rodzajem spotkania z drugim człowiekiem i empatycznego asystowania mu podczas snucia opowieści niż jakąś z góry zaplanowaną procedurą. W celu zebrania danych na interesujący nas temat można by sięgnąć do innych, nie tylko jakościowych, ale również ilościowych metod i technik badawczych. Jak zaznacza Kaja Kaźmierska (1997, s. 38), „tylko w narracji jednostka dokonuje procesualnej rekonstrukcji zdarzeń”. Dodaje również, że ta „proponowana przez F. Schütze metoda badań biograficznych umożliwia wielokrotny powrót do materiału i każdorazowo odkrywanie w nim nowych, jeszcze nie poddanych analizie, wymiarów indywidualnej biografii oraz związanych z nią procesów społecznych” (tamże, s. 44).

„Pierwszy »krok analityczny«, jaki podejmowany jest w badaniach Fritza Schütze, polega na eliminacji z zapisu wywiadu narracyjnego tych jego fragmentów, które nie mają charakteru bezpośredniej narracji biograficznej, oraz na wydzieleniu tzw. jednostek w obrębie przeznaczonego do analizy »oczyszczonego« tekstu opowiadania” (Czyżewski, Rokuszewska-Pawełek, 1989, s. 43). Jednostkę taką można zatem zdefiniować tutaj jako podstawową, autonomiczną część narracji biograficznej. Wyróżnienie rozumianych w ten sposób jednostek polega na identyfikacji formalnych „markerów” opowiadania, jakie pojawiają się w toku narracji osoby, która opowiada o swoim życiu (tamże, s. 43). „W badaniach Fritza Schütze stosuje się także podział narracji biograficznej na »całości« (*suprasegmental parts*) rozumiane jako dające się odróżnić złożenia, sekwencje jednostek” (tamże, s. 44). Przyjętą kategorię całości można tłumaczyć jako sekwencję jednostek tekstu, odpowiadającą dającemu się wyróżnić fragmentowi życia narratora. „Całości często odróżniają się od siebie stylem narracji. W związku z czym poszczególnym całościom można przypisać dominujące w ich obrębie »struktury procesowe«” (tamże, s. 44).

„Na postawie analizy wywiadów narracyjnych Fritz Schütze wyróżnił cztery »struktury procesowe« biografii (*Prozessstrukturen des Lebensablaufs*), odpowiadające jego zdaniem podstawowym odmianom stosunku narratora do istotnych faz jego życia” (tamże, s. 46):

- a) „biograficzny plan działania” (*eine biographische Handlungs schema*);
- b) „wzorzec instytucjonalny” (a mówiąc ściślej za M. Czyżewskim i A. Rokuszewską-Pawełek – „instytucjonalny wzorzec przebiegu historii życia”; *ein institutionelles Ablaufmuster der Lebensgeschichte*);
- c) „trajektoria” (*Verlaufskurve*);
- d) „przemiana” (*Wandlungsprozess*).

Aspekt trajektorii dopiero od niedawna zyskuje znaczącą rangę w socjologii. Zdecydowanie dominującą na gruncie nauk społecznych jest struktura „biograficzny plan działania”. Socjologia interpretatywna wychodzi jednak z założenia, że nie da się uniknąć okoliczności losowych, tak jeśli chodzi o trajektorie, jak i o przemianę. Zarówno Stanisław, jak i Halina doświadczyli w życiu silnego i długotrwałego cierpienia związanego między innymi z czasami wojny, które przeżyli w dzieciństwie. Kiedy życie załamuje się w trajektorię, możliwości realizacji wszelkich planów, marzeń i aspiracji, jakie przyświecają intencjonalnemu działaniu, ulegają nagle znaczącej marginalizacji. Jednostka dotknięta trajektorią staje się zupełnie bezbronna wobec okoliczności losu: czy to choroby, czy wojny. Bardzo często na początku zetknięcia z faktem trajektorii dochodzi do jego przesłonięcia. Równowaga dotkniętej nią jednostki „uchwiejnia się”, co jednak po ustąpieniu wstępnego szoku nie przeszkadza żyć z trajektorią. Niekiedy po prostu, jak na przykład w przypadku chronicznej choroby – trzeba z nią żyć. W innych sytuacjach należy jednak trajektorię przepracować, a przede wszystkim „zobaczyć ją”, zdać sobie sprawę z własnego nowego położenia, by przewartościować swoje życie (por. Riemann, Schütze, 1992; Schütze, 1997)

Analiza treści wywiadów

Na wstępie tego paragrafu chcę zauważyć, że historia miłości Stanisława i Haliny jest wpleciona w ich wspólne życie. Wspólne życie to jednak także momenty odosobnienia. Dobrym przykładem jest tutaj choćby – krótko poniżej omówiony – pobyt Stanisława w wojsku, gdzie zdał sobie sprawę ze swoich uczuć do Haliny. Prześledźmy teraz wnikliwie „ich opowieść” pod kątem jej analizy przygotowanej zgodnie z dającymi się wyodrębnić z opowiadania (choć tutaj tylko na zasadzie pewnej abstrakcji) „jednostek” i „całości”. Jest to schemat analizy wywiadów wyprowadzony z myśli Fritza Schützego.

Rozpoczynając swoją narrację, Stanisław podzielił swoje życie na cztery okresy: dzieciństwo, młodość, wiek dojrzały i sędziwą starość. Jego opowieść pozwoliła na mentalne wyodrębnienie jedynie tych całości, ponieważ zazwyczaj nie zachowywała chronologicznego porządku, tylko obierała własny kurs, zgodny z naturą osobistych przeżyć narratora. Z tego względu nie dokonam restrykcyjnych podziałów tej narracji, lecz – zgodnie z ideą socjologii interpretatywnej – zaprezentuję ją według schematu narratorskiego oraz w taki sposób, by czytelne stało się odwołanie do istoty omawianego fenomenu. Zgodnie natomiast z mentalnie zaznaczonymi akcentami, wypowiedzi Stanisława odnajdą swoje tajemnicze „odzwierciedlenie” w zrekonstruowanych w ich sąsiedztwie wypowiedziach Haliny.

Stanisław skończył 83 lata i wciąż ma w sobie niezłomną wolę życia. Wierzy w jego sens, w to, że wzloty i upadki są pisane wszystkim ludziom i że to od nas zależy, jak wykorzystamy nasze doświadczenia i jakie wnioski wyciągniemy na przyszłość. To niestrudzony optymista. Stanisław od sześciu lat jest wdowcem. Bardzo przeżył śmierć Haliny, która była jego ukochaną żoną. Przed jej śmiercią troskliwie się nią opiekował, gdy cierpiała z powodu choroby i pomógł jej pomału odejść. Stanisław ma dwójkę dorosłych dzieci, które również założyły swoje rodziny. Z wykształcenia jest inżynierem elektrykiem i w tym zawodzie pracował przez wiele lat. Na emeryturze nie podejmuje już dodatkowej pracy instytucjonalnej, lecz poświęca się rodzinie – opiekował się żoną, wspierał dzieci w wychowaniu wnuków... *Wiele już mam za sobą – powiedział – ale coś pewnie jeszcze mam przed sobą. Warto walczyć dla tych chwil i nigdy się nie poddawać. Augustyn z Hippony napisał – Dopóki walczysz, jesteś zwycięzcą – i ja się z nim zgadzam* – wyjaśnił Stanisław.

Rekonstruując swoje przeżycia skomponował niezwykle historię, którą przecież sam stworzył. Idąc za jego słowami, postaram się ją teraz odtworzyć, wydobywając szczególne znaczenie fenomenu małżeństwa Stanisława i Haliny, co będzie stanowiło swoistą bazę do dokonywanych na bieżąco analiz i interpretacji kolei ich wspólnego życia. W całość tę – jak już wcześniej zaznaczyłam – zostanie także włączona rekonstrukcja narracji Haliny, która opowiedziała mi kiedyś o swoim dzieciństwie. Jej losy uważam również za istotne dla ukazania głębszej perspektywy tej analizy. Fenomen małżeństwa nie pojawił się przecież znikąd, ale stał się wypadkową życia Haliny i Stanisława, które – nawet gdy jeszcze się nie znali – niestrudzenie brnęło w tym samym kierunku.

Dzieciństwo Stanisława i Haliny przypadało na okres okupacji niemieckiej. Dla małego Stasia było to bardzo dokuczliwym i drastycznym, przedwczesnym poznaniem okrutnych praw burzących świat ludzi dorosłych. W roku 1939, gdy hitlerowcy wkroczyli do Polski, pozamykali wszystkie szkoły, przez co dziewięcioletni wówczas Stanisław nie mógł rozpocząć nauki w trzeciej klasie szkoły powszechnej. *Niemcy zmuszali dzieci do ciężkiej pracy w trudnych warunkach już od dwunastego roku życia. Gdy miałem dwanaście lat musiałem pracować w gospodarstwie rolnym. Praca była ciężka, uciążliwa, warunki życia bardzo trudne, często doskwierał mi głód* – opowiadał z przejęciem, bardzo poruszony wspomnieniem tamtych strasznych chwil. Jego mamę wywieziono w tamtym czasie do obozu Auschwitz-Birkenau, ojca zaś do Niemiec na roboty przymusowe. Z czasem Stanisławowi doskwierał już nie tylko głód, ale i przejmujące osamotnienie. *Porzuciłem za ciężką pracę u Niemców. Uciekłem od nich. Ukrywałem się u moich dziadków, byłem w ciągłym niepokoju, że Niemcy mogą mnie odkryć i wywieźć do obozu.* Tu muszę zwrócić uwagę na ów „ciągły niepokój”. Stanisław wielokrotnie powtarzał w czasie wywiadu, że jego dzieciństwo było bardzo trudne, zwłaszcza z uwagi na konieczność ukrywania się i życia w niepewności o los własny i najbliższych. Mój rozmówca jest bardzo wdzięczny swoim dziadkom, że chronili go w czasie wojny i że dzięki nim przeżył.

Okupacja niemiecka ciężko doświadczyła zwłaszcza dzieci. Halina była wówczas dwunastoletnią dziewczynką. Jej pierwsza niebezpieczna przygoda rozpoczęła się tuż przed świętami Bożego Narodzenia 1940 roku. Któż mógł wówczas przypuszczać, jak smutne będą tamte święta...? Wraz ze swoją przyjaciółką i jej mamą Halinka wybrała się na ulicę Rzgowską, by w jednym ze sklepików wybrać wymarzone ozdoby choinkowe. Kupiła wówczas pudełko ślicznych różnokolorowych bombek i zaraz wyszła na zewnątrz sklepu, by przyjrzeć się pięknie przygotowanej wystawie, znajdującej się za błyszczącą w promieniach słońca szybą.

Nagle na porcelanowe mikołaje i gałązki ostrokrzewu padł ponury cień. Halinka poczuła silny ucisk na swoim ramieniu. Spojrzała w górę i ujrzała żandarma. Objął jej przerażoną twarz lodowatym spojrzeniem, po czym przeprowadził ją na drugą stronę ulicy, gdzie czekał już jego kompan. Halina zaczęła bardzo głośno płakać. Wówczas spostrzegła biegnącą ku sobie mamę koleżanki. Jeden z mundurów tak silnie ją popchnął, że ta straciwszy równowagę, upadła na ziemię. Natychmiast jednak podniosła się i instynktownie chwyciła pod ramię swoją córkę, by wraz z nią oddalić się z miejsca zdarzenia. Halina została sama z ludźmi, których nie chciałaby nigdy poznać...

Jeszcze przez chwilę żandarmi wraz z Halinką stali przy zbiegu ulic Rzgowskiej i Warneńczyka. Wkrótce jednak tego, który zabrał dziewczynkę sprzed sklepu, zdenerwował jej nieustanny płacz. Bełkocząc coś po niemiecku, złapał ją za pasek płaszcza (dokładnie pamiętała dotyk jego stalowej ręki), po czym popchnął ją w kierunku ulicy Warneńczyka, przy której znajdował się cel „wyprawy” – jednopiętrowa kamienica. Wyszedł z niej Niemiec w czarnym mundurze, który zwrócił się do Haliny po polsku. Miał suchy, ostry głos. Spytał o nazwisko, wiek, miejsce zamieszkania. Później oszołomioną i roztrzęsioną wprowadził do budynku, a następnie tonem niedopuszczającym jakiegokolwiek sprzeciwu poinformował, że będzie sprzątała u rodziny Zejppoldów oraz zajmie się dwójką małych dzieci. Jeszcze tego dnia Halinka musiała zająć się porządkowaniem ogromnego magazynu, mieszczącego się w sąsiedniej kamienicy. Składowano tutaj odzież, koce i bieliznę dla niemieckiego wojska. Nikt nie dałby rady przebrnąć przez taką „stajnię Augiasza”. Halina musiała jednak odtąd pracować tak ciężko każdego dnia.

Kiedy nadciągnęły mrozy, bardzo się przeziębila i dostała wysoką gorączkę. W obawie o zdrowie swoich dzieci Niemka kazała chorej ubrać się i opuścić jej mieszkanie. Wycieńczona, z trudem dotarła do swych bliskich, którzy zaraz wezwali niemieckiego lekarza. Jego żoną była Polka, która nauczyła go współczucia, otworzyła jego serce na prostych, dobrych ludzi, niezależnie od ich narodowości. Doktor Finke stwierdził obustronne zapalenie płuc. Stan był bardzo ciężki. Halina wspominała, że ten człowiek uratował jej życie; w czasie choroby troskliwie opiekował się nią, często zaglądał do swojej pacjentki, wspomagał lekami. Dwumiesięczny powrót do zdrowia uchronił Halinkę przed powrotem do Zejppoldów. Zapewne unieszcześnieśliwili inną dziewczynkę.

Tu jednak nie kończą się cierpienia trzynastoletniej wówczas Haliny. Wkrótce bowiem zainteresowała się nią inna Niemka z sąsiedztwa. Nazywała się Elza Marks. Halina płacze, kiedy wypowiada to nazwisko. *Ta kobieta zupełnie mnie wykończyła – mówi ze łzami w oczach. Pralam w balii, dźwigałam kocioł do gotowania bielizny, taszczyłam węgiel na opał. Wiosną musiałam skopać duży ogród... Pani Marks zabroniła mojej mamusi pomagać mi w tych ciężkich pracach...* Trudno powiedzieć, która z Niemek była bardziej okrutna. Obie charakteryzowała nieludzka bezwzględność, obie bardzo skrzywdziły Halinkę, rozdarły pomiędzy siebie jej i tak smutne, wojenne dzieciństwo.

Wojna wyniszczyła Halinę zarówno fizycznie, jak i psychicznie. Opowiadając o tym, jak te traumatyczne doświadczenia odbiły się również na jej dorosłym życiu, Stanisław w swojej narracji zwraca uwagę na fakt, że jego żona często była *zestresowana, martwiła się o wszystko, nie mogła nawet oglądać filmów dokumentalnych o cierpieniach ludzi, ponieważ zawsze bardzo je przeżywała.*

Na pytanie, jak wojna wpłynęła na jego świadomość, Stanisław w zatroskaniu wspominał czasy, kiedy nie mógł kontynuować nauki, która była dla niego bardzo ważna. Wraz z ustąpieniem okupacji rozpoczął się okres **wczesnej młodości** Stanisława. Jego mama szczęśliwie wróciła z Oświęcimia, jej też udało się przeżyć. Uciekła, gdy obóz przemieszczał się w głąb Niemiec. Po śmierci swojego dziadka Stanisław przyjechał wraz z mamą z Żychlina do Łodzi, gdzie w przyspieszonym trybie ukończył szkołę podstawową. Miał zapewniony byt, dach nad głową, mógł zdobywać wiedzę.

Gdy **w młodości** wstąpił do wojska, stan zdrowia nie pozwolił mu w pełni poświęcić się tej służbie. *Większość czasu przeleżałem na izbie chorych, gdzie próbowano podreperować mój zły stan zdrowia, którego dorobiłem się niestety w czasie okupacji. Nie załamywałem się jednak, starałem się wytrwać, nie załamywałem się psychicznie ani fizycznie – opowiada.* Po czterech miesiącach pobytu w wojsku wrócił do cywila. *Przez rok nie szedłem do pracy, chciałem powrócić do zdrowia. Zresztą moje myśli zaprzątnięte były wówczas zupełnie czymś innym niż praca. Gdy wróciłem z wojska, w wieku 23 lat ożeniłem się z miłością mego życia, którą poznałem niedługo przed wstąpieniem do wojska. Mam jeszcze listy, które pisaliśmy do siebie w czasie, gdy byłem w wojsku – powiedział Stanisław ze wzruszeniem i jakąś nieopisaną tęsknotą.* Przyznał, że czas, kiedy ożenił się z Haliną i przyszła na świat dwójka ich dzieci, był dla niego najbardziej radosnym okresem w życiu, pomimo bardzo ciężkiej i żmudnej pracy, szczęśliwie przezwyciężonej choroby córki, budowania domu. *Jak wyszedłem z wojska i zawarłem związek małżeński, musiałem ciężko pracować. Kątem mieszkaliśmy u rodziców, pracowałem w biurze projektów, w spółdzielczości budowlanej, budowałem dom, zacząłem studia... –* kiedy Stanisław opowiada o tym wszystkim, czuje się rozmiar tej wielkiej budowy, życiowego ryzyka, natłoku zajęć, ale również radości ze wszystkich osiągnięć, z bliskości kochanej rodziny. *Z mozołem zdobywałem wszystko dla rodziny, ale i z radością. Były chwile trudne, ale i radosne.* W tej

krótkiej wypowiedzi zawiera się właściwie duża część filozofii życiowej Stanisława: pomimo trudów zawsze warto jest realizować swoje cele, bo nasze, nawet pozornie nierealne, marzenia mają szansę się spełnić.

Pracował w biurze projektów. **W dojrzałym wieku** podjął studia, które również bardzo przyczyniły się do jego awansu. Główną motywacją podjęcia nauki na wyższej uczelni było pociągnięcie za sobą dzieci, obudzenie w nich aspiracji do poszerzania swych horyzontów. W wieku 47 lat Stanisław ukończył studia na Politechnice Łódzkiej z tytułem inżyniera elektryka. Halina natomiast pracowała w urzędzie. Była też osobą niezwykle szanowaną w swoim środowisku. Nazywano ją nawet „chodzącą encyklopedią”. Stanisław z drzeniem w głosie wspomina swoją ukochaną żonę, mówiąc, że tak pięknej i szlachetnej kobiety nawet nie mógł sobie wymarzyć. Jak stwierdził, nie miał łatwego charakteru. Sam przyznał, że gdy jeszcze nie znał Haliny, nie myślał w ogóle, żeby się żenić. Pewnego razu jego ciotka powiedziała, że *z takiego czorta to dobrego męża nie będzie*. Stanisław ze śmiechem cytuje dziś te słowa. Z rozrzewnieniem wspomina natomiast Halinę i jej wyznanie, że wyszła za niego za mąż z wielkiej miłości. Zachował w pamięci ich pierwsze spotkanie, gdy wraz ze swoim kolegą, już wcześniej niezwykle zainteresowanym Haliną, przybył w odwiedziny do jej rodzinnego domu. Jak łatwo się domyślić, sytuacja przybrała nieoczekiwany obrót, gdyż – jak mówi Stanisław – jego i Halinę *połączyła miłość od pierwszego wejrzenia*.

Na tym etapie wyznań Stanisław nieoczekiwanie przechodzi do innego wątku. Jest bardzo wzruszony, ale, jak widać, na razie nie chce dać upustu wszystkim emocjom. Jak już wcześniej wskazywałam, jego wypowiedź nie jest do końca chronologiczna. Najpierw sygnalizuje pewne wątki, a później w większości do nich powraca. Tak jak przystało na snucie narracji, jego opowieść jest zdecydowanie spontaniczna. Niczym architekt konstruuje swoją wypowiedź wokół wcześniej szkicowanego rusztowania, jest analityczny wobec życia, co skłania również do „analitycznego” słuchania. Nie sugeruję, że celowo ukrywa swoje najgłębsze przeżycia lub że niektóre z nich uległy przesłonięciu. Uważam jednak, że choć – jak na to wskazują zazwyczaj zrównoważone gesty i mimika – prowadzona narracja rzeczywiście odpręża mojego interlokutora i niewątpliwie pozwala Stanisławowi uporządkować również swoje życie, to nie ma on potrzeby mówienia o wszystkich szczegółach. Dopytywany – w przeciwieństwie do skoncentrowanej każdej najmniejszej rzeczy Haliny – niechętnie zwraca uwagę na drobiazgi. To właśnie Stanisław, wychodząc od fenomenu małżeństwa, w którym z miłością partycypuje, zwraca się ku jego istocie, stając się fenomenologiem życia.

Teraz dokonuje pewnego bilansu: *Ciężkie było życie, ale nigdy się nie zalamywałem. Nauka, praca, budowa, troska o rodzinę, dla której trzeba było stworzyć warunki bytowe. Byłem odporny na trudy, chciałem dobrze spełnić swoją misję. Z dumą, chlubą i z drzeniem w głosie znów opowiada o swoim małżeństwie: Z moją małżonką przeżyliśmy razem 54 lata. Wychowaliśmy wspólnie dzieci, które mają już po ponad 50 lat. Żona miała 79 lat, gdy umarła. Halina w ostatnich*

trzech latach chorowała na ciężkie schorzenia, to były trudne lata naszego życia, ale musiałem wytrwać, pomóc jej. Jeszcze kilka lat temu to ona mnie wspierała, kiedy sam byłem bardzo chory. Przeszedłem bardzo poważną operację, która wyleczyła mnie z nowotworu. Wcześniej jeszcze przyjmowałem chemię [...]. W cieple rodzinnego ogniska udało mi się zwalczyć tak poważną chorobę. Siłą woli, siłą organizmu i szczęścia [...]. Cała rodzina troszczyła się o mnie.

Celowo przytoczyłam tak długą wypowiedź Stanisława, ponieważ uważam ją za bardzo znaczącą w perspektywie jego **sędziwej starości** i woli życia, którą, jak mówi, ma teraz bardzo silną. Przewalczenie choroby nowotworowej dało mu wielką satysfakcję i ogromną dawkę nowej energii. Był na tyle silny, żeby do końca trwać przy swojej żonie, przeżyć jej śmierć z pokorą właściwą mistrzom. Potrafił także zorganizować sobie życie po odejściu Haliny i nadać swoim wspomnieniom właściwą wartość. Ostatnie trzy lata życia jego żony, w których bardzo chorowała, nie zaważyły na jej obrazie, jaki kształtowała przez całe życie – kobiety pięknej, przedsiębiorczej i pełnej wdzięku.

Stanisław to niestrudzony optymista, architekt każdej szczęśliwej chwili. Przytoczę jeszcze jedną jego wypowiedź: *W wieku 80 lat mam nadal wolę życia. Nie spieszę się, by odejść, bo każdy dzień jest wart przeżycia. Nie załamuję się, mimo że jestem sam. Dążę do mojej przystani, ale się nie martwię. Mam tyle energii, żeby płynąć dalej. Jestem jeszcze sprawny i cieszę się dalej z mojego życia. Z pewnością przekroczenie „magicznej osiemdziesiątki” stało się dla mojego rozmówcy jakąś niezwykłą furtką do trzeciej młodości. Dokonana przez Stanisława **ocena starości** z perspektywy biegu jego życia jest pozytywna: *Jestem otoczony rodziną, dzięki czemu nie czuję się osamotniony, moi najbliżsi są mi przyjaźni, czuję się szanowany. Mogę powiedzieć, że pomimo różnych dokuczliwości zdrowotnych czuję się szczęśliwy, bo nadal mogę o siebie walczyć, radzić sobie. Mimo trudności udaje mi się w sędziwym wieku w miarę dobrze egzystować.**

Zapytany o najtrudniejszy etap swojego życia z perspektywy bilansu całości, Stanisław bez wahania wskazał swoje dzieciństwo. *Najtrudniejsze chwile to okres dzieciństwa, okupacji hitlerowskiej. Znajdowałem się pod ciągłym wrażeniem, że mogłem być odkryty. Przeżyłem dużo stresu, dorastałem w nieopalanym mieszkaniu. Woda zamarzała w wiadrze. Mimo tych wszystkich okropności dożyłem sędziwego wieku, udało się!* Wydaje mi się, że to właśnie świadomość **przeżycia** tamtych trudnych chwil dała Stanisławowi siłę do walki i zmagania się z trudnościami aż do końca. Może też – paradoksalnie – właśnie dzięki swemu cudownemu ocaleniu z kolejnych życiowych opresji, udało mu się spełnić większość swoich marzeń. Kiedy pytamy, „dlaczego udało mi się przeżyć?”, zyskujemy zarazem niezłomne poczucie sensu. „Dlaczego właśnie ja – może Bóg ma wobec mnie jakiś ważny plan?”

Doświadczając bólu, nędzy i znoju, Halina również przeżyła koszmar wojny. Podążała przy tym drogą przykładowej córki, jak też bohaterskiej Polki. Po skończonej pracy u Niemki, narażając życie, wymykała się od swoich gospodarzy,

by zabrać na spacer małą siostrę Stanisławę, w której wózku pod kocykiem przewoziła gazetki konspiracyjnego podziemia, tak zwaną bibułę. Jej ojciec, Franciszek, współpracował z podziemiem, walczył o wolność, kolportując ulotki, organizując „przerzuty” „spalonych” Polaków w bezpieczne miejsca, uczestnicząc w misji niszczenia niemieckich pociągów transportujących broń na front. Był niezwykle odważny. Do niebezpiecznej, ale przecież koniecznej walki wciągnął również swoich najbliższych, którzy w domu przechowywali „bibułę”, przewozili ją w wyznaczone miejsca.

Działalność Franciszka sprowadziła pewnej nocy Niemców, którzy przybyli przeprowadzić w mieszkaniu rewizję. Na szczęście o zmierzchu wyszedł, gdyż właśnie tej nocy miał się stawić na „akcji”. Okupanci wypędzili rodzinę na podwórze. W samych tylko koszulach i boso stały na śniegu Halinka i jej siostra, Tereska. Obie tuliły się do swojej matki, Weroniki, która na rękach trzymała małą Stasię. Niewiele starsza Tereska próbowała stawiać przemarzniętymi stopami na stopach swojej mamy. Halinka była najstarszą z sióstr i jako jedyna z rodzeństwa zdawała sobie sprawę z ogromnego niebezpieczeństwa. Ogarnęło ją przerażenie. W mieszkaniu były przecież ukryte ulotki – dowód współpracy z podziemiem. Odkrycie ich przez Niemców groziło rodzinie rozstrzelaniem.

Nagle przed dom zajechał czarny samochód, z którego wysiadło dwóch umundurowanych Niemców. Gdy zbliżyli się, jeden z nich zatrzymał się nagle... *Halinka, ty tutaj?!*, zawołał. Zaraz później tłumaczył coś towarzyszowi. Wkrótce odwołano ekipę przeprowadzającą rewizję i Niemcy odjechali. Cała ta sprawa zakończyłaby się pomyślnie, gdyby nie choroba Tereski, która tamtej nocy bardzo przemarzała i zachorowała na zapalenie stawów, później wywiązała się u niej bardzo poważna choroba serca.

Byłam bardzo ciekawa, co uratowało rodzinę Haliny. Przez chwilę trzymałam mnie w napięciu, po czym powiedziała, że Niemiec, który przyniósł ratunek, często gościł w domu Elzy Marks, której był kochankiem. Regularnie widywał Halinkę pracującą ponad siły dziecka, a ponieważ sam miał dzieci w jej wieku, być może żał mu było dziewczynki i gdy zaistniała sytuacja w jej życiu, która mogła spowodować jego utratę, pozwolił jej żyć. Gdyby nie to, cała opowieść być może w ogóle nie miałaby miejsca. Stanisław i Halina nigdy by się nie spotkali, nie byłoby ich cudownej biografii, wspólnej z bardzo wielu względów, często nieuchwytnych w codziennej krzątaninie, a jednak decydujących.

Zaprezentowana opowieść Stanisława jest również bardzo patetyczna, jednak z innych względów. Na pytanie, co chciałby dodać do swojej narracji, wygłosił kilka ważkich uwag pod adresem młodszych pokoleń, ale również swoim i swojego małżeństwa, które niewątpliwie było dla niego najważniejszą sprawą: *Jest takie prawo, że jak się coś łatwo osiągnie, to się później tego nie uszanuje. Jak zaś człowiek zdobywa coś, idąc po grudach swojego życia, cieszy się, że dochodzi do tego swą wytrwałością i pracą. To go mobilizuje do kolejnych etapów życia. Na starość warto obejrzeć się za siebie i wspominać: **Mijają dni, lata, wieki, mija***

tak ciągle czas bez wytchnienia, nawet wczorajszy dzień jest już daleki, a nam pozostają wspomnienia – przytoczył Stanisław fragment swojego wiersza. *Wspomnienia radości i trudów dają człowiekowi satysfakcję u schyłku życia*. Podsumowując zaprezentowaną narrację jednym zdaniem, można by przytoczyć łacińską sentencję: *Per aspera ad astra* (Przez ciernie do gwiazd).

Wnioski

Przyglądając się narracji Stanisława, łatwo zauważyć, że najczęściej używanymi przez niego słowami są z jednej strony określenia: *ciężki, trudny...*, z drugiej zaś wyrażenia typu: *nigdy się nie załamywałem, spełniałem swoje marzenia, walczyłem o byt swój i swoich najbliższych...* Spostrzeżenie to nasuwa ważną konstatację, że życie Stanisława oraz Haliny jest prawdziwym cudem – zwycięstwa wewnętrznej determinacji nad przewycięzonymi z uporem trudnościami, zwycięstwa życia i miłości nad śmiercią, niełękania się śmierci w obliczu pełnej godności ziemskiej egzystencji. Wola życia to wielki skarb, ale jeszcze cenniejsza jest siła ducha i dobra naprzeciw znoju i zła, siła stanowienia świata lepszym miejscem przez ludzi o głębokich wartościach.

Dla Stanisława zawsze bardzo ważny był rozwój duchowy, nad którym, przewycięzając kolejne kryzysy rozwojowe, pracował przez całe życie. Profesor Elżbieta Kowalska-Dubas w czasie wykładów z gerontologii społecznej przekazała ważną prawdę o miejscu duchowości w gerontologii; wykazała, że ma ono szczególny status. Z perspektywy tego wymiaru starość jest kluczowym etapem dla osiągnięcia pełni człowieczeństwa; tak też kulturowy, społeczny i duchowy rozwój osób, które właściwie przeżywają swój sędziwy wiek, dopełnia się w starości. Starszy człowiek przyjmuje wyzwanie wieczności, do której został wychowany, do której wychował siebie, zaczyna dążyć do wartości szczególnie ważnych, absolutnych. Gdy bierzemy pod uwagę fakt, że jesteśmy ludźmi bardziej w sferze ducha niż w sferze ciała, zaczynamy waloryzować starość i doceniać jej mądrość. Ludzie starsi są też szczególnie wrażliwi na piękno, które dostrzegają w urodzie życia, cieszą się każdym dniem.

Komentarz argumentacyjny Stanisława, zaprezentowany na zakończenie części *Analiza treści wywiadów*, ciekawie ukazuje jego koncepcję siebie i wyjątkowo pogodne podejście do życia, które potrafił przewartościować po śmierci żony, świadomie je dalej zaplanować i udźwignąć na nowo. Jak pisze Elżbieta Dubas (2000) w książce pt. *Edukacja dorosłych w sytuacji samotności i osamotnienia*: „Niezwykle rzadkie w badanej populacji jest spostrzeganie samotności jako stanu pozytywnego [...], wybieranego, sprzyjającego rozwojowi, a takie często bywa odnotowywane w definicjach filozoficznych i teologicznych. [...] Samotność jest [...] stanem wynikłym z trwałego zerwania więzi z bliską osobą, np. w wyniku śmierci czy rozwodu” (tamże, s. 201).

Stanisław pozostaje jednak człowiekiem życiowo aktywnym. Realizuje swoje pasje, nadal poświęca się pracy w ogrodzie, uczęszcza na spotkania Związku Kombatantów, którego jest działaczem. Fakt, że „przydarzyło” mu się bardzo udane małżeństwo nastraja go pozytywnie, nawet wtedy gdy siłą rzeczy odeszło ono już do przeszłości. Jak zauważa E. Dubas w innym miejscu swojej książki: „Opisując zjawisko samotności i osamotnienia, istotne jest także ukazanie wymiarów życiowej aktywności badanych, przy założeniu, że i one mogą być przez respondentów w jakiś sposób konfrontowane z samotnością i osamotnieniem. [...] Życiową aktywność badanych stanowią wszystkie możliwe przez nich przestrzegane obszary działania, realizowane w trakcie życia [...]” (tamże, s. 302).

Marcin Muszyński (2012) w swojej pracy doktorskiej pt. *Aktywność osób starszych w przestrzeni badawczej gerontologii społecznej – ujęcie andragogiczne* zwraca uwagę, że gerontologia koncentruje się na formach, przejawach, rolach i zadaniach oraz na implementacjach wywoływanych przez samą aktywność osób starszych, ale nie poświęca swojej uwagi samej **istocie** aktywności. Ten obszar pozostaje domeną między innymi psychologii (tamże, s. 47) oraz, co bardzo istotne w mojej analizie, fenomenologii. Z biegiem lat proponowano kolejne kategoryzacje zachowań, które ukazywałyby, jak adaptacja jednostek do starości przejawiała się w ich aktywności (tamże, s. 47). M. Muszyński w swoim teoretycznym namyśle, poświęconym tej kwestii, powołuje się na Ruth S. Caran, która „sklasyfikowała aktywność w pięciu grupach: aktywność w czasie wolnym, aktywność religijna, kontakty z bliskimi, zdrowie i bezpieczeństwo. Wykaz aktywności osób dorosłych wraz z wykazem postaw (*attitudes inventory*) dostarczyły badaczom metodologicznych wskazówek, jak badać zjawisko adaptacji w okresie późnej starości. [...] aktywność stała się podstawą do diagnozowania, wyjaśniania i przewidywania życia w starości” (tamże, s. 47–48).

Abstrahując teraz nieco od zagadnienia aktywności osób starszych i reasumując, pragnę zauważyć, że kiedy ludzie decydują się na zawarcie małżeństwa i założenie rodziny, naturalnie godzą się zarówno na stany zależności od współmałżonka w sytuacji przydarzających się niedomagań czy chorób, jak i na wynikający z postawy dojrzałej miłości obowiązek dodatkowej i często niełatwej troski o drugą osobę, tak jak tylko życiodajne siły pozwalają ją okazać. Fenomen biografii małżeństwa Haliny i Stanisława podarował mi jako badaczowi szczególną perspektywę. Wysłuchując narracji i pozyskując cenny materiał badawczy, oprócz jego analizy, podjęłam również autoanalizę oraz próbę oceny stopnia trudności realizowanego zadania. Bez wątplenia stajemy się wnikliwymi obserwatorami i uważniejszymi, bardziej „analitycznymi” słuchaczami, za każdym razem, gdy koncentrujemy się na pewnym zjawisku i z czasem, dzięki jego dogłębnej analizie, poznajemy jego istotę. Z tego punktu widzenia, mogę spokojnie przyznać, że analiza przeprowadzonych wywiadów biograficznych wskazuje na ich spójność, co pozwala na stwierdzenie, że przedstawione treści dotyczące zapamiętanej przeszłości, pomimo rekonstruowania ich już w nowych życiowych

sytuacjach, zachowują charakter zgodny z przeżywaną rzeczywistością. Zazwyczaj bada się biografie poszczególnych ludzi; badanie fenomenu małżeństwa, a szczególnie małżeństwa ludzi, których połączyła również przyjaźń, jest jednak o tyle ciekawe, że można dzięki niemu ukazać ludzki świat jako intuicję świata, sięgającą głębiej niż jednostkowe przeżycia i wyrażoną w zdecentrowanym spojrzeniu kochających się ludzi w tym samy kierunku, na świat ponad światem. Tacy małżonkowie pozbawieni są żądz posiadania siebie nawzajem. Ich miłość przedziera się w przywiązanie ponadczasne, niezniewolone i nieograniczone nawet przez śmierć.

Po tym wszystkim, co usłyszałam od Haliny i od Stanisława, jestem pewna, że nie istnieją przypadki. Nasza rzeczywistość jest jak układanka, gdzie wszystko musi być dopasowane w najdrobniejszych szczegółach. Bez wątpienia Opatrzność czuwa nad ludźmi i daje nam udział w tym, co nadprzyrodzone.

Dla porównania

Dla porównania chcę jeszcze wskazać na perspektywy psychologiczną (Trzebiński) oraz hermeneutyczną (Cyrański, Wejland), które bez wątpienia mogą być pomocne w uchwyceniu fenomenu małżeństwa z różnych punktów widzenia. Jerzy Trzebiński zwraca uwagę na „porządkującą” funkcję narracji w odniesieniu do biegu życia, a w ostateczności do tego, co już za nami i jakiego bilansu można dokonać: „Podstawowa funkcja schematu narracyjnego polega na tym, że steruje on procesami rozumienia i podejmowania decyzji poprzez konstruowanie opowieści z napływających (i prowokowanych decyzjami jednostki) faktów. Schemat narracyjny jest więc **poznawczą procedurą** „czytania” biegu zdarzeń w taki sposób, że rozumiane są one jako skończone w czasie historie. Historie, w których występują określone bohaterowie z określonymi intencjami, napotykać określone rodzaje przeszkód i posiadający określone możliwości i szansę radzenia sobie z nimi” (Trzebiński, 2002, s. 23–24).

Kiedy zapisujemy słowo (tutaj słowną narrację), staje się ono tekstem w potocznym rozumieniu, chociaż tekstem było już wcześniej, gdy dopiero krystalizowało się w umyśle pod wpływem wspomnienia doznanych zdarzeń. Bohdan Cyrański w swojej książce pt. *Aksjologiczne podstawy pedagogiki społecznej Heleny Radlińskiej* odwołuje się do filozofii koła hermeneutycznego w badaniu nad tekstem, który aby zrozumieć, trzeba się przedzierać poprzez nieustanne przełamywanie różnic. Chociaż jest to proces rzeczywiście nieskończony, swoista spirala hermeneutyczna pozwala badaczowi wznosić się na coraz wyższe szczeble rozumienia, na przykład zapisu czyjejś narracji. Jak zauważa B. Cyrański (2012, s. 30), w analizie strukturalnej „przedmiotem badań są [...] zależności między elementami całości, czyli wypowiedziami składającymi się na tekst”. Również Andrzej Paweł Wejland w *Analizie interogacji i jej zastosowaniach w badaniach*

społecznych podkreśla wartość takiej metodologii. Jak pisze: „Sądzi się niekiedy, iż metodologia i metodyka badań empirycznych prowadzonych w obrębie badań społecznych ukształtowała pewien sposób mówienia o kwestii respondentów lub informatorów oraz ich informatywności i wiarygodności. Stanowisko to uzasadnia się, wskazując zazwyczaj, iż korzystanie z wypowiedzi innych osób zakłada w tych naukach oparcie się w głównej mierze na interwencji. Rzeczywiście interwencja jest procedurą dominującą w badaniach empirycznych, jakie są obecnie prowadzone w naukach społecznych” (Wejland, 1977, s. 6–7). Pytanie o to, co rozmówca miał na myśli, jest bowiem zawsze aktualne. Jest ono ważne, zwłaszcza gdy zestawiamy ze sobą na przykład narracje małżonków i chcemy uzyskać właściwe rozumienie opisywanej sytuacji. Podczas gdy hermeneutyka pyta o znaczenie i rozumienie danego tekstu czy zjawiska, to fenomenologia pyta o jego istotę.

Refleksja na zakończenie

Bez wątplenia tym, czego poszukujemy w świecie międzyludzkich relacji jest zdarzenie dialogu, o którym pisał Martin Buber (1992). Według tego myśliciela językiem staje się każdy rodzaj międzyludzkiej wymiany. Każdy człowiek to indywiduum o określonym zasobie wiedzy, pamięci, mniejszej lub większej bystrości umysłu. Wszystkie te cechy są oczywiście bardzo ważne, jednak dopiero ich aktualizacja i dzielenie się z innymi, umożliwia rozwój naszych talentów, zapobiega ich rdzewieniu, otwiera kanał komunikacji i dialogu.

Jak pisał M. Buber, „relacja jest wzajemnością. Moje Ty oddziałuje na mnie tak, jak ja oddziałuje na nie” (tamże, s. 48). Według tego autora, kontakt z drugim człowiekiem najpełniej zbliża nas do Boga i do doskonałości. Niepodobna nie dać ponieść się jego słowom, które zdają się sięgać do głębi ludzkiej rdzennej tożsamości. Kiedy nie ujawniamy naszej prawdziwej natury i pozostajemy nieczuli na relację, której dotykamy, odbieramy sobie wielką możliwość wewnętrznego wzrostu. Zamykamy się nie tylko na drugiego człowieka, ale przede wszystkim zamykamy się na siebie. Jeśli nie mogą rzeźbić nas nasze przeżycia, nasza jaźń brnie ku sprzeczności. Nie można bowiem zbudować świata w samym sobie, ale należy budować siebie w relacji ze światem „Ty”.

W relacji wszystko staje się mową, tak naprawdę nie ma tu milczenia. To właśnie w relacji odkrywamy, czym jest miłość. Nie możemy sami z siebie być kochani, bo poznanie także siebie dokonuje się właśnie dzięki spotkaniu z drugim człowiekiem. Rozmawiając, nie tracąc nic ze swojej odrębności, tworzymy w pewien sposób jedną istotę. Relacja nie ogranicza się jednak tylko do kontaktu pomiędzy jej podmiotami, ale w znaczący sposób kształtuje ją także samotność. Możliwość wewnętrznej intymności otwiera nas na głębsze wzajemne porozumienie. „Czy nie

ten dopiero jest godzien stanąć naprzeciw istoty, kto nie jest już więźniem żadnej istoty?” (tamże, s. 104). Dopiero prawdziwe oczyszczenie z materialnych przywiązań otwiera nas na głęboki kontakt duchowy i przygotowuje do rzeczywistego porozumienia z kimś tak samo samotnym i otwartym, jak my sami.

W dialogu z drugim człowiekiem możemy mówić o szczególnym uobecnieniu, o autentycznym otwarciu na jego rzeczywistość. W procesie uobecniania przestaje wystarczać nasza fantazja i początkowe tylko wyobrażenie sytuacji drugiej osoby zamienia się w realne jej odczucie. Najbardziej istotowym przejawem takiej ludzkiej zdolności jest współczucie, którego doznajemy namacalnie za każdym razem, gdy dzięki zaangażowaniu w relację przeżywamy cierpienie napotkanego „Ty” we własny tajemniczy sposób, bliski całkowitemu odkupieniu od codzienności.

Filozofia M. Bubera we wspólny sposób ukazuje wagę dialogu, relacji mającej silne odniesienia, przenikającej światy dwóch rozumiejących się podmiotów. Kierując się tą myślą, poszukując spełnienia w świecie ludzi i rzeczy, należałoby poświęcić te ostatnie i poświęcić siebie, aby ocaleć dla większej jedności i pełni, by odnaleźć się w jakiejś relacji. Można powiedzieć, że przesłaniem dialogu jest mowa miłości, która stała się udziałem Stanisława i Haliny jako nieprzenikniony potencjał, tylko częściowo zrealizowany w doczesnym życiu, zawarty w wiecznej tajemnicy rzeczywistości nadprzyrodzonej.

Literatura

- Biemel W., 1947, *Wprowadzenie wydawcy*, [w:] E. Husserl, *Idea fenomenologii*, www.filozofia.umk.pl/pliki/husserl_e_-_idea_fenomenologii.doc (30.04.2014).
- Buber M., 1992, *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, tłum. J. Doktor, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa.
- Cicero M.T., 1963, *Katon Starszy: O starości*, PWN, Warszawa.
- Cyrański B., 2012, *Aksjologiczne podstawy pedagogiki społecznej Heleny Radlińskiej. Przykład zastosowania interpretacji hermeneutycznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Czyżewski M., Rokuszewska-Pawełek A., 1989, *Analiza autobiografii Rudolfa Hössa*, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 2 (33), s. 35–65.
- Dubas E., 2000, *Edukacja dorosłych w sytuacji samotności i osamotnienia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Fromm E., 1992, *O sztuce miłości*, tłum. A. Bogdański, Wydawnictwo „Sagittarius”, Warszawa.
- Gutowska-Ciołek A., 2012, *Uczenie się dorosłych w sytuacji przyjaźni – perspektywa andragogiczna*, praca doktorska, Uniwersytet Łódzki.
- Każmierska K., 1997, *Wywiad narracyjny – technika i pojęcia analityczne*, [w:] M. Czyżewski, A. Piotrowski, A. Rokuszewska-Pawełek (red.), *Biografia a tożsamość narodowa*, Katedra Socjologii Kultury Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Mierzwiński B., 2010, *Istota miłości małżeńskiej. Aspekty teologiczno-pastoralne*, „Fides et ratio”, nr 4 (4), s. 5–13.
- Muszyński M., 2007, *Śmierć jako zjawisko uniwersalne*, [w:] E. Dubas (red.), *Uniwersalne problemy andragogiki i gerontologii*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 99–107.

- Muszyński M., 2012, *Aktywność osób starszych w przestrzeni badawczej gerontologii społecznej – ujęcie andragogiczne*, praca doktorska, Uniwersytet Łódzki.
- Riemann G., Schütze F., 1992, „Trajektorja” jako podstawowa koncepcja teoretyczna w analizach cierpienia i bezładnych procesów społecznych, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 2 (36), s. 89–109.
- Schütze F., 1997, *Trajektorie cierpienia jako przedmiot badań socjologii interpretatywnej*, „Studia Socjologiczne”, nr 1, s. 11–56.
- Trzebiński J., 2002, *Narracyjne konstruowanie rzeczywistości*, [w:] J. Trzebiński (red.), *Narracja jako sposób rozumienia świata*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, s. 17–42.
- Wejland A., 1977, *Analiza logiczna interrogacji i jej zastosowania w badaniach społecznych*, Zakład Narodowy im Ossolińskich, Wrocław.

Netografia

<http://www.cytaty.info/autor/jimmorrison.htm> (30. 04. 2014).

*Olga Czerniawska**

Dlaczego czytam biografie?

Streszczenie: Tekst jest autorską analizą dwóch biografii: *Wspomnienia* – ojca Józefa Marii Bocheńskiego oraz *Życie Ewangelią* – księdza Jana Zieja. Autorka wskazuje na te elementy biografii obu duchownych, które mogą stanowić o ich edukacyjnym wymiarze.

Słowa kluczowe: biografia, wydarzenia osobiste, wydarzenia globalne.

Why do I read biographies?

Summary: The text is the author's analysis of two biographies: *Memories* by Fr. Józef Maria Bocheński and *Living the Gospel* by Fr. Jan Zieja. The author highlights those parts of both biographies, which may constitute their educational dimension.

Keywords: biography, personal events, global events.

Uwagi wstępne

Moje wystąpienie jest swoistą wypowiedzią biograficzną, odpowiedzią na pytanie postawione w tytule. Jest refleksją nad spotkaniem z osobami, którym biografie są poświęcone lub których autobiografie dotyczą. Dlaczego czytam biografie i autobiografie – bo prowadzę badania biograficzne, bo interesuję się życiem, stawianiem się dorosłym, ześlizgiwaniem się w starość, codziennością i sacrum. Jako historyk interesuje się przeszłością, ale także teraźniejszością

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

i perspektywą przyszłości. Czytam o przeszłości i wydarzeniach, niektóre z nich pamiętam z własnego życia, choć zapadły głęboko w pamięć i nie myślałam o nich, zapamiętałam je. Czytając, przypominam sobie i odnajduje je w mrokach pamięci, szufladach pamięci, przeżywam je na nowo. Tak było z głodówką w kościele świętego Marcina w 1977 roku przypominanej w biografii księdza Jana Ziei, z ucieczką z Warszawy ojca J.M. Bocheńskiego, gdy wybuchła II wojna światowa.

Czy dobieram swoje lektury? I tak i nie. Czytam biografie osób znanych i zasłużonych, jak na przykład K. Lanckorońskiej *Zapisy z więzienia*, Marii z Zdziechowskich Sapieżyny *Autobiografię*, Wiery Dawidowej, kochanki Stalina, *Autobiografię*, M. Shad *Córkę Stalina*, lub napotkane przypadkowo w bibliotece. Planuję przeczytać autobiografię Danuty Wałęsowej; byłam i jestem fanką Wałęsy jako przywódcy i byłego prezydenta.

W tej wypowiedzi chce się skupić na dwóch historiach – ojca Józefa Marii Bocheńskiego i księdza Jana Ziei. Już przegląd obu biografii nasuwa pytanie o założenia metodologiczne. Badania biograficzne nie mogą podlegać regułom badań ilościowych, eksperymentalnych. Historia życia zawiera elementy niepowtarzalne, jedyne, subiektywne. Są relacją z jednego życia, jednej osoby. Pierre Dominicé (2011) pisze: „Analiza i interpretacja opowiadań życiowych jest bardzo trudna i prawie niemożliwa. Każde opowiadanie zawiera wątki wyjątkowe, niepowtarzalne. Każdy jest osobą niepowtarzalną, osobowością i poznanie procesu jej rozwoju, dynamiki rozwoju stanowi sens i zadanie badań biograficznych. Obserwować bieg życia, taki jak ukazuje biografia, to zgłębiać proces socjalizacji w trakcie życia i przez życie” (tamże, s. 215).

Ojciec Józef Maria Bocheński

Biografie można traktować jako dokument i stosować analizę dokumentu lub jako wywiad biograficzny. W przypadku omawianych biografii jedynie *Wspomnienia* ojca Józefa Marii Bocheńskiego (2008) można postrzegać jako rodzaj wywiadu, autobiografii pisanej samodzielnie według pewnych zasad, etapów życia od dzieciństwa po starość, bardzo uporządkowany wywód na kanwie lat i miejsc. Kiedy to było, gdzie to było. Co robiłem, co pamiętam, kogo spotkałem. Postać tego wybitnego filozofa niezwykle barwną znam z jego pogadank w Radiu Wolna Europa, które wygłaszał systematycznie jako ABC filozofii w 10-minutowej audycji wieczornej. Czekałam na te refleksje z nadzieją na usłyszenie czegoś ważnego dla mnie, dla mojego życia wewnętrznego, lepszego rozumienia świata i Boga. Słuchanie audycji było trudne. Radio Wolna Europa było zagłuszone i złapanie audycji stanowiło wyczyn. Głos zanikał, rwał się, szum rósł. Trzeba było łowić słowa, wsłuchiwać się w szum zagłuszenia.

Legenda wokół ojca Bocheńskiego – profesora, dominikanina, pilota, żołnierza I i II wojny światowej, uczestnika walk o Monte Cassino, osoby, która mimo podeszłego wieku podróżowała, pilotowała samolot, prowadziła bardzo szybko samochód po górzystych szosach Szwajcarii – potwierdziła się w trakcie lektury wspomnień.

Lektura przyniosła jeszcze obraz domu rodzinnego, kresów, wielonarodowościowej i wielokulturowej społeczności wsi rodzinnej i Ukrainy mlekiem i miodem płynącej. Ojciec Bocheński pisze, że tak dobrego mleka jak w Kijowie nie pił i nie jadł tak dobrego chleba. Załamuje ręce nad bolszewią, która ten bogaty i piękny kraj obróciła w krainę głodu i nędzy. Zniszczyła go i skazała na cierpienia. Boleje nad tym, że nie walczył jako ochotnik w obronie Lwowa i jak dobrze, że Lwów został obroniony i zapewniono mu dobrobyt w okresie międzywojnia.

Księża grekokatolicycy byli przyjaźnie przyjmowani w jego domu rodzinnym. Podobnie dobrze traktowano Żydów. We *Wspomnieniach* czytamy o udziale w wojnie 1920 roku w pułku ułanów. Poznajemy przebieg edukacji szkolnej i uniwersyteckiej, początki powołania i motywy wyboru zakonu dominikanów. Z reguły – franciszkańskiej, która wydała mu się zbyt sentymentalna, choć świętego Franciszka obdarzał cziłą jako człowieka niezwyklej dobroci, otwartego na ludzi i naturę, jezuiti wydali mu się zbyt rygorystyczni, pozostali więc benedyktyni i dominikanie. Wybrał dominikanów za namową ojca Jacka Woronieckiego, którego obdarzał szacunkiem i zaufaniem. Wybrał także nowicjat w Poznaniu i nie żałował nigdy tego wyboru. W sposób sugestywny i dowcipny przedstawia swój pobyt w klasztorze dominikańskim w Rzymie. Klasztor dominikański SS Domenico e Sisto (tamże, s. 85) mieścił się w starym budynku, który był nieopalony, on Polak z mroźnego kraju odmroził sobie ręce, a woda zamarzała w misce i dzbanku. Takie budynki do dziś są miejscem życia zakonnego i tak Siostry Benedyktynki mieszkają w podobnym klasztorze w Staniątkach pod Krakowem.

Fragment pobytu w Rzymie i studiów w tym mieście przypomniał mi mój pobyt we Włoszech, w Rzymie, w 1978 i 1987 roku. Moi włoscy opiekunowie uważali, że Włochy są tak bogatym i pięknym krajem, że pobyt należy poświęcić na zwiedzanie zabytków i kontemplowanie krajobrazu w większym stopniu niż na studia interesujących mnie problemów edukacji dorosłych. Ojciec Bocheński równocześnie przygotowywał pracę doktorską, a potem habilitacyjną, zwiedzał Rzym i studiował archeologię. Z okna klasztoru podziwiał widoki starożytnego Rzymu. Mam podobne wspomnienia. Kwitnącą mimozę za oknami oraz stylowe budynki koło Campo di Fiori i widok na dachy i kościoły, kopułę św. Piotra z tarasu domu, w którym mieszkałam w Rzymie.

Wspomnienia ojca Bocheńskiego wciągają przez wartkie przedstawianie faktów, piękny styl, liczne anegdoty, pogodne, dowcipne, bez uszczypliwości. Nie można oderwać się od tej lektury. We *Wspomnieniach* pojawiają się ważne postaci – wspomniany wyżej ojciec Woroniecki, a w szwajcarskim Fryburgu ksiądz Władysław Kornilowicz, późniejszy kapelan i organizator Lasek (tamże, s. 78).

Ojciec Józef zamieszcza także tekst sprawozdania z wizyty w Niepokalanowie, które zwiedzał w 1936 roku. Opisuje w nim prężnie działający ośrodek wydawniczy, klasztor, w którym przestrzegano skrajne ubóstwo, na przykład jedzono na stołach z nieheblowanych desek, z cynowych talerzy łyżką. Spano na siennikach w zimnych celach, a wszędzie stawiano figurki Matki Boskiej, bardzo brzydkie, w guście przysłowiowej Dulskiej. Podziw dla dzieła ojca Maksymiliana Kolbe, jego pomysły ewangelizacji przez środki przekazu i ubóstwo nie osłabia krytycznego spojrzenia na estetykę, na prymityw życia. Ojciec Bocheński przyzwyczajony do obcowania z pięknem, ze sztuką we Włoszech, w Fryburgu i mówienia prawdy, wyrażania krytycznych uwag nie pomija ich w ocenie Niepokalanowa. Krytykuje figurki Matki Boskiej z gipsu, pomalowane na niebiesko i biało.

Budzi szacunek robienie notatek w czasie II wojny światowej, pamięć nazwisk i czytanych lektur.

Czytanie biografii wybitnych osób starszych jest okazją kontaktów z historią przez duże H, z czasem, w którym przebiegało życie owej osoby. Osoby osiemdziesięcioletnie i starsze przeżyły wydarzenia I wojny światowej, rewolucję bolszewicką, wojnę 1920 roku i okres dwudziestolecia międzywojennego oraz wybuch II wojny światowej i jej przebieg, a także PRL. Jest to niesłychane bogactwo wydarzeń i możliwość spotkania wybitnych osób, które żyły w tym czasie. W przypadku ojca Bocheńskiego możemy poznać szkołę i uniwersytet przełomu wieku XIX i XX, okres początków XX wieku. Ojciec Bocheński spotkał się z ojcem Woronieckim. Określa go jako nie tylko wybitnego filozofa tomistę, ale także wybitnego wychowawcę, człowieka szlachetnego i wyjątkowego. Biografia ojca Bocheńskiego jest napisana wzorcowo. Na chronologiczną kanwę naniesione są wydarzenia osobiste, na przykład studia, habilitacja, nowicjat – miejsca Rzym, Anglia, Szkocja, Albertinum, rektorat. Pobyt w USA, Notre Dame, Lawrence, Pittsburgh, ale także podróże, jazda samochodem i samolotem. Na marginesie wydarzeń i faktów ojciec Bocheński opisuje swój stosunek do problemów społecznych i kultury. Pisze o antysemityzmie, o romantyzmie i pozytywizmie w działaniu, o komunizmie. Przedstawia swoje poglądy filozoficzne. Czytając te wspomnienia, nie tylko poznaje się osobę, która przedstawia bieg swego życia, ale także kontekst społeczno-kulturowy historyczny owej historii życia. Historia życia spleta się i nakłada na historię czasu, na kulturę.

Czego można nauczyć się z tej biografii. Zawiera ona nie tylko życiorys niezwykłej postaci filozofii, uczonego, wybitnego Polaka, portret postaci wyjątkowej, barwnej, o niebywalej energii i sile, jasnym, krytycznym umyśle, bogatym życiu, przez które przewijali się ludzie szlachetni, odpowiedzialni, wyjątkowi, a także fakty i wydarzenia historyczne na tle codzienności, zwykłych faktów i krajobrazów – pól, lasów, rzek i gór. Czytając historię życia, czujemy, że tak było i coś z tego, co było, jest w nas, w naszym życiu. We wspomnieniach napotykałyśmy różne anegdoty, sytuację wywołującą zdziwienie, że tak mogło być. I tak ojciec Bocheński przypomina niezwykle założenie, że w niedzielę liczy się tylko jedna msza święta – suma.

Kto nie chodzi na sumę, jest podejrzany. I tak prymas Hlond pytał proboszcza, czy Dmowski, który oficjalnie się nawrócił, chodzi na sumę. Proboszcz odpowiedział mu, że chodzi do kościoła, ale na ranne msze święte. Sytuacja podejrzana – działo się to na wsi wielonarodowościowej i wielowyznaniowej.

Wybuch II wojny światowej zastał ojca Bocheńskiego w Warszawie, na Służewcu w budującym się klasztorze. Ojciec wyrusza natychmiast na wschód. Był duchownym, ale i żołnierzem, oficerem. Jak wspomina, szedł boszo, ubrany w biały sweter i czarne spodnie, tak do tarł do Lwowa, a potem przez granicę do Rumunii i na Węgry. Z Węgier przedostał się do Francji, a potem do Anglii i Szkocji. Z polską armią pojawia się we Włoszech. Na emigracji spotykał biskupa Gawlinę, duszpasterza emigracji. Sam był kapelanem wojskowym. Pozostał na emigracji, służył polskiej emigracji, tym wszystkim, którzy zdecydowali się zostać na emigracji. Prowadził badania, publikował. Był zdecydowanym przeciwnikiem marksizmu i komunizmu.

W przypadku analizowanej autobiografii J. Bocheńskiego można mówić o przyjętej przez niego kanwie lat, miejsc, osób, faktów, analizy tego, czym się zajmował, i oceny pracy naukowej szkół filozoficznych, polityki, ale także pokazania anegdot, tego co wyjątkowe, co go zastanowiło, zaskoczyło, co zapamiętał jako wyjątkowe, trudne, dyskusyjne, nieracjonalne. Czytelnik może porównać własne wspomnienia, odczucia, doznania z tym, co opisuje autor. Czytając autobiografię, biografię można powracać do wspomnień, do spotkań ze znanymi osobami, do faktów znanych i przeżywanych podobnie lub inaczej. Wyjątkowość i powtarzalność, trwałość i zmienność daje czytanie biografii i autobiografii. Respekt budzi robienie zapisów. Spisywanie faktów i wydarzeń w okresie II wojny światowej. Budzi podziw pamięć o nauczycielach, wykładowcach i kolegach, wierność przyjaźni, opieka nad uczniami. Prowadzenie uczniów, promotorstwo uznane było przez ojca Bocheńskiego za najważniejszy obowiązek profesora. Tym sprawom poświęcił najwięcej czasu i uwagi. Czas ten był doceniany przez uczniów, którzy zapamiętali go jako człowieka życzliwego, oddanego nauce i wychowaniu. Nie wykłady na seminarium czy konferencji są ważne, choć trzeba je przygotowywać starannie i sumiennie, ale rozmowa z magistrantem i doktorantem, kierowanie jego rozwojem w kontakcie bezpośrednim stanowi główną misję profesora, uczonego. Pozostawić dobrze przygotowanych uczniów, wykształconych, sumiennych i gorliwych w poszukiwaniu prawdy oto zadanie dla nauczyciela, uczonego.

Ksiądz Jan Zieja

Innym rodzajem biografii jest *Życie Ewangelią* księdza Jana Zieja spisane przez Jacka Moskwę. J. Moskwa jest znanym i szanowanym dziennikarzem, pisarzem i biografem. Książka poświęcona księdzu Zieja jest swoistym wywiadem zarejestrowanym na taśmie magnetofonowej.

Księdza Zięję spotkałam na pogrzebie prof. Kamińskiego, przyszedł do kościoła i usiadł w prezbiterium w trakcie mszy świętej, odprawianej przez biskupa Kraszewskiego. Zwracał na siebie uwagę, był wtedy szczupłym, starszym człowiekiem z długą, siwą brodą i włosami, biednie ubranym. Obecność na pogrzebie wynikała z jego funkcji w czasie wojny. Był kapelanem Szarych Szeregów, a to był pogrzeb jednego z ich organizatorów, harcerza, autora książki *Kamienie na Szaniec, Parasol i Zośka*. Pogrzeb zgromadził żyjących harcerzy, dawnych towarzyszy i podopiecznych profesora, w tym księdza Zięję. O księdzu czytałam recenzję artykułu w „Znaku”, analizowano w nim kontrowersyjne poglądy księdza Jana, który w okresie międzywojennym należał do Wici – organizacji młodzieżowej, antyklerykalnej, wrogiej Kościołowi, choć sam był księdzem.

Ksiądz Jan stanowi inny typ w porównaniu do ojca Bocheńskiego, choć mają cechy wspólne, oryginalność i wyjątkowość, niezwykle pomysły i zdolności do języków. Ksiądz Zięja znał łacinę, hebrajski, francuski, angielski, rosyjski, niemiecki i nauczył się szwedzkiego, aby tłumaczyć *Drogowskazy*. Ksiądz Jan pochodził ze wsi, urodził się w bardzo biednej rodzinie chłopskiej we wsi Osse w Opoczyńskim. Jego matka do śmierci ubierała się w strój ludowy z Opoczna. Za namową i przy pomocy księdza proboszcza wstąpił do seminarium. Studiował judaistykę na Uniwersytecie Warszawskim, był pierwszym kapelanem w Laszkach. Znał księdza Władysława Korińłowicza i to go łączyło z ojcem Bocheńskim, który księdza Korińłowicza spotkał we Fryburgu, w Szwajcarii. Znał wiele wybitnych postaci Kościoła polskiego – matkę Różę Czacką, założycielkę Lasek, siostrę Urszulę Ledóchowską, założycielkę Szarych Urszulanek.

Ksiądz Zięja był osobą niezwykłą. Naśladował św. Franciszka w ubóstwie. Nie brał pieniędzy za usługi religijne i dlatego nie chciano go w parafiach jako wikarego. Był proboszczem bardzo biednej parafii na Polesiu, żył w skrajnym ubóstwie. Odbił pielgrzymkę do Rzymu, pieszo bez paszportu, bo nie uznawał granic. W ubraniu żebraka szedł, zatrzymując się w parafiach i ambasadzie. Wzbudzał zdziwienie i lęk. W polskim Konsulacie w Rzymie zmuszono go do wyrobienia paszportu i powrotu do Polski koleją. Był pacyfistą, jego ideałem był Ghandi, ale był kapelanem wojskowym w czasie wojny 1920 roku. Był kapelanem Szarych Szeregów, a także w okresie powstania warszawskiego nie nosił broni. Służył ubogim, jak Matka Teresa z Kalkuty, brat Albert, Jean Vanier czy Doroty Dey. Podziwiał Don Helderę Camera. Działał w Akcji Katolickiej na Polesiu. Założył Uniwersytety Ludowe. Angażował się w ratowanie Żydów w Warszawie. Prowadził rekolekcję dla duchowieństwa w Częstochowie. Uczestniczył w nich kardynał Stefan Wyszyński oraz kardynał Karol Wojtyła. Wspierał go na Polesiu biskup Łoziński, który mianował go dyrektorem Akcji Katolickiej. Po II wojnie światowej pracował na Ziemiach Zachodnich w Słupsku, a potem w Warszawie. Całe jego życie była służba Bogu i człowiekowi. Był wierny także swojej klasie społecznej, chłopom i wsi. Na Polesiu założył „gimnazjum chłopskie”, w którym sam uczył. Umiał współżyć z przedstawicielami prawosławia, Żydami i Unitami.

Był wspaniałym człowiekiem, księdzem, prorokiem. Nie było łatwo z nim współżyć. Dlatego tylko osoby wyjątkowe, jak matka Urszula Ledóchowska, matka Czacka, ksiądz Władysław Kornilowicz, biskup Łoziński, kardynał Stefan Wyszyński wybierali go do współpracy, mogli z nim obcować i go rozumieć. Rozumieć proroka to wielka sztuka i odpowiedzialność.

Czytam tę biografię, która składa się ze wspomnień, wypowiedzi księdza Jana i ułożonego systematycznie kalendarium życia z datami, miejscami i funkcjami opracowanego przez Jacka Moskę. Wyspy pamięci są połączone faktami historycznymi, ramami czasu. W książce zamieszczono także świadectwa osób, które znały księdza Jana, na przykład Zofii Kossak Szczuckiej, Broniewskiego, Bartoszewskiego, siostry zakonnej Szarej Urszulanki Andrzeji Górskiej, ale także środowiska Solidarności – Wujca, Kuronia, Michnika.

Ksiądz Jan Zieja walczył z rządem PRL-u o zachowanie autonomii i demokracji, o wolność słowa i zgromadzeń, o wolność Wici oraz Uniwersytety Ludowe. Nie godził się na ugodę z rządem.

Zdumiewające było uczenie się języka szwedzkiego w celu przetłumaczenia *Drogowskazów* napisanych przez Sekretarza ONZ Daga Hammarskjölda, który zginął w Kongo w 1962 roku.

W książce zamieszczone są wybrane kazania i modlitwy księdza Jana, a także przykłady trudności, jakie go spotykały. I tak kardynał Glemp usunął go z kościoła Sióstr Wizytek po wygłoszeniu tam kazania i sprzeciwie przeczytania listu Episkopatu, z którego treścią się nie zgadzał.

Ksiądz Zieja współuczestniczył w głodówce zorganizowanej w kościele świętego Marcina w 1977 roku. Był współzałożycielem KOR-u. Uczestniczył też w głodówce w kościele Świętego Krzyża w 1979 roku.

W 1991 roku umiera w Warszawie w swoim domu i zostaje pochowany w Laszkach w grobie matki Konstancji z Kwieciaków Zieiny. Na pogrzebie jest kardynał Józef Glemp, biskup Drohiczyński i biskup połowy wojsk Leszek Głódź. Uczestniczył w pogrzebie także prezydent Lech Wałęsa.

Podsumowanie

Czytając biografie, obcujemy z osobami, które odeszły. Otwieramy szuflady pamięci i odkurzamy wydarzenia historyczne. Tworzymy historyczną kanwę naszego życia, przypominamy sobie, co się zdarzyło w zeszłym roku czy pięć lat temu. Dowiadujemy się o zwyczajach, o przeszłości od naocznych świadków. Powraca do nas codzienność i niecodzienność, wielkość i małość. Powracają rodzice i przyjaciele, szkoła, nauczyciele i koledzy. Jest to swoiste zatrzymanie się, przystanek, zanurzenie się w przeszłość, w kulturę, swoista podróż w czasie i swoisty bujany fotel w starości.

Badania biograficzne koncentrują się na tym co jednostkowe, subiektywne, niepowtarzalne, wyjątkowe. Choć równocześnie ukazują zjawiska zwykłe, takie same, oczywiste, powtarzalne. Życie bowiem jest wyjątkowe, ale także pełne powtarzalnych faktów. Już same urodziny są faktem występującym w życiu każdego człowieka, w każdej historii życia, każdej biografii. Aby żyć, trzeba się urodzić, następnie rosnąć, rozwijać, uczyć, wybierać zawód, pracę kierunek rozwoju, wkraczać w dorosłość, a następnie w starość i umrzeć. Każde życie się zaczyna i kończy. Jednak kanwa życia zapełnia się różnymi wzorami i kolorami. Biegowi życia towarzyszy czy współtworzy bieg historii. Nikt nie jest samotną wyspą. Jeśli jest to wyspa, to leży w jakiejś okolicy, dobijają do niej okręty, jachty, łodzie czy kajaki, mieszkają na niej zwierzęta lub ptaki, gady i owady, rosną jakieś rośliny, drzewa, trawy, krzewy i kwiaty. Wyspa może być kamienista lub piaszczysta. Może także być zielona i żyzna. Mogą na niej mieszkać ludzie lub tylko zwierzęta. Bogactwu przyrody towarzyszy bogactwo życia i jego bieg. Można to stwierdzić, można napotkać czytając biografie, wspomnienia czy pamiętniki.

Prowadząc wywiady narracyjne z ludźmi starszymi i pytając o wydarzenia osobiste i globalne, spotkałam się z całym bogactwem różnorodnych wspomnień i opowieści, ale także ze stwierdzeniem podobnych faktów. Czytam więc i gromadzę biografie.

Literatura

- Bocheński J.M., 2008, *Wspomnienia*, Wydawnictwo „Antyk – Marcin Dybowski”, Komorów.
- Dominicé P., 2011, *L'apprentissage sensible du sujet adulte*, „Chemin de formation au fil du temps”, nr 16, s. 21–28.
- Zieja J., 2010, *Życie Ewangelią. Spisane przez Jacka Moskę*, Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak”, Kraków.

*Agnieszka Majewska-Kafarowska**

Edukacja uwikłana w historię życia – o edukacji kobiet kilka refleksji z badań¹

*Studia to poza macierzyństwem najbardziej fantastyczna
i najbardziej świadoma przygoda mojego życia*
(Matylda)

Streszczenie: W tekście tym autorka podejmuje rozważania dotyczące biografii edukacyjnych kobiet. Rozpoczyna od rozważań teoretycznych dotyczących biograficzności: biografii tematycznych, kompetencji autobiograficznych, historii uczenia się i uczestniczenia w edukacji, a także pochyla się nad zagadnieniem samostanowienia, sytuując go w kontekście biografii, czyli historii życia danego człowieka. W drugiej części tekstu jako ilustracje empiryczne wcześniejszych rozważań autorka prezentuje fragmenty wypowiedzi autobiograficznych badanych kobiet w odniesieniu do opisów, w których stosuje tropy zaczerpnięte z pracy Marka Kamińskiego.

Słowa kluczowe: biografia tematyczna, narracje edukacyjne, historie uczenia się, historie życia, samostanowienie, edukacja kobiet, samorozwój.

Education embroiled in life stories – a few reflection about women’s education

Abstract: In the text the author takes into consideration educational biography of women. Starting from theoretical considerations on biography: thematic biography, autobiographical competences, history of learning and participation in education, the author highlights the issue

* Dr, Uniwersytet Śląski, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Zakład Podstaw Pedagogiki i Historii Wychowania, ul. 40-007 Katowice, Bankowa 12.

¹ Powołuję się tutaj na badania własne przeprowadzone w latach 2003–2005, z których wyniki zostały zaprezentowane w: A. Majewska-Kafarowska (2010). Były to badania biograficzne w oparciu o wywiad narracyjny i metodę analizy dokumentów, refleksję prowadzę na podstawie 18 zebranych wywiadów. W niniejszym opracowaniu podjęłam na nowo refleksję o edukacji, wykorzystując po części już prezentowany materiał, a także odwołując się do niepublikowanych fragmentów wywiadów.

of self-determination, placing it in the context of biography, which is the life story of the man. Empirical illustrations of earlier considerations are presented in the second part of the text. Pieces of women's autobiographical description are presented following the clues that are taken from the work of Marek Kamiński.

Keywords: thematic biography, educational narratives, stories of learning, life stories, self-determination, women's education, self-development.

Wstęp

Istnieje wiele opowieści o szkole, o edukacji. Wiele historii życia opowiedziano już przez pryzmat doświadczania edukacji na rozmaite możliwe sposoby – od osobistych wspomnień po rozprawy naukowe. Głęboka to studnia, z której niewyczerpanych źródeł ciągle można czerpać inspiracje, jeśli tylko zechce się pochylić nad pozorną powszedniością doświadczeń edukacyjnych. Zauważyć coś wartościowego w gąszczu prozaicznych zdarzeń udaje się rzadko, ale jednak zawsze taka szansa istnieje. W tekście tym chciałabym podzielić się refleksją z „powtórnego przeszukiwania”, będącą owocem powrotu do zgromadzonego materiału biograficznego, który cechuje swoista „niewyczerpalność” inspiracji. Inspiracją do powrotu, ponownego przeszukiwania były słowa Marka Kamińskiego, które ogłuszyły mnie na dłuższą chwilę: „życie uczy nas raczej tego, że trzeba działać i osiągać cele zewnętrzne. Ale rzeczywiste cele są wewnątrz nas” (Kamiński, 2011, s. 43). Tak więc pospiesznie poczułam konieczność zobaczenia na nowo, czegoś co przeszukiwałam już, ale z innej perspektywy. Przeszukiwanie owo było owocne, zainspirowało mnie do podjęcia na nowo refleksji o edukacji. Respektując już dokonane analizy, pochyliłam się na nowo nad historiami życia, z którymi miałam szczęście zetknąć się na wielu poziomach odczuwania – od emocjonalnego kontaktu badacza z badanym, po rozumowe analizy danych, aż po dotkliwe autorefleksje. Celem wprowadzenia w płaszczyznę mojej optyki widzenia zagadnienia w niniejszym tekście, najpierw zaprezentuję kilka refleksji teoretycznych o istocie biografii edukacyjnych, ukazując je w szerszym kontekście znaczeniowym, jak też o samostanowieniu istotnie zakorzenionym we własnej biografii. Następnie podejmę rozważania o znaczeniu i wpływie edukacji na życie dorosłych kobiet, na nie same (według ich opinii). Jeśli mogę uprościć: rozważania będą dotyczyły tego, czego kobiety dowiedziały się i nauczyły (o sobie) dzięki edukacji. Skupiłam się na edukacji w dorosłości, jako czasie cechującym się dużą samoświadomością i autonomią działania. Tym razem chciałabym wyjść poza zbadanie zewnętrznych celów zrealizowanych w badanych biografiach, pochylić się natomiast bardziej nad celami wewnętrznymi, bo tak właśnie postrzegam budowanie wiedzy o sobie, jako skutek doświadczania edukacji.

Edukacyjne historie życia – specyfika biografii edukacyjnych

Każdy dzień, każda chwila, decyzja czy zdarzenie to kolejny element historii życia danego człowieka – to zbiór doświadczeń, przeżyć, emocji, sytuacji, które miały miejsce w bliższej lub dalszej przeszłości. Biografia człowieka jest zbiorem mieszczącym w sobie całą historię życia człowieka. Zdaniem Normana K. Denzina (1970, s. 220–221) „biografia przedstawia doświadczenia i definicje danej osoby, grupy lub danej organizacji tak, jak ta osoba, grupa lub organizacja interpretuje te doświadczenia”. Każdy człowiek ma niepowtarzalną biografię, czyli pewną indywidualną historię życia. Biografie są tak różne, jak różni są ludzie i jak różne są ich losy. Wszystkie biografie mają jednak wspólną cechę: są unikatowe, niepowtarzalne.

Poznajemy biografię danej osoby, zbierając o niej informacje, poznając jej historię, czy to od niej samej – relacja autobiograficzna (Giza, 1991, s. 102), czy to z materiałów biograficznych, jak na przykład pamiętniki, dzienniczki, listy, wspomnienia innych. Autobiografia przedstawia rzeczywiście przeżyte życie, „jest subiektywnym sprawozdaniem z przebiegu życia” (tamże, s. 101). Biografia może przybierać także postać wiedzy autobiograficznej, czyli pewnej refleksji na temat własnej historii. Historia ta może nie zostać udostępniona innym (nieprzekazana w formie słownej czy pisemnej), bowiem – jak pisze Ducio Demetrio (2000, s. 10) – „myśl autobiograficzna to również stan ducha, osobliwy i dość rzadki, uważany niekiedy za swoisty rodzaj łaski”.

Biografia człowieka oprócz informacji o człowieku, o jego życiu, jak pisze Anna Giza (1991, s. 105), „przedstawia swoistość (istotowość) świata społecznego”. Zawiera także pewną wiedzę o zjawiskach zachodzących w środowisku jednostki, o pewnych wydarzeniach społecznych, o tym co działo się w określonym czasie, na przykład w gospodarce, szkolnictwie, polityce, kościele czy kulturze. Wiedza płynąca z biografii danej jednostki ma charakter subiektywny, przedstawiona jest z perspektywy tejże jednostki. Dowiadujemy się o pewnych faktach poprzez pryzmat oceny, odbioru jednostki, której biografię rozpatrujemy. To obrazuje, jak pewne fakty, zdarzenia, były odbierane przez jednostkę. Wreszcie – ten subiektywny odbiór rzeczywistości pozwala nam także poznać samego człowieka. Perspektywa jednostki dostarcza nam informacji o samej jednostce. Ta jednostkowa perspektywa, pomimo subiektywizmu, wiele wnosi do poznania naukowego. Świadczyć o tym może zainteresowanie wielu dyscyplin naukowych biografią człowieka, a dokładniej biografistyką uprawianą na gruncie socjologii, psychologii społecznej, pedagogiki czy andragogiki².

² Na gruncie polskiej socjologii szczególne miejsce w badaniach biografii ludzkich zajmuje Florian Znaniński (1976). W obrębie psychologii pedagogicznej i psychologii rozwojowej biografiami zajmowała się Charlotta Büchler. W ujęciu andragogicznym godnymi uwagi są prace nad problematyką biografii, między innymi Olgi Czerniawskiej, Eugenii Anny Wesołowskiej, Elżbiety Dubas i Hanny Solarczyk.

Rozważając o biografii, możemy postrzegać ją jako całościową historię życia, obejmującą wszystkie obszary życia człowieka. Można też biografię postrzegać fragmentarycznie, mając do czynienia z biografią tematyczną. Biografia taka to pewna część biografii kompletnej, obejmująca pewien specyficzny obszar życia. W ujęciu N.K. Denzina, biografia tematyczna obejmuje dane dotyczące określonej dziedziny życia (na przykład zawodu, wykształcenia) albo określonej fazy życia (na przykład młodości, wieku dorosłego) (Włodarek, Ziółkowski 1990, s. 17). Biografie tematyczne różnych ludzi mogą być podobne. Dane osoby mogą na przykład przejść podobną drogę edukacyjną. Mimo tego podobieństwa, nigdy nie są one jednak takie same, bo nie są to takie same osoby. Każda biografia posiada specyficzne, niepowtarzalne, jednostkowe rysy, ponieważ oprócz samego opisu faktów, wydarzeń, osób, immanentnym elementem jest subiektywna refleksja o nich. Biografia (autobiografia) „pozostaje w zawieszeniu między obiektywnym faktem i subiektywnym znaczeniem, jakie nadaje mu autor” (Giza 1991, s. 101).

Biografia edukacyjna obejmuje historię uczestnictwa podmiotu w edukacji. Uczestnictwo to obejmuje szereg zdarzeń, sytuacji, oddziaływań, które trwały w pewnym okresie, a dokładnie podczas udziału w procesie edukacyjnym. Biografia edukacyjna ukazuje przede wszystkim uczestnictwo konkretnego podmiotu w edukacji. Dowiadujemy się o kolejach uczestnictwa w edukacji bohatera biografii: o tym, do jakich szkół chodził, jakim był uczniem, jakie miał relacje z innymi, o tym, czego się uczył i jak, jakie miał oceny itd. Jako zaletę biografii tematycznej należy uznać fakt, iż zawsze pozostaje ona w pewnym stosunku z biografią całościową, a nawet, że „oba rodzaje biografii przenikają się wzajemnie” (Helling 1990, s. 17). Biografia tematyczna stanowi pewien integralny fragment całej historii życia danej osoby, a tym samym nie odrywa się od szerokiego kontekstu życia człowieka. W biografii edukacyjnej pojawić się mogą także informacje z innych obszarów życia podmiotu. Wynika to z samej specyfiki życia ludzkiego, jego wielopłaszczyznowości. Poszczególne obszary aktywności człowieka pozostają ze sobą w pewnym powiązaniu, występują jednocześnie, tworząc pewien ogólny kontekst życia człowieka, jego historii. Kontekst ten stanowi dopełnienie biografii tematycznej, dookreśla poszczególne historie, ukazuje je w szerszym świetle. Dopowiada to, co nie jest przedstawione wprost, ale także ukazuje pewne zależności. Tak więc jest to niezwykle cenne, gdyż pozwala poznać głębiej poszczególne historie życia, pozwala także dostrzec pewne powiązania.

Poznanie biografii danego człowieka jest w pewnym sensie poznaniem tego człowieka. Biografie, czyli historie życia, są jednocześnie historiami uczenia się³. Uczenie się stanowi immanentny element życia ludzkiego, bez względu na to, jaką drogę edukacyjną ktoś przeszedł. W trakcie uczenia się (uczestnictwa

³ W nawiązaniu do dotychczasowego dorobku w obszarze badań biograficznych D. Baacke i Th. Schulze (1979) upowszechniają przekonanie, że historie życia są przede wszystkim historiami uczenia się. Zob. także: D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski (red.), 2001, s. 80 i in.

w edukacji) następuje procesualne kształtowanie się tożsamości, jak również konstruowanie sensu życia. Zatem w biografii edukacyjnej odnaleźć można także ten zakres historii życia, który dotyczy tożsamości człowieka, jego wiedzy o sobie.

Badając biografie edukacyjne kobiet, poza drogą edukacyjną poznać można także proces kształtowania się ich tożsamości, dostrzec czynniki warunkujące tożsamość kobiet, tkwiące w edukacji. Dzięki takiemu spojrzeniu edukacja może być postrzegana i analizowana jako ten obszar życia człowieka, który w znacznym stopniu determinuje kształt tożsamości człowieka. Zdaniem Theodora Schulze (1993, s. 13), działanie pedagogiczne ma zawsze „odniesienie biograficzne”, wychowanie jest bowiem „formą towarzyszenia w biografii i w ten sposób strukturyzuje biografie jednostek” (Jacob, 2001, s. 111). Zatem budowanie wiedzy o sobie, oparte także o samopoznawanie w trakcie doświadczania/doznawania/przeżywania edukacji wydaje się w świetle powyższych rozważań bardzo istotnym kontekstem działań pedagogicznych.

Samostanowienie – zmiany na polu własnej biografii

Decydowanie o sobie, prawo wyboru, świadomość temu towarzysząca, czy wreszcie możliwość i umiejętność dokonywania zmian na polu własnej biografii są tym, co określić można jako samostanowienie. Jan Jakub Rousseau (1996) uważał, że człowiek jest naprawdę wolny dopiero, gdy może sam zdecydować o tym, co go dotyczy. Decydować zaś może wtedy, gdy nie kształtują go żadne zewnętrzne okoliczności (Taylor, 1996, s. 28–29). Podobnie uważa Rollo May, twierdząc, iż panujący wokół człowieka przymus uniemożliwia doświadczanie swej podmiotowości, a tym samym bycie sobą (Malicka, 2002, s. 129). R. May wolność rozumie jako zdolność do kierowania własnym rozwojem, zdolność do kształtowania samego siebie. Wolnym może być człowiek, który jest siebie świadomy. Zatem to samoświadomość, w ujęciu tegoż autora, czyni człowieka bardziej wolnym. Epiktet (1961, s. 333) już w starożytności pisał: „wolny jest ten, kto żyje tak, jak chce żyć”.

Dzisiaj prawo decydowania o sobie wydaje się czymś oczywistym, co „należy się” się człowiekowi – mężczyznom od zawsze, kobietom stosunkowo od niedawna. Kobiety dopiero w XIX wieku otrzymały prawo wstępu na uczelnie wyższe⁴. Moment ten jest bardzo ważny, ponieważ stanowi początek okresu, w którym kobiety same mogą dbać o swój prestiż społeczny, pozycję zawodową, a także podnosić swoją sytuację materialną, a raczej uniezależnić się w tej kwestii od mężczyzn. Istotniejszym być może jawi się w tej sytuacji fakt, iż oto następuje początek możliwości realizowania przez kobiety swoich ambicji zawodowych, naukowych, badawczych czy wreszcie decydowania o swoim życiu, samostanowienia.

⁴ Gorącym orędownikiem prawa kobiet do wykształcenia wyższego był w XIX wieku Aleksander Świętochowski, który postulaty swe zawarł w rozprawie pt. *O wyższym kształceniu kobiet*, publikowanej fragmentami na łamach tygodnika „Przegląd Tygodniowy Życia Społecznego, Literatury i Sztuk Pięknych” w 1874 roku, nr 1–9, za: R. Wroczyński (wyb. i oprac.), 1958.

Dzisiaj, jak pisze A. Giddens (2004, s. 84), nastąpił zwrot ku indywidualizmowi, zgodnie z którym obowiązuje postawa czynnego kształtowania siebie i własnej tożsamości. Nie akceptuje się już postawy biernego poddawania się losowi, ulegania tradycji, obyczajom. Problem zaczyna się w momencie realizacji prawa do samostanowienia. Na ile umiejętnie z niego potrafimy korzystać i jakie są tego efekty, zależy od wielu czynników, z których ogromną rolę odgrywa pewien typ umiejętności człowieka, które za Zbigniewem Pietrasieńskim nazwę kompetencją biograficzną. Autor ten określa ją jako „umiejętność współtworzenia przez jednostkę własnego życia i rozwoju oraz wspomagania rozwoju innych w sposób coraz bardziej systemowy” (Pietrasieński, 1990, s. 137). Na kompetencję tę składa się stosowna wiedza oraz przymioty myślenia. Wiedza autokreacyjna ma dwojaki charakter: to zarówno wiedza naukowa, ale i potoczna, przechodząca od rodziców (społeczna), jak również wiedza w postaci spostrzeżeń i uogólnień czynionych na podstawie własnych doświadczeń (indywidualna) (tamże, s. 144). Wydaje się, iż tym, co łączy i kształtuje wszystkie elementy wymienionej przez Z. Pietrasieńskiego wiedzy, jest wykształcenie. Właśnie wykształcenie dostarcza nam wiedzy naukowej. Nasze spostrzeżenia i uogólnienia płynące z doświadczeń własnych są natomiast pewnego rodzaju efektem kształcenia, ponieważ w procesie kształcenia uczymy się uogólniać, porównywać, wnioskować (Koralewicz-Zębik, 1987, s. 145 i n.). Poziom wykształcenia, jak pisze Aleksander Zandecki (1999, s. 55), „wpływa bezpośrednio na wartości i system orientacyjny jednostki, ponieważ wykształcenie sprzyja elastyczności intelektualnej i szerokości, a także uogólnia spojrzenie”. Spostrzeżenia nasze natomiast są budowane między innymi w oparciu o posiadaną wiedzę (i naukową i potoczną), a także dotychczasowe doświadczenia. Wiedza potoczna nasza czy naszych rodziców nie pozostaje w oderwaniu od wiedzy płynącej z wykształcenia. Zresztą wykształcenie przenika wszystkie sfery naszego funkcjonowania, dotyczy ogółu naszych działań. Niemożliwe wydaje się, by nie miało ono pewnego wpływu na którąś ze sfer życia człowieka, ponieważ człowiek jednocześnie potrafi funkcjonować na wielu płaszczyznach swego istnienia. Szczególną funkcją wiedzy jest umożliwianie człowiekowi adaptacji. Wiedza różnorodna i szeroka umożliwia człowiekowi elastyczną adaptację, ale także uwzględnianie w działaniu zarówno kontekstu osobistego, jak i kulturowego (Maruszewski, 2005, s. 79).

Niezależnie od tego, czy uznamy wykształcenie za element kompetencji biograficznej człowieka czy nie, wykształcenie jawi się jako niezwykle istotny czynnik samostanowienia, co wynika ze złożoności zjawiska, jak też z efektów czy raczej skutków, jakie wywołuje. Wykształcenie jest złożonym problemem, dlatego warto by przedstawić je na wyróżnionych płaszczyznach i pokazać, w jaki sposób odnieść je można do problemu samostanowienia, decydowania o sobie kobiet. Tak więc wykształcenie, w mojej opinii, postrzegać można jako wyposażanie w wiedzę i umiejętności, kształtujące horyzonty myślowe i światopoglądowe; jako wyposażanie w umiejętności i wiedzę przydatną do pracy zawodowej (a po-

przez to kształtującą umiejętność radzenia sobie w życiu); jako odzwierciedlenie wydolności i systemu wartości rodziny; oraz wykształcenie jako doświadczenia gromadzone w procesie kształcenia w instytucji, czyli pewnej zbiorowości, w obrębie której odbywała się socjalizacja. We wszystkich tych płaszczyznach kluczowym wątkiem jest pleć. Nie będę dokonywała tutaj ich rzetelnej charakterystyki, bo nie jest to główny nurt moich rozważań, jednakże chciałabym zwrócić uwagę na kilka fragmentów rzeczywistości, które wpisują się w wymienione przed chwilą płaszczyzny, a bardzo mocno nasycają kontekst niniejszych rozważań: rosnący poziom wykształcenia kobiet, niższe w stosunku do mężczyzn zarobki kobiet, bezrobocie nadal wyższe w populacji kobiet. Nie sposób opisać tu wszystkie konteksty towarzyszące historiom życia i edukacji kobiet, ale też wymienionych trudno nie wspomnieć⁵.

Narracje o znaczeniu edukacji

W powyższych rozważaniach próbowałam nakreślić szeroki kontekst znaczenia edukacji, przenikających edukację i historię życia uwarunkowań towarzyszących wydarzeniom, jakie opisywały badane kobiety, traktując rozważania te jako wprowadzenie do prezentacji materiału biograficznego. Rozumienie/doświadczenie edukacji w dużej mierze można przyrównać do rozumienia/doświadczenia wyprawy u Marka Kamińskiego (2011, s. 43): „Pojęcie wyprawy ewoluowało we mnie. W którymś momencie odkryłem, że poznawanie przy okazji podróży samego siebie jest równie istotne jak cel, do którego się zmierza”. A zatem tak jak wielowątkowa i nieprzewidywalna może być wyprawa/podróż, tak i nieprzewidywalna i wielokontekstowa może być edukacja. W zebranych przeze mnie wywiadach mocno zauważalne były kwestie przenikania się biografii edukacyjnej z historią życia zakotwiczoną także w tzw. obiektywnych okolicznościach. Badane często nawiązywały do takowych kwestii. Również zauważalne stało się zagadnienie samostanowienia, potrzeby możliwości decydowania o sobie. Biografie badanych kobiet jednoznacznie pokazują, iż bycie studentką, studiowanie, korzystnie wpływa na samoocenę i samopoczucie. Tym bardziej jest to ciekawe, jeżeli pod uwagę weźmiemy fakt, iż niektóre kobiety w okresie studiów przechodziły bardzo trudne momenty w życiu. Ciężka choroba, problemy rodzinne czy trudności w pracy często odreagowywane były właśnie dzięki edukacji. W niektórych przypadkach edukacja wręcz pomogła uporać się z tymi trudnościami. To była ich prywatna wyprawa: trudna, żmudna, mozolna, ale przyniosła coś więcej niż na pierwszy rzut oka z edukacji płynie: coś więcej niż cele zewnętrzne. W biografii badanych kobiet wyraźnie zaznaczyła się tendencja, zgodnie z którą nie tylko bardzo dobre uczennice stały się bardzo dobrymi studentkami, ale takimi są

⁵ Szerzej o tych zagadnieniach piszę w: Majewska-Kafarowska (2010).

także kobiety, które we własnej ocenie były uczennicami zaledwie dobrymi. Mocno widoczne jest, iż radziły sobie ze swoją rolą, co najmniej tak samo lub znacznie lepiej niż na etapie szkoły średniej. Wiąże się to również z cennymi wartościami i doniosłym znaczeniem, jakie badane kobiety widziały w edukacji, we własnym studiowaniu. Znaczenie i wartość edukacji, w opinii badanych, przenosi się na pozostałe dziedziny życia, pozytywnie na nie oddziałując. Badane w większości są zdania, że edukacja pozwala im zmieniać się na lepsze, co, jak podkreślają, jest szczególnie cenne w kontekście pełnienia roli matki. Edukację postrzegają także jako narzędzie, którym mogą i posługują się, żeby zmieniać swoje życie. Nie sposób dłużej opowiadać o tym, co samo powinno przemówić. A zatem pora przystąpić do prezentowania fragmentów wypowiedzi badanych kobiet⁶, gdyż to one będą najlepszą ilustracją wszelkich refleksji, które w tekście niniejszym czynię.

„Rzeczywiste cele są wewnątrz nas”. Najbardziej dosadnie w sens przytaczanych już słów Marka Kamińskiego wpisuje się moim zdaniem w wypowiedź Marii:

***Maria:** wydaje mi się, że jestem bardzo przeciętna. Tak jak większość ludzi, nie wykorzystywałam swoich możliwości, aż do momentu, kiedy na studiach odkryłam inną siebie: bardziej śmiałą, energiczną, ciekawą i odważną. Ale też wiem, że każdy ma jakieś zdolności i powinien je w sobie odkryć. Do tego potrzeba wiary w siebie, a tego wielu, i mnie też do tej pory, brakowało. Odkrycie nowej siebie dzięki studiowaniu to zrealizowany cel wewnętrzny Marii.*

Odkrycie czegoś w sobie, odkrycie nowej siebie, ale też zmianę myślenia o sobie zauważyć można w narracji Żanety:

***Żaneta:** dzięki edukacji, temu, że tych szkół to skończyłam parę i jeszcze będę kończyć, to mam większą odwagę w podejmowaniu decyzji. Mając wyższe wykształcenie to człowiek wie, że sobie poradzi i lepiej się czuje, jak idzie coś załatwiać. Ja teraz nie boję się bezrobocia, wiem, że sobie poradzę. Znam siebie i wiem, co umiem i mam to wykształcenie.*

Bardzo mocno wyeksponowany wątek rozwoju osobistego, który tutaj postrzegam jako cel wewnętrzny, przyćmiewa nieco kwestie edukacji rozumianej jako „zewewnętrzny cel” – czyli dyplom, uprawnienia, zawód, prestiż społeczny. W kolejnej wypowiedzi Maria konsekwentnie mocno podkreśla wartość celu wewnętrznego:

***Maria:** wydaje mi się, że edukacja może być narzędziem do kreowania siebie, że można ją wykorzystać do stawania się lepszym i mądrzejszym. Dotyczy to zarówno dzieci, młodzieży, ale w szczególności dorosłych, bo my jesteśmy bardziej świadomi. Współczesny człowiek ma szeroki dostęp do edukacji, np. Internet, czy różne szkoły, których jest wiele. To powoduje, że ma szanse działać i przeżywać sukcesy, i tą drogą przejść przeobrażenie od kopcieszka, do księżniczki, jak w *Pigmalionie*.*

⁶ Imiona badanych kobiet zostały zmienione. Sylwetki badanych kobiet można w pełni poznać w: tamże.

Kamiński w swojej autobiograficznej książce bardzo ciekawie pisał o celu i drodze. Przytoczę fragment, bo w kolejnej wypowiedzi zobaczyłam ten sam proces: „najpierw był cel, a droga służyła celowi. Podróż prowadziła do celu i to on był najważniejszy. Z czasem podróż zaczęła być przede mną doceniana. Cel był nadal najważniejszy, ale droga również okazywała się ważna. Potem podróż i cel stały się równie ważne. Tak było już podczas wyprawy na biegun południowy. Wtedy dokonało się zrównanie celu i drogi [...]. Ale już w trakcie wyprawy z Jaśkiem droga stała się celem, a przynajmniej czymś równie ważnym jak cel” (Kamiński, 2011, s. 43).

W wypowiedzi badanych kobiet proces ten przyjmuje rozmaite oblicze:

Maria: *edukacja ma duży wpływ na pracę zawodową i na życie. Przez edukację to człowiek uczy się wybierać w życiu rzeczy ważne, a nie holduje blahostkom, typu sprzątanie i tak dalej. Studiując pewne przedmioty to przez to stałam się mniej nerwowa, lepiej umiem dokonywać wyborów w tych dwóch zakresach. Edukacja nauczyła mnie cieszyć się z małych nawet sukcesów, np. zdanego egzaminu. W domu przy garach tego nie było. Będąc mamą dorosłych dzieci, studiujących, to jestem na ich poziomie, bo też studiuję i przez to mamy wspólny język. Edukacja, czyli coś więcej niż instrumentalne zdobywanie wiedzy, kwestia celu i drogi? Zapewne i u Marii droga stała się równie ważna jak cel. Jeszcze dobitniej wątek ten zarysowuje się w wypowiedzi Magdaleny:*

Magdalena: *edukacja odbija się w każdej dziedzinie mojego życia. I w kontaktach z synem, i w relacjach z mamą, i nawet z mężem mi to pomogło. I w pracy też, lepiej potrafię budować te relacje i lepiej mi się z niektórymi pracuję. Z synem zawsze miałam dobry kontakt, ale teraz to od tej pedagogiczno-psychologicznej strony więcej wiem i wykorzystuję to, zwłaszcza że on jest teraz w wieku dojrzwania, a tu takie trudności w domu. Na zajęciach było trochę o problemach rodziny i o alkoholizmie też. Te treści ze szkoły pomogły mi zrozumieć to, że ja wcale nie muszę tak żyć, że jakość mojego życia zależy tylko i wyłącznie ode mnie. Że jeżeli coś jest nie tak, nie wolno siedzieć beczynn timer i się modlić: boże, czy on mnie zabije, czy mnie nie zabije, czy pośpię choć trochę, czy znów nic. Moje studia to mnie nauczyły, że nie wolno czekać biernie, tylko trzeba zacząć coś robić. Wziąć w swoje ręce swoje życie. Wyprowadziłam się z synem od męża i to nim wstrząsnęło, a jeszcze bardziej to, że ja mu pomagam, namówiłam go i chodzę z nim na terapię. Nie odwróciłam się od niego.*

Kamiński (2011, s. 44) pisze: „paradoksalnie dążąc do zewnętrznych celów, zacząłem poznawać samego siebie”. W przypadku Magdaleny wydaje się, iż tak właśnie było. Edukacja nie tylko dała podstawy wiedzy, ale też świadomość, że trzeba tę wiedzę wykorzystać, żeby coś zrobić dla siebie, że trzeba coś zrobić dla siebie. Zresztą wątek ten nie pojawia się tylko w wypowiedzi Magdaleny. „Zrobić coś dla siebie” może być/bywa postrzegane jako wyraz egoizmu. Kamiński dosadnie dekonspiruje to uproszczenie: „Obcowanie z sobą kojarzy się z egoizmem. Jeśli jesteśmy zwróceni ku sobie, innym kojarzy się to właśnie w taki

sposób. Uczy się nas tego, żeby nie być egoistą, nie być skupionym na własnym ja. Czym innym jest jednak egoizm, czyli dbanie wyłącznie o własne potrzeby, czy nawet zachcianki, a czym innym wnikanie w swoje wnętrze. Wnętrze to nie tylko nasze egoistyczne ja, to także coś więcej. Poznawanie tego, eksploracja wnętrza jest równie ważna jak świat zewnętrzny” (tamże).

Wątek zrobienia czegoś dla siebie, skupienia się na sobie wystąpił w kilku biografiach. Niezwykle ciekawym i zdaje się budującym jest fakt, iż tłem autorozwoju/samopoznania jest tutaj edukacja, ukazana niezwykle pozytywnie. Badane rozmaicie opisywały to tło, dominował jednak sposób postrzegania edukacji jako katalizatora samopoznania:

Agata: *i dlatego, żeby sobie udowodnić, że jestem jednak dobra, a nie na trzy plus, to zdecydowałam się na studia podyplomowe. I te studia już kończę i dają mi one ogromną satysfakcję, taką edukacyjną, bo każdy egzamin, każde zaliczenie, to ja dostaję tylko piątki. Więc ta moja pasja, ta moja wiedza, ma przełożenie na oceny. I to mi sprawia ogromną satysfakcję.* Bardzo mocne określenia słów Agaty wyrażają w moim przekonaniu ogromne znaczenie edukacji w procesie rehabilitacji swojego autowizerunku. Nieco podobnie widzi to Helena:

Helena: *ta moja edukacja, mam tu na myśli studia, to sprawiły, że spokojnie wypowiadam swoje myśli. Jestem odważniejsza na pewno. Jeżeli coś mówię, no to staram się mówić to, co wiem, co znam, nie są to jakieś słowa zapożyczone od innych po to, żeby z kimś porozmawiać mądrze. Staram się opierać na tym, co wiem, co znam, co umiem i to jest fajne. Teraz to mam w sobie taką pewność, lepiej się odnajduję z ludźmi, lepiej umiem słuchać. Kiedyś byłam chyba osobą, która chciała komuś coś narzucić, wyrzucić nacisk. A teraz to i wiek, i rodzina, a na pewno te studia spowodowały, że więcej ludzi słucham i lepiej umiem rozmawiać w oparciu o to, co umiem, bez zapożyczenia. Taka po prostu bardziej poważna się zrobiłam.*

Niezwykle pozytywny wpływ edukacji na siebie samą (pozytywne zmiany w sobie), ale też i na ocenę swoich możliwości życiowych kreśli Kazimiera:

Kazimiera: *edukacja, zwłaszcza ta w okresie życia dorosłego, bardzo pozytywnie na mnie wpłynęła. Poszerzyła znacznie moje horyzonty, bo ja dzisiaj inaczej patrzę na świat, niż przed podjęciem studiów. Przede wszystkim jednak stworzyła mi nowe możliwości: zmiana zawodu. Ale to nie byłoby ważne i możliwe do realizacji, gdyby we mnie samej nie zaszły pewne zmiany. Stałam się otwarta, szczerza. Stałam się po prostu sobą. I teraz to jestem gotowa zmienić swoją pracę, a poprzez to trochę swoje życie.*

Jowita: *edukacja jest bardzo człowiekowi potrzebna, bo dzięki temu człowiek może sam siebie wyleczyć z pewnych kompleksów, może się dowartościować, poznać innych ludzi, dzięki czemu coś tam może tworzyć dalej. Wiele można zrozumieć. Edukacja jest ważna niezależnie od wieku, ale w naszym społeczeństwie panuje taki pogląd, że ludzie dorośli i starsi to już nie muszą, albo nie mogą się uczyć. I nie korzystają z edukacji.*

Zrobienie czegoś dla siebie przyjmowało też nieco inny wymiar poza auto-rozwojem:

Magdalena: *gdyby nie studia, zajęcia w soboty i niedziele, to, że trzeba było się przygotować do nich, także koleżanki i koledzy, że rozmawiałam z nimi o innych sprawach, to inaczej bym zwariowała. Miałam nawet przez pewien okres myśli samobójcze. Tylko studia i syn trzymali mnie przy życiu. Relacje z kolegami i koleżankami mam dobre. Jest grupka koleżanek, z którymi utrzymujemy kontakt także po zajęciach. Czasem się spotkamy, a czasem tylko dzwoniemy, wysyłamy smsy czy maile. Pomagamy sobie wzajemnie, pożyczamy materiały, a jak trzeba to się spotykamy i wzajemnie sobie tłumaczymy. I to jest tak, że żadna z nas nigdy nie jest sama z tymi studiami i z tą nauką. Ja mam kłopoty z mężem i w pewnym momencie się załamalam, nie chciało mi się nic robić. One mi jednak nie opuściły, mobilizowały mnie i pomagały, choć też mają swoje problemy. W sumie to w końcu te studia stały się taką odskocznią od tych problemów. Bo z ochotą jechałam na zajęcia, spotkać się z innymi ludźmi, porozmawiać o innych problemach. Ja zamiast siedzieć w domu i myśleć tylko o problemach i załamywać się, to myślałam o studiach, uczyłam się i czekałam, kiedy pojedę na zajęcia i wyrwę się z tych problemów.*

Z wypowiedzi tej odczytać można edukację postrzeganą jako wytchnienie, sposób odreagowania kłopotów, miejsce/przestrzeń chroniące przed możliwością upadku, rezygnacji. Tak postrzegana edukacja to lek na kłopoty. W wypowiedzi Zuzanny edukacja także postrzegana jest jako lek, ale tym razem na dotkliwość prozy, rutyny życia kobiety:

Zuzanna: *jak jadę na zajęcia, to tak trochę inny świat tam mam. Tam nie rozmawiam Selected bibliography o dzieciach, o ich szkole, czy tam takich dupelach domowych. Ja nie mogę się nieraz doczekać, kiedy będzie sobota i pojedę do Krakowa, spotkam swoich kolegów i będziemy rozmawiać o różnych rzeczach, interesujących. Mamy swoje tematy, ulubione miejsca, gdzie chodzimy na kawę. To jest dla nas taka odskocznia, te nasze zajęcia, i te nasze spotkania koleżeńskie.*

Jak się okazuje – edukacja może być lekiem także na upływ czasu i jego dotkliwość:

Emilia: *ja mam w grupie raczej młodsze osoby. Tylko ja i dwie koleżanki to jesteśmy po czterdziestce, a reszta to grubo przed trzydziestką. I to jest bardzo fajne i cenne. Co mnie zaszokowało, a potem odmłodziło to to, że nie było żadnej bariery wieku, żadnych podziałów na starszych i młodszych. Od razu po imieniu sobie mówiliśmy i ja nawet nie odczułam, że jestem o dwadzieścia lat od kogoś starsza. I to pozwalało mi tak trochę się odświeżyć, bo rozmawiając z młodymi, obserwując ich, to w pewnych kwestiach moje poglądy uległy zmianie, a co najbardziej mnie cieszy, to fakt, iż stałam się bardziej tolerancyjna i otwarta.*

O tym, jak ważne dla siebie jest bycie z innymi wzruszająco mówią Kazimiera, Matylda i Maria. I nie jest to rzecz o egoizmie, lecz o zwróceniu się ku sobie:

Kazimiera: stwierdziłam, że jednak ci młodzi całkiem nas traktują normalnie i my ich też, nie ma jakiegóż różnicy, odgradzania się. No i że to pomoc jest. W sumie ci młodzi to nie mają jeszcze rodzin i mieli więcej czasu na szukanie materiałów. I zawsze dawali nam kserować, a myśmy też starali się im pomagać. To w sumie była bardzo duża pomoc koleżeńska. Ja już kończę studia i chyba będzie mi brakowało tego kontaktu z młodymi.

Matylda: myślę, że kontakt z młodszymi ludźmi działa ożywczo. Większość moich kolegów i koleżanek z grupy są w wieku mojej córki, albo odrobinę tylko starsi to bombardowana jestem podejściem do życia i cechami charakteru specyficznymi dla młodych. To sprawiło, że nabierałam optymizmu. Doceniłam to w sposób szczególny, kiedy znowu zachorowałam. Nie zapominając przez co muszę przejść i z czym się zmierzyć, mając raka, regularnie dostawałam zastrzyk energii. Nie przerwałam studiów mimo choroby, bo bałam się, że się załamie, jak nie będę spotykać tych ludzi i czerpać z nich optymizmu. Oni działali na mnie chyba lepiej niż jakaś kuracja odmładzająca w dobrym kurorcie. Naprawdę sprawiło mi to wielką radość. I przeszłam przez najgorsze, bo miałam przy sobie córkę i tych wspaniałych młodych ludzi. I ja też teraz jestem młoda, choć mam czterdzieści siedem lat!

Maria: teraz jak jadę na uczelnię, to się czuję młodo, jakbym miała dwadzieścia lat. Ja nie myślę jak czterdziestoczteroletnia mama trójki dzieci i świeżo upieczona babcia, tylko jak młoda studentka. Człowiek odmładza się tym studium, tym uczeniem się, kontaktami z młodymi ludźmi. Jest między nami trochę takiej rywalizacji, między młodszymi i starszymi, w kwestii ocen. Ale to jest taka zdrowa rywalizacja, bo wzajemnie się mobilizujemy. Fajne to jest, ja też w tym uczestniczę. Integracja międzypokoleniowa, wzajemna akceptacja we wzruszających słowach badanych kobiet jawi nam się jako niezamierzony, aczkolwiek ogromnie ważny aspekt edukacji: dar, wewnętrzny cel stanowiący dobro wyższej kategorii.

Zrobienie czegoś dla siebie, bywa też darem dla innych. O tym opowiadają Magdalena, Łucja i Jowita:

Magdalena: szkoła pomogła mi przeżyć te problemy z mężem. Bo im było gorzej, tym więcej się uczyłam, żeby tylko już nie myśleć, o tym co on do mnie mówi i co robi. Poza tym nie mogłam dać mężowi tej satysfakcji i przerwać studiów, bo wtedy by dopiero się na mnie wyżywał, że nie poradziłam sobie i w ogóle. Nie mogłam mu się dać zgnębić. Poza tym ja synowi chciałam pokazać, no że jak ojca już ma takiego a nie innego, to chociaż mamy się nie musi wstydzić. I pokazać mu, że silna jestem, że się nie dam, żeby wiedział, że ma we mnie oparcie, bo on zaczął w choroby uciekać.

Magdalena: mój syn bacznie mnie obserwował cały czas. I widzę, że te moje studia to zmobilizowały go. Odkąd ja się uczę, to on też częściej siedzi przy książkach. I on bardzo się cieszy, jak ja dostanę piątkę, od razu dziewczynie swojej smsa wysyła. W szkole to wiem, że też czasem kolegom się chwali, że jego mama

ma piątki. Zaraz po tym, jak się wyprowadziliśmy z synem od męża, to kilka dni później miałam egzamin, dosyć trudny. I dostałam piątkę. A syn wtedy przytulił się do mnie i mówi: „mamcia, jestem z Ciebie dumny! Tyle masz na głowie: dom, praca, ja i jeszcze te problemy z ojcem, a ty dajesz radę piątkę dostać”. I wiem, że jego to mobilizuje, bo im bliżej matury, to mniej się boi, ale zaczął się naprawdę dużo uczyć.

Dobry przykład jako dar dla dzieci widoczny jest też w narracji Łucji:

Łucja: *jestem dobrą studentką, bo teraz w tym roku, co się skończył, to tylko jedną czwórkę plus miałam, a reszta to same piątki. Na dyplomie ze studiów licencjackich to miałam piątkę i też wysoką średnią. Ja jestem wdową, sama wychowuję dzieci i staram się dawać im dobry przykład. Ja jestem ojcem i matką, i jeszcze studentką. Moje dzieci to widzą, widzą, że dla mnie też edukacja jest ważna, mimo że mam już swoje lata i tyle obowiązków. I odkąd się uczę, to moje dzieci też przynoszą lepsze oceny. I już nie muszę płacić za ich korepetycje. I dlatego ja muszę się starać i te piątki przynosić, bo jak ja dzieciom kiepskie oceny pokażę?*

Jowita: *kilka razy udało mi się być w pierwszej dziesiątce najlepszych studentów w szkole. Kiedyś przez rok dostałam stypendium, nie musiałam płacić za studia. Dostałam od pana rektora pismo gratulacyjne. No i było to bardzo miłe, tyle że ja zawsze miałam tylko piątki, więc dla mnie to jest takie normalne. No ten list to pierwszy raz mi się zdarzyło i to mnie ucieszyło, zwłaszcza reakcja moich synów, jak go zobaczyli. No, a ja po prostu się uczę, bo coś muszę robić, żeby jakiś spokój w końcu znaleźć i swoje miejsce w życiu. Ciągle tego szukam.*

Narracje Magdaleny, Łucji i Jowity istotnie pokazują uwikłanie macierzyństwa i edukacji: wypowiedzi pokazują edukację jako „narzędzie” wypełniania roli macierzyńskiej. Własna edukacja kobiet stanowiła przykład do naśladowania, motywowała ich dzieci. Metoda modelowania w takiej odsłonie za pewne była wymagająca, ale też niezwykle satysfakcjonująca, co w wypowiedziach badanych było widać.

Koda

Uwikłanie edukacji w historii życia z automatu oznacza wpływ edukacji na życie, a zatem na podmiot edukacji, bohaterkę/bohatera danej historii życia. W rozważaniach swoich skupiałam się na poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie: czego kobiety dowiedziały się i nauczyły (o sobie) dzięki edukacji, innymi słowy: jakie cele wewnętrzne – odwołując się do słów Kamińskiego – pojawiły się bądź zostały zrealizowane obok zewnętrznych, wynikających z istoty edukacji instytucjonalnej? Budowanie wiedzy o sobie jako skutek doświadczania edukacji w wypowiedziach badanych kobiet ukazało się w następujących odsłonach: odkrycie „nowej siebie” dzięki studiowaniu; zmiana samooceny: poprawa; edukacja

daje podstawy do autorozwoju, stymuluje do samopoznawania; edukacja wykorzystywana była jako sposób na rehabilitację autowizerunku; edukacja pozytywnie wpływa na postrzeganie możliwości życiowych; edukacja rozumiana jest jako „stawanie się”, ważniejsze niż zdobycie dyplomu; edukacja wyposaża w kompetencje przydatne i ważne we wszystkich dziedzinach życia; edukacja buduje przekonanie o tym, że wiedzę warto i trzeba wykorzystać. Niezwykle wartościowymi i ciekawymi „odkryciami” badanych kobiet, w sposób szczególny przeze mnie zauważonymi były też następujące odslony przeżytych historii życia: integracja, akceptacja międzypokoleniowa jako bardzo wartościowy dar/wewnętrzny cel; edukacja pozytywnie wpływa na odczuwane konsekwencje upływu czasu (zmienia zastałe poglądy, niweluje przygnębiające czucie się starszą); podejmowany wysiłek edukacyjny to dobry, motywujący przykład, dar dla dzieci i bliskich.

Nie sposób wobec powyższego kwestionować ważności wzajemnego przenikania się edukacji i historii życia w procesie stawania się, dochodzenia do siebie. Wypowiedzi badanych kobiet jednoznacznie pokazują, jak wiele miejsca w edukacji zajmują procesy uczenia się siebie. Co więcej, jak ważne to procesy i jak wszechstronny mają one charakter. Tym samym pozostaje stwierdzić, jak istotną wartością jest edukacja dorosłych i jak duży wpływ ma ona na rozwój człowieka dorosłego, rozumianym w szerokim kontekście. Edukacja jest przestrzenią, ale i stymulatorem rozwoju, wydaje się wobec wypowiedzi badanych – umiejętnie odczytywanym i wykorzystywanym przez dorosłe kobiety.

Refleksje kończące

W przytoczonych wypowiedziach zobaczyłam od wewnątrz, od podszewki przeżytą przez badane kobiety edukację, uwikłaną w szereg kontekstów. Mam nadzieję, że potrafiłam przekonująco zilustrować wewnętrzne cele respondentek, odkryte/zdobyte przez nie dzięki/w trakcie edukacji. Powróciłam po kilku latach do zgromadzonego materiału badawczego na skutek ukłucia, jaki dała mi książka Marka Kamińskiego *Wyprawa*. Zobaczyłam dzięki niej to samo na inny sposób. Edukacja to podróż/wyprawa. Czasami ją tylko odbywamy, a czasami przeżywamy. Chciałam raz jeszcze pochylić się nad przeżyciami badanych, z którymi miałam ogromny zaszczyt się zapoznać. Jako badaczka obdarzona zaufaniem czułam się ważnym ogniwem wyprawy. A kiedy czytałam Kamińskiego, uświadomiłam sobie konieczność powrotu do miejsc znanych i eksplorowania ich na nowo. U Kamińskiego znalazłam nie tylko inspiracje, ale i gotowe tropy, które także wymagają licznych powrotów, by móc poczuć, iż zaczerpnięto się więcej niż ociupinkę z niewyczerpanego źródła inspiracji, bo tak postrzegam *Wyprawę* Marka Kamińskiego. Być może warto by pogłębić analizy narracji badanych, albo też nawiązania do *Wyprawy* – zapewne zawsze można to zrobić wnikliwiej.

Chciałam jednak, by czytelnik mógł sam je przeżyć, nie będąc zbombardowanym moimi sugestiami. Zdaje się, że czasem nie trzeba iść zbyt daleko, bo podróż nie staje się tym bardziej ekscytująca, im dalej jedziemy: „Czasami wyprawiam się do Londynu, Nowego Jorku albo Tokio. Podróżuję tak daleko, a często jest tak, że ze spotkania z dziećmi w jednej z gdańskich szkół pamiętam więcej niż z podróży do Nowego Jorku czy Kuala Lumpur. I więcej to dla mnie znaczy” (Kamiński 2011, s. 48).

Literatura

- Baacke D., Schulze Th., 1979, *Aus Geschichten lernen*, Juventa, Weinheim, München.
- Demetrio D., 2000, *Autobiografia. Terapeutyczny wymiar pisanie o sobie*, Wydawnictwo „Impuls”, Kraków.
- Denzin N.K., 1970, *The Research Act*, Aldine, Chicago.
- Epiktet, 1961, *Diatryby*, PWN, Warszawa.
- Giddens A., 2004, *Socjologia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Giza A., 1991, *Życie jako opowieść. Analiza materiałów biograficznych w perspektywie socjologii wiedzy*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków.
- Helling I., 1990, *Metoda badań biograficznych*. [w:] J. Włodarek, M. Ziółkowski (red.), *Metoda biograficzna w socjologii*, PWN, Warszawa–Poznań.
- Jacob G., 2001, *Wydawanie narracyjny w badaniach biograficznych*, [w:] D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski (red.), *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych. Studia i materiały*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Kamiński M., 2011, *Wyprawa*, Instytut Marka Kamińskiego, Gdańsk.
- Koralewicz-Zębik J., 1987, *Autorytaryzm – lęk – konformizm. Analiza społeczeństwa polskiego końca lat siedemdziesiątych*, PAN, Wrocław, Warszawa, Gdańsk, Łódź.
- Majewska-Kafarowska A., 2010, *Narracje biograficzne a poczucie tożsamości kobiet*, Uniwersytet Śląski, Katowice.
- Malicka M., 2002, *Bycie sobą jako ideał*, Wydawnictwo „Znak”, Warszawa.
- Maruszewski T., 2005, *Pamięć autobiograficzna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- May R., 1953, *Man's Search for Himself*, Norton, New York.
- Pietrasiniński Z., 1990, *Rozwój człowieka dorosłego*, PWN, Warszawa.
- Rousseau J.J., 1996, *Umowa społeczna*, Wydawnictwo „Kęty”, Warszawa.
- Schulze Th., 1993: *Biographisch orientierte Pädagogik*, [w:] D. Baacke, Th. Schulze (red.), *Aus Geschichten lernen*, Juventa, Weinheim, München.
- Taylor Ch., 1996, *Etyka autentyczności*, Wydawnictwo „Znak”, Kraków.
- Thomas W., Znaniecki F., 1976, *Chłop polski w Europie i Ameryce*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa.
- Urbaniak-Zajac D., Piekarski J., (red.), 2001, *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Włodarek J., Ziółkowski M. (red.), 1990, *Metoda biograficzna w socjologii*, PWN, Warszawa–Poznań.
- Wroczyński R., (wyb. i oprac.), 1958, *Pedagogika pozytywizmu warszawskiego*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław.
- Zandrecki A., 1999, *Wykształcenie a jakość życia*, Wydawnictwo „Edytor”, Toruń, Poznań.

*Joanna Stelmaszczyk**

„Zaradność życiowa” kontra „taniec” O dwóch edukacyjnych drogach absolwentów studiów pedagogicznych Uniwersytetu Łódzkiego

Streszczenie: Tekst jest analizą porównawczą dróg edukacyjnych dwóch absolwentów studiów pedagogicznych Uniwersytetu Łódzkiego. Szczególną uwagę poświęcono formalnym, pozaformalnym i nieformalnym formom edukacji jako elementom budowania własnej drogi edukacyjnej.

Słowa klucze: drogi edukacyjne, dydaktyka biograficzna.

“Resourcefulness in life” versus “dance”. About two educational paths of graduates of the pedagogical study at the University of Lodz

Summary: The text is a comparative analysis of educational paths of two graduates of the pedagogical study at the University of Lodz. Particular attention was paid to the formal, non-formal and informal education as a form of building their own educational path.

Key words: educational paths, biographical didactics.

Wstęp

Każda szanująca się uczelnia pragnie poznać i na bieżąco monitorować efekty swojej pracy. Jednym ze sposobów, w jaki powstają tego typu diagnozy, jest śledzenie karier zawodowych absolwentów. Zakład Andragogiki i Gerontologii Społecznej UŁ od lat prowadzi badania nad biografiami edukacyjnymi własnych studentów.

* Dr, Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu, Zakład Andragogiki i Gerontologii Społecznej, 91-408 Łódź, ul. Pomorska 46/48, e-mail: Joanna.stelmaszczyk@gmail.com

Celem zajęć dydaktycznych z przedmiotu „badanie biografii edukacyjnych” i „warsztaty biograficzne” jest zapoznanie studentów z historią metody biograficznej i jej zastosowaniami w andragogice. Pobudzenie do autorefleksji nad czynnikami wpływającymi na chęć podejmowania dalszej nauki przez dorosłych. W trakcie tych zajęć studenci mają za zdanie zaprezentować ustnie, a następnie w formie pisemnej własne biografie.

Próba opisania własnego życia jest przedsięwzięciem niezwykle trudnym i odpowiedzialnym. Przywoływanie bądź zatajanie wydarzeń z przeszłości daje początek procesowi samowychowania i rozwoju. Podczas zajęć studenci, we współpracy z wykładownicą, starają się złożyć w całość nieuporządkowane fragmenty własnego życia, okruchy przeszłości, bez względu na to, czy miały one rzeczywiście miejsce czy też stanowiły nigdy nieziszczone marzenia. Nagle stają się budowniczymi próbującymi stworzyć „dzieło życia” – autobiografię. Jest to zadanie niezwykle trudne, wymagające od nich pewnego przygotowania, choć jak pisze Duccio Demetrio (1999, s. 20), „autobiografia zaczyna się w momencie, gdy zdajemy sobie sprawę, że żyjemy: tu biorą początek pierwsze nieśmiało wypowiedane, niezrozumiałe refleksje, tu w efekcie dochodzi do dojrzałego i przemyślanego postrzegania świata”. Autobiografia może stanowić rodzaj *katharsis* – oczyszczenia, którego doznajemy na skutek zmierzania się z własną przeszłością. Można zatem śmiało powiedzieć, że pełni ona rolę terapeutyczną, ale także edukacyjną. Praca autobiograficzna może uruchomić proces, który Paulo Freire (Czerniawska, 2000, s. 69) nazywa konscjentyzacją. Można ją interpretować jako proces zatrzymania doświadczeń, wyciągnięcia z nich wniosków, uczenie się refleksji czy autorefleksji. Pisanie czy tworzenie autobiografii, zdaniem D. Demetrio, jest wyrazem troski o własny rozwój. Stymuluje ono samopoznanie, bez którego nie ma samowychowania, nie istnieje potrzeba kształtowania własnej osobowości. Do tego potrzebna jest, jak pisze O. Czerniawska, „rozbudzona świadomość poznania siebie, swoich korzeni, nauczenia się analizy własnej przeszłości, aby lepiej korzystać z terażniejszości i współtworzyć przyszłość” (tamże, 2000, s. 74). Praca autobiograficzna nie jest jedynie przekazywaniem wiedzy, ale jej współtworzeniem przez uświadamianie sobie roli w tworzeniu kultury, w tym kultury dnia codziennego.

W niniejszym artykule pragnę przedstawić biografie edukacyjne Heleny i Aleksandra, dwojga absolwentów Wydziału Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego. Oboje kilka lat temu ukończyli studia magisterskie na kierunku pedagogika.

Przedstawienie dróg edukacyjnych badanych

Ja zawsze chciałam tańczyć (Helena, lat 32)

Tematem przewodnim pierwszej biografii jest taniec jako pasja życiowa i forma ekspresji, ale także jako forma aktywności zawodowej.

Helena od urodzenia mieszka w Łodzi. Jako siedmioletka rozpoczęła naukę w szkole podstawowej, ucząc się jednocześnie w szkole muzycznej pierwszego

stopnia. Była uczennicą dobrą, jak sama mówi, czwórkowo-piątkową. Później kontynuowała naukę w liceum ogólnokształcącym, a następnie ukończyła pedagogikę specjalną na Uniwersytecie Łódzkim.

Na biografię edukacyjną Heleny wpłynęły dwa czynniki – siły, które pozwoliły jej spełnić siebie w tańcu: rodzina i praca wolontariusza.

Helena pochodzi z rodziny inteligenckiej. Mama, z wykształcenia historyk, przez cały okres pracy zawodowej była nauczycielem historii w łódzkich szkołach średnich. Najpierw w Liceum Medycznym nr 1, później w Liceum Medycznym nr 3, gdzie przez jakiś czas pełniła funkcję wicedyrektora, a następnie w Liceum Ogólnokształcącym nr XV i w Katolickim Liceum im. Jana Pawła II.

Relacje Heleny z mamą były podszyte obustronną krytyką. Jak pokażę w dalszej części artykułu, Helena, nie znajdując pełnego zrozumienia i akceptacji u mamy, szukała ich u innych osób.

Helena zawdzięcza zamiłowanie do muzyki rodzinie ojca. Rodzice ojca, on i jego dwaj młodsi bracia muzykowali. Dziadek był organistą, a babcia śpiewała w chórze kościelnym.

Moja babcia, mama mojego taty, pracowała na poczcie, ale miała piękny głos. Ja do dziś to pamiętam. Jej głos się zarejestrował na taśmach szpulowych, tam są zarejestrowane kołysanki, które śpiewała nam, mnie i mojemu bratu.

Ojciec Heleny ukończył liceum pedagogiczno-muzyczne, przygotowujące przyszłych nauczycieli muzyki. Gra na fortepianie, skrzypcach, gitarze i akordeonie. W czasie studiów historycznych na Uniwersytecie Łódzkim współpracował z Teatrem 77. Po ukończeniu studiów ojciec podjął pracę w Łódzkim Domu Kultury jako instruktor artystyczny, a do jego zadań należało wyszukiwanie młodych talentów muzycznych. Nie zaniebyszał także edukacji muzycznej własnych dzieci.

[...] jak byliśmy mali to mój tata bardzo często z nami siadał przy pianinie i nam grał i uczyła nas śpiewać. Nie tylko w przedszkolu uczyliśmy się śpiewać, ale i z moim tatą. Brat uczony był takich pieśni patriotycznych – „Maszerują strzelcy, maszerują”. A ja raczej – „Malowane kredki w pudełeczku noszę”.

To również ojciec nalegał, aby Helena, a po roku również jej młodszy brat podjęli naukę w szkole muzycznej.

Jako dziecko nie wykazywałam chęci grania na pianinie. Pokierowano mną. Tata zbadał nasz słuch już wcześniej. Śpiewał z nami i wiedział, że jesteśmy umuzykalnieni i po prostu wymyślił sobie, żeby kontynuować tradycję dziadka organisty, swoją własną i dlatego nas tam gdzieś zapisał. Jak chodziłam do szkoły muzycznej, to tata robił mi sesję słuchania muzyki klasycznej. Zabierał mnie to siebie do pokoju, do gabinetu. Po prostu siedziałam i słuchałam muzyki poważnej.

Helena dobrze czuła się na zajęciach indywidualnych z nauki gry na fortepianie, ale będąc dzieckiem nieśmiałym, nie potrafiła „zabłysnąć” w grupie. Ukończyła szkołę po siedmiu latach z czwórkami na świadectwie, ale nie kontynuowała kształcenia muzycznego.

Zastanawiające jest to, dlaczego rodzice, którzy tak duże znaczenie nadawali edukacji formalnej, w tym edukacji muzycznej, nie wspierali zainteresowań córki tańcem?

Od najmłodszych lat Helena uwielbiała oglądać w telewizji występy zespołu „Gawęda”.

Ja jakoś sama w sobie [...] zawsze lubiłam oglądać „Gawędę”, śpiew, muzyka, taniec. Tego rodzice we mnie nie wdroyli. W domu rzucałam się po całym pokoju i tak tańczyłam.

Wątek zamiłowania do tańca i możliwości kształcenia w tym kierunku pojawił się około 2–3 klasy szkoły podstawowej, kiedy to mama Heleny miała możliwość zapisania jej na zajęcia taneczne do dziecięcego zespołu piosenki i tańca „Pędziwiatry”. Duża odległość między siedzibą zespołu i miejscem zamieszkania rodziny spowodowała, że dopiero po dwudziestu latach Helena, jako osoba dorosła, rozpoczęła współpracę z „Pędziwiatrami” już w roli instruktora tańca. W pamięci Heleny zachował się także inny powód niechodzenia na zajęcia. Jako dziecko alergiczne przyjmowała leki, których efektem ubocznym była lekka nadwaga. Zdaniem Heleny nie pasowała do obrazu zwiewnego motylka tańczącego w zespole. To poczucie bycia „za dużą” umacniała w niej mama, która zwracała się do córki *zejdź ty czołgu radziecki z tapczanu*. Helena nie należała, aby uczęszczać na zajęcia i w tajemnicy przed rodzicami, oglądając zespoły taneczne w telewizji, próbowała uczyć się choreografii i techniki tańca. Efektem tej pracy samouka było przygotowanie na uroczystość zakończenia szkoły podstawowej popisu tanecznego, który stał się debiutem scenicznym Heleny.

W ósmej klasie podstawowej, aż się dziwię, że z jednej strony była nieśmiała, ale zgłosiła się na zakończenie, każdy coś przygotowywał. I zgłosiła się, że jakieś solo zatańczę. I stworzyłam sobie choreografię do Madonny. Pamiętam, że rzucałam się po całej scenie. Tańczyłam stricte współczesny taniec. I w sumie moja mama zdziwiła się i „Ojej! Córka, ja cię nie znalazłam od tej strony!” i w ogóle wychowawczynie i inne nauczycielki zdziwiły się, że ja pokazałam zupełnie inną twarz.

W okresie nauki Heleny w liceum rodzina przechodziła pewne problemy związane ze zwolnieniem ojca z pracy na uczelni z przyczyn politycznych. Świadomość skromnych dochodów rodziny nie sprzyjała temu, aby prosić rodziców o wsparcie materialne konieczne, aby zapłacić za kursy tańca.

Helena była osobą nieśmiałą i wrażliwą, nad wiek dojrzałą emocjonalnie, znalazła sobie inny obszar działań, który pozwolił jej nabrać większej pewności siebie, dowartościować się we własnych oczach. Tym obszarem była praca wolontariusza.

Już pod koniec szkoły podstawowej Helena zaczęła swoją przygodę z wolontariatem. Najpierw opiekowała się mieszkańcami Domu Pomocy Społecznej przy ulicy Spadkowej w Łodzi.

Pamiętam, że w ósmej klasie to marzyłam, żeby pojechać do Afryki i leczyć dzieci murzyńskie. Miałam takie pomysły.

W liceum za namową katechety – ojca klaretynek, prowadziła w parafii wspólnotę „Wiara-Światło”, której twórcą był Jean Vanier z Francji. Praca w tej wspólnocie dała jej pierwszą możliwość ukazania swoich zdolności organizacyjnych i przywódczych. Jak sama wspomina: *Byłam taką głową przy kościele, spotkania raz w tygodniu. Ja zaczęłam być słuchana. Ludzie twierdzili, że jestem nad wiek wrażliwsza, bardziej dojrzała.*

W czasie studiów, w ramach Stowarzyszenia Katolickiej Młodzieży Akademickiej, prowadziła świetlicę dla dzieci niepełnosprawnych w stopniu lekkim i umiarkowanym oraz świetlicę środowiskową.

Na studiach [...]oczywiście dalej wolontariat. Nawet w pewnym momencie awansowałam i byłam przewodniczącą tego oddziału opieki nad osobami niepełnosprawnymi. W ramach tej mojej działalności z tymi świetlicami organizowałam obozy. Pierwszy mój obóz to chyba już zorganizowałam wspólnie z kolegą po pierwszym roku studiów. Później to już sama prowadziłam jako kierownik obozu, jak już prowadziłam świetlicę środowiskową. To był gdzieś 3–4 rok studiów.

Praca wolontariusza, oprócz niezaprzeczalnych korzyści dla podopiecznych Heleny, stała się dla niej samą formą budowania własnej wartości. Dopiero dzięki sukcesom w działalności społecznej nabrała odwagi, by rozpocząć walkę o siebie, o swoje zainteresowania, o rozwój i kształcenie w zakresie tańca.

Odwagi, by tak stanąć z ludźmi i ćwiczyć.

Na drugim roku studiów zapisała się na kurs flamenco, później na warsztaty jazzowe. Na czwartym roku rozpoczęła pierwszy kurs instruktora tańca, który jednak przerwała. Analizując to z perspektywy kilku lat, nadal była osobą zbyt niepewną swoich umiejętności i możliwości ich rozwoju. Pierwsze niepowodzenia na kursie zniechęciły ją i znów na pewien czas zahamowały rozwój taneczny. Helena skoncentrowała się na ukończeniu studiów i pracy zawodowej. Otrzymała stanowisko nauczyciela biblioteki w szkole specjalnej. Była jednak nauczycielem otwartym na twórcze techniki pracy.

Wtedy w szkolnictwie zaczęła się reforma [...] i tym bardziej był wymóg przez dyrekcję, żeby nie tylko wypożyczać książki, ale żeby prowadzić różne zajęcia. Ale ja zaproponowałam taniec w tej szkole i zorganizowałam, stałam się koordynatorką takiej imprezy „Przegląd tańców nowoczesnych wśród szkół specjalnych dla osób niepełnosprawnych”. W czasie drugiego roku pracy odważyłam się i poszłam na kurs instruktorów tańca.

Sukcesy w pracy zawodowej, szacunek ze strony dzieci niepełnosprawnych i ich rodziców oraz uznanie u dyrektora szkoły dodały Helenie skrzydeł. Przez cały czas korzystała z możliwości podnoszenia swoich umiejętności zawodowych, uczestniczyła w licznych szkoleniach i kursach z zakresu pracy socjalnej, dramy i twórczości plastycznej.

Nie bez znaczenia był również fakt wejścia w trały związek i otrzymywania wsparcia ze strony mężczyzny, który wierzył w jej możliwości taneczne.

Razem ze zmianą pracy i wstąpieniem w związek małżeński w październiku 2007 roku podjęłam się kolejnego kursu na instruktora tańca. Wtedy już działałam w Ośrodku Inicjatyw Artystycznych. I tam ruszyła specjalność tańca towarzyskiego. W pewnym sensie najpierw byłam praktykiem tańca, a dopiero później zaczęłam się kształcić w tym kierunku.

Dziś Helena jest instruktorem tańca w „Pędziwiatrach”, pracuje z dziećmi i dorosłymi w Domu Kultury „Ariadna”, gdzie prowadzi zajęcia dla kobiet po 50 roku życia. Jest osobą świadomą swoich możliwości, aktywną, twórczą, pełną energii i, co bardzo ważne, pewną swej wartości.

Dziś widzę taniec bardzo szeroko, nie tylko jako formę prostej rozrywki czy sposób na sukces materialny i medialny. Dostrzegam w nim także walory terapeutyczne, artystyczne, towarzyskie i duchowe. Te spostrzeżenia pozwalają mi dostrzec sens przesłania japońskiej tancerki baletowej Miyako Yoshida, które stało się i moim mottem:

Taniec nie jest niczyją wyłączną własnością.

Daje radość i porywa wszystkich uczestników i widzów.

Język tańca nie zna granic.

Nie zna podziału na klasy, poziom wykształcenia, kraj i wyznanie.

Jego słownictwo jest nieograniczone, tak jak brzmienie emocji ludzkich wyrażane przez ruch.

Taniec wzbogaca duszę i szlifuje charakter.

Taniec jest obecny w każdej formie życia.

Pozwólmy wszystkim dzieciom tańczyć, a na pewno wytańczą one pokój.

Ja w życiu chcę pokazywać ludziom, że dobrze jest wykorzystywać swoje talenty (Aleksander, lat 38)

Tematem przewodnim drugiej biografii jest zaradność życiowa, którą Aleksander definiuję jako kompetencję, która na poziomie wiedzy, umiejętności i postaw sprzyja konstruktywnym i skutecznym sposobom realizowania celów oraz optymalnego funkcjonowania we współczesnym świecie szans i zagrożeń.

Aleksander pochodzi z Lublina. Gdy miał 3 lata przeniósł się z rodzicami do Chełmna, gdzie rodzice pracowali w fabryce obuwia, a on chodził do szkoły podstawowej. Po jej ukończeniu wrócił wraz z ojcem do Lublina, gdzie uczęszczał do technikum elektronicznego. Szybko jednak odkrył, że szkoła ta jest daleka od jego zainteresowań.

Byłem zagrożony z wielu przedmiotów. Byłem zszokowany tym, jak koledzy na przerwach opowiadali sobie jak płynie prąd w przewodach elektrycznych, a ja tylko widziałem siatki i różne schematy, które były tak trudne do czytania.

Aleksander był uczniem bardzo wrażliwym i zależnym. Mimo systematycznej pracy w domu jego wynik w nauce były słabe. Sytuację pogarszała niska samoocena Aleksandra, każda odpowiedź ustana kończyła się tym, że miał chwilową amnezję. Również nastawienie nauczycieli do uczniów, ich sposób sprawdzania wiedzy utrudniały edukację formalną.

Wystarczyło, że z fizyki czy z chemii moja nauczycielka pogardliwie się do mnie odezwała i już powodowało to, że budowany skwapliwie plan wypowiedź legł w ruinie. Byłem tak przerażony, że po raz kolejny tak fatalnie wypadłem, że ma mnie za idiotę, że nie mogłem się koncentrować. To był dla mnie niezwykle trudny moment w życiu.

Tym, co pomagało przetrwać ten czas, były relacje interpersonalne. Odnalezienie „pokrewnych dusz” ułatwiało budowanie własnej tożsamości i poczucia wartości.

No i w tamtych czasach znalazłem dwóch kolegów, którzy troszeczkę byli podobni do mnie. Bo też wybrali szkołę przez przypadek. Łączyła nas taka wspólnota myśli, filozofii, psychologii, bo takimi tematami się zajmowaliśmy.

Momentem przełomowym była druga klasa technikum. Wtedy to Aleksander po raz pierwszy zetknął się z pojęciem technik uczenia się.

Kiedy wracałem ze szkoły, znalazłem na drzwiach wejściowych do księgarni zapisy na kurs uczenia się Tonego Buzana. [...] Poczulem coś fizycznego, dostałem dreszczy i pomyślałem, że to jest coś, co pozwoli mi zmienić moje dotychczasowe życie.

Udział w kursie okaże się kamieniem milowym biografii edukacyjnej Aleksandra.

Zrozumiałem, że ja nie potrafię się uczyć, a nie to, że jestem niezdolny. Bo szkolenie pokazało mi, że będę zapamiętywać szybciej i więcej, jak tylko poznam techniki. Że jestem w stanie zrobić jakąkolwiek notatkę, przeczytać jakąkolwiek książkę i dobrze się przygotować, bo szkolenie pokazało, jak to można wykonać. Że brakowało mi kwestii technicznej, narzędziowej.

Świadomość posiadania techniki uczenia się, tych „narzędzi” rozbudziła w Aleksandrze pasję uczenia się. Od tej chwili jego życie stało się ciągłym dążeniem do rozwoju nie tylko w sferze intelektualnej, ale także duchowej.

Kolejnym ważnym wydarzeniem stało się przeczytanie książki Antony’ego de Mello *Przebudzenie*. Jak wspomina Aleksander, *ta książka dała mi do zrozumienia, że moje życie leży w moich rękach i jeżeli będę pracował i postrzegał moje życie w bardziej świadomy sposób, to zacznę kształtować je w taki sposób, aby było zgodnie z moim założeniem. I to [...] skwapliwie z tego skorzystałem.*

Narzędziem budowania własnej ścieżki życiowej stało się dla Aleksandra pisanie dzienników. Były to skromne zeszyty, które zapełniał zapiskami na temat swoich planów życiowych i drogi ich realizacji. Jak podkreśla, samo przelanie myśli na papier pozwalało urealnić (wydawałoby się niemożliwe do osiągnięcia) cele. Pomagało spojrzeć na nie z boku i wybrać najlepsze metody dążenia do sukcesu.

Cele życiowe miałem przeróżne, pierwsze to było zrobić licencjat, później zrobić magisterium, napisać doktorat i obronić go. To na poziomie edukacyjnym. Na poziomie zawodowym chciałem pracować i uczyć innych, bo dawało mi to dużą radość.

Po zdaniu matury Aleksander rzeczywiście rozpoczął studia licencjackie w Wyższej Szkole Humanistyczno-Ekonomicznej na kierunku oświata dorosłych. Następnie ukończył uzupełniające, dwuletnie studia na kierunku oświata dorosłych na Uniwersytecie Łódzkim. Już od początku nauki na uczelni traktował studia jako etap niezbędny do dalszego rozwoju. W tym czasie założył rodzinę, urodził mu się syn. Jednak jego siłą napędową w życiu była chęć uzyskania tytułu doktora. Okres prowadzenia badań teoretycznych, a później empirycznych do dysertacji doktorskiej przeplatał się z rozwojem zawodowym. Aleksander założył prywatną firmę szkoleniową i rozpoczął pracę jako nauczyciel dorosłych. Entuzjazm, jaki mu przy tym przyświecał, najlepiej oddadzą jego słowa: *W pracy zawodowej jestem wykładowcą, coachem, trenerem – mógłbym to robić nawet za darmo.*

Nadrzędny cel osiągnął w roku 2005, kiedy to Rada Wydziału Nauk o Wychowaniu UŁ nadała mu tytuł doktora nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki. Co ciekawe i charakterystyczne dla Aleksandra, był to dla niego moment kryzysu.

Jestem człowiekiem nastawionym na cel. Nie jestem wstanie żyć, jeżeli [...] cel osiągnę. Najbardziej frustrującym momentem w moim życiu jest moment, zaraz po osiągnięciu tego, na czym mi zależało, pojawia się taka chwilowa pustka „o kurczę, co dalej?”. Zaczynam się denerwować i muszę w ciągu paru dni wyznaczyć sobie nowy długoterminowy cel, abym wiedział, że nie zbaczam z kursu, albo żebym nie daj Boże nie dryfował.

Jego kolejnym celem życiowym stało się szerzenie wiedzy na temat „zaradności życiowej”. Postanowił wykorzystać swoje umiejętności pedagogiczne i pomagać w rozwoju innym, ze szczególnym uwzględnieniem osób z małych miejscowości czy z grup defaworyzowanych.

Mam nadzieję, że jeśli uruchomię projekt Akademii Zaradności, to chcę zrobić taki projekt charytatywny. Uderzać do takich grup docelowych, do takich odbiorców, którzy nie mieliby możliwości dotarcia do mnie. Chciałbym na przykład organizować takie pogadanki, prelekcje w domach dziecka. Szczególnie dla dzieciaków, które mają te 15,16,17,18 lat. Kiedy dorosłość ich przeraża, kiedy są najczęściej bezbronni i w dużej mierze obciążeni takimi warunkami, które nie sprzyjają ich osobie.

Aleksander obecnie jest szczęśliwym mężem, ojcem dwóch synów. Jak sam mówi, *dużo czytam, będę jeszcze czytał długie lata. Jeżdżę na różne kursy i szkolenia, by podnosić swoje kwalifikacje zawodowe. Wychodzę z założenia, że najgorszym nauczycielem jest ten, który sam się nie uczy.*

Jest człowiekiem spełnionym zawodowo, rodzinnie i odnoszącym sukcesy materialne.

Dwie drogi prowadzące do spełnienia

Zaprezentowane dwie biografie edukacyjne różnią się od siebie pod wieloma względami.

Środowisko rodzinne, wysoki status społeczny i dobre warunki materialne pozwalały Helenie na harmonijny rozwój. Szczególnie jej edukacja formalna była wręcz wzorcowa. Ukończyła szkołę muzyczną pierwszego stopnia, liceum i studia, będąc na utrzymaniu rodziców. W sytuacjach drobnych niepowodzeń edukacyjnych (niezaliczony egzamin na studiach) zawsze mogła liczyć na wsparcie merytoryczne i emocjonalne ojca. Jednak z drugiej strony przez długi czas rodzice nie akceptowali jej zainteresowań tańcem i nie pomagali w ich rozwoju.

Helena z sympatią i uznaniem wypowiada się o nauczycielach, jakich napotkała na swojej drodze edukacyjnej. Docenia ich profesjonalizm, zaangażowanie w pracę i przyjazne nastawienie do uczniów.

Jej szerokie kontakty społeczne, praca wolontarystyczna, zaangażowanie religijne w jej samoocenie były w dużej mierze elementem kompensacji niespełnionych pragnień związanych z tańcem, ale także sposobem na budowanie wiary w samą siebie. Dopiero posiadając gwarancję stałej pracy i udanego życia małżeńskiego, Helena zaczęła inwestować w rozwój umiejętności tanecznych, co w krótkim czasie zaowocowało zdobyciem pozycji uznanego choreografa i instruktora tańca.

Aleksander, pochodzący z rodziny robotniczej, po rozwodzie rodziców, jako szesnastolatek musiał sam się utrzymywać. Jego edukacja formalna w początkowej fazie (szkoła podstawowa i technikum) obfitowała w niepowodzenia i nie sprzyjała budowaniu wysokiej samooceny.

Również obraz nauczycieli, jaki zbudował sobie Aleksander, daleki jest od ideału. Nie stanowili oni dla niego, od najmłodszych lat, ani wzoru samokształcenia, ani zaangażowania w swoją pracę. Z perspektywy lat nisko ocenia ich umiejętności merytoryczne i pedagogiczne. Można pokusić się o stwierdzenie, że nauczyciele w biografii edukacyjnej Aleksandra byli raczej przeszkodami.

Przerażała mnie taka stagnacja w ich wiedzy. Byłem światkiem, jak byłem w szkole średniej, jak polonistki uczyły. Zrobiły dwanaście lat temu notki z przedmiotu i mogą uczyć kolejne pokolenie z tego samego poślkniętego zeszytu.

Elementami budowania udanej drogi życiowej była edukacja pozaformalna (kurs technik uczenia się, kurs szybkiego czytania) i incydentalna – szczególnie lektura książek. Ważną techniką samokształcenia było również pisanie dziennika, który pełnił rolę inspirującą, a zarazem kontrolującą stopień postępów w rozwoju.

Niezaprzeczalnie są jednak w tych dwóch biografiiach elementy zbieżne. Pierwszym jest potrzeba pracy z ludźmi. Zarówno Helena, jak i Aleksander w kontaktach z innymi odkrywali pokłady sił i inspirację do dalszego działania. Helena od wczesnej młodości pracowała z dziećmi upośledzonymi. Aleksander pragnie dzielić się swoją wiedzą z młodzieżą zaniedbaną społecznie. Możliwość pomagania innym daje im siłę do walki o siebie samych.

Drugim wspólnym elementem jest odkrycie w sobie pewnych zainteresowań czy zdolności i ciągły ich rozwój. Jak mówi Aleksander, *Bóg dał nam talenty i naprawdę grzechem jest z nich nie korzystać. Bo jeśli masz jakieś zdolności, to przychodzi to bardzo łatwo i czerpiesz z tego przyjemność. Błogostan to taki stan, kiedy odczuwasz i możesz realizować swoje talenty.*

Umiejętność odkrycia pasji życiowej, zdolności, które rozwijali, stała się dla obu tych osób motorem napędowym w życiu – drogą do samorealizacji i do życiowego szczęścia.

Literatura

- Demetro D., 1999, *Zabawa na tle życia. Gra autobiograficzna w edukacji dorosłych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”. Kraków
- Czerniawska O., 2000, *Drogi i bezdroża andragogiki i gerontologii*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, Łódź.

*Agnieszka Domagała-Kręcioch**
*Bożena Majerek***

Kompetencje osobiste i społeczne w szkolnych doświadczeniach uczniów

Streszczenie: W artykule przedstawione zostały wyniki badań prowadzonych wśród osób dorosłych na temat szkolnych efektów kształcenia. Retrospektywna analiza esejów biograficznych dotyczyła przede wszystkim kształtowania umiejętności życiowych, ze szczególnym uwzględnieniem kompetencji osobistych i społecznych, i prowadzona była w trzech kolejnych obszarach. Pierwszy z nich nawiązywał do realizacji planowanych w procesie wychowania umiejętności (na przykład otwartości na zmiany, elastycznego i kreatywnego myślenia, samodzielności czy komunikatywności oraz budowania relacji z innymi). Drugi obszar analizy dotyczył zaniedbań i przeoczeń w programach szkolnych (między innymi brak sumienności i odpowiedzialności, brak umiejętności rozpoznawania własnych emocji czy nieumiejętność planowania i zarządzania czasem). Ostatni z wyodrębnionych kontekstów analizy nawiązywał natomiast do niezamierzonych, a czasem wręcz szkodliwych dla rozwoju ucznia rezultatów wychowawczych (na przykład kształtowanie poczucia bezradności i bezsilności, przyzwolenie na krzywdzenie innych, postawę nietolerancji wobec odmienności, tolerowanie niesprawiedliwości, fałszu i obłudy w relacjach z innymi).

Słowa kluczowe: kompetencje osobiste, kompetencje społeczne, doświadczenia szkolne.

Personal and social competence in students' school experiences

Summary: The article represents the reports of research made among adults apropos school education effects. The retrospective analysis of biographical essays concerned above all the formation of life abilities, especially personal and social competences and it was conducted in three

* Dr, adiunkt, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej, Wydział Pedagogiczny, Instytut Nauk o Wychowaniu, 30-084 Kraków, ul. Podchorążych 2, e-mail: dokreciaga@op.pl

** Dr, adiunkt, Uniwersytet Papieski Jana Pawła II, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Pracy Socjalnej, 31-069 Kraków, ul. Bernardyńska 3, e-mail: bozenamajerek@interia.pl

following areas. The first of them concerned the execution of planned abilities in the process of bringing up (e.g. a will to change, flexible and creative thinking, independence or communication and building relationships with others). The second area of the analysis concerned negligence and oversight in school programs (among other things lack of conscientiousness and responsibility, disability to recognize one's emotions or disability to plan and manage time). The last context of the analysis referred to unintentional, sometimes even harmful bringing up effects (e.g. formation of the sense of helplessness, consent to hurt others, intolerance towards distinctiveness, tolerance towards injustice, falsehood and hypocrisy towards other beings).

Key words: personal competences, social competences, school experiences.

Wprowadzenie

Wśród wielu przemian, które dokonują się w zmieniającej się (niezależnie od przyjętego kontekstu społecznego, politycznego czy gospodarczego) rzeczywistości, szczególne miejsce przypisuje się nieustannie edukacji i działaniom, które zmierzają w kierunku optymalizowania jej efektywności. Jak zauważa Andrzej Bogaj (1993, s. 179), o efektywności edukacji „można mówić w kontekście wewnętrznych i zewnętrznych skutków funkcjonowania placówek edukacyjnych, w kontekście funkcji i potrzeb społecznych, które realizują, a także w kontekście ich reakcji na przemiany społeczne”.

Badania prowadzone nad efektywnością szkolnej edukacji pokazują, że na przestrzeni lat ulegał zmianie sposób postrzegania i interpretowania jej wskaźników: od typowo ilościowych (na przykład średnia ocen, wyniki testów osiągnięć szkolnych) do ilościowo-jakościowych, z położeniem znaczącego akcentu na kryteria jakościowe (na przykład kompetencje społeczne).

W obecnym systemie kształcenia, niezależnie od jego poziomu, „obserwuje się reorientację w ujmowaniu celów edukacji i eksponuje nowe ich ujęcie: rozwój osobowości, kształtowanie postaw, świata wartości, światopoglądu, przygotowania do samorozwoju, wyposażenie w sprawności i wiadomości. Oznacza to przeniesienie akcentu z przedmiotowej na podmiotową stronę osobowości” (Szempruch, 2007, s. 397) oraz wyznacza nowe kryteria oceny efektywności szkoły.

Jednak złożoność samego procesu kształcenia, jak również brak pewności co do ostatecznego wyglądu systemu edukacji, dostosowanego do *de facto* często nieznanego nam rzeczywistości, bowiem, jak słusznie zauważa Howard Gardner (2009), „[...] nie wiemy, jak przygotować młodych ludzi do tego, aby przetrwali i prosperowali w świecie zupełnie innym od tego, który znamy” (tamże, s. 26), a który z ich perspektywy – pomimo naszego w nim uczestnictwa – może nawet już przestał istnieć, staje się przyczyną szeregu rozbieżności między potrzebami i kompetencjami społecznymi różnych pokoleń. Jak zauważa Janusz Mastalski (2006), w oparciu o wyniki badań, wśród młodych ludzi zanika na przykład szereg kompetencji niezbędnych do funkcjonowania we współczesnym świecie (pojmowanie relacyjne, pojmowanie kontekstualne, pojmowanie wrażliwe, pojmowanie

potrzeby bycia krytycznym), co sprawia, że „rośnie odsetek uczniów-funkcjonalnych analfabetów, z małą ilością samokrytycyzmu, za to z dużą tolerancją dla siebie i innych” (tamże, s. 346). Tymczasem edukacja powinna stanowić istotny czynnik poprawy jakości życia, poprzez między innymi realizację takich celów kształcenia, które pozwalają uczniom kształtować i rozwijać:

- umiejętność samodzielnego podejmowania działań;
- zdolność wyboru odpowiedniego celu i konsekwencji w dążeniu do jego realizacji, połączonej z umiejętnością krytycznej oceny;
- zdolność wykorzystywania własnych doświadczeń i umiejętność adaptowania się do nowych warunków, sytuacji problemowych;
- umiejętność współpracy z innymi, przy uwzględnieniu własnych i ogólnospołecznych celów;
- umiejętność dostrzegania pozytywnych kierunków własnych działań (Puślecki, 2000, s. 180).

Formułując obecnie cele edukacyjne, odnosi się je zazwyczaj do ośmiu kolejnych kompetencji kluczowych, zawartych w Europejskich ramach odniesienia dla państw członkowskich Unii Europejskiej:

- 1) Porozumiewanie się w języku ojczystym;
- 2) Porozumiewanie się w językach obcych;
- 3) Kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne;
- 4) Kompetencje informatyczne;
- 5) Umiejętność uczenia się;
- 6) Kompetencje społeczne;
- 7) Poczucie inicjatywy i przedsiębiorczość;
- 8) Świadomość i ekspresja kulturowa¹.

Należy jednak zwrócić uwagę na fakt, iż kompetencje kluczowe nadają jedynie bardzo ramowy kierunek działań, który z pedagogicznego punktu widzenia wymaga doprecyzowania, oczywiście na tyle, na ile jest to zabieg możliwy, gdyż jak zauważył Stanisław Dylak (1995), kompetencje to „złożona dyspozycja, stanowiąca wypadkową wiedzy, umiejętności, postaw, motywacji, emocji oraz wartościowania” (tamże, s. 37) i chociaż należą one do dyspozycji wyuczanych (to znaczy człowiek może je nabywać w procesie edukacji i całościowego doświadczenia), obserwowalne są jedynie w określonych sytuacjach, zależnych od kontekstu środowiskowego, co świadczy o ich dynamicznym i zmiennym charakterze (Chrost, 2012, s. 7–28). Zatem kompetencja to szczególna właściwość, która nie tylko uświadamiana jest przez człowieka, ale również możliwa do zaobserwowania przez innych. Wyraża się ona umiejętnością podejmowania adekwatnych zachowań – społecznie pożądaných (wyznaczają ją społeczne standardy) oraz ponoszenia odpowiedzialności za nie (Czerepaniak-Walczak, 1995, s. 134).

¹ http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_pl.htm (27.01.2014).

Zdaniem Renaty Góralskiej i Joanny Madalińskiej-Michalak (2012), pojęcie kompetencji w przestrzeni edukacyjnej implikuje postrzeganie celów kształcenia, co powoduje:

- „koncentrację nie na abstrakcyjnym programie nauczania, lecz na autentycznych sytuacjach życiowych;
- koncentrację na uczniu, jego możliwościach i uwarunkowaniach, a nie na treściach kształcenia;
- stosowanie efektów uczenia się w odniesieniu do określonych sytuacji i problemów edukacyjnych” (tamże, s. 69).

Dostępne w literaturze pedagogiczno-psychologicznej kryteria podziału kompetencji uwzględniają między innymi kompetencje: ogólne i specyficzne, intrapersonalne i interpersonalne, indywidualne i grupowe (tamże, s. 29). Jednym z najbardziej podstawowych sposobów klasyfikowania kompetencji jest wyodrębnienie kompetencji osobistych i społecznych.

Zdaniem Grzegorza Filipowicza, te właśnie kompetencje są niezbędne do funkcjonowania w rolach zawodowych. Pierwsze z nich wiążą się z indywidualną realizacją zadań, ich poziom wpływa na ogólną jakość wykonywanych zadań (między innymi decyduje o szybkości, adekwatności i rzetelności podejmowanych zadań). Do podstawowych umiejętności należy przede wszystkim: dążenie do rezultatów, elastyczność myślenia, gotowość do uczenia się, kreatywność, myślenie analityczne, organizacja pracy własnej, otwartość na zmiany, podejmowanie decyzji, radzenie sobie z niejednoznacznością, radzenie sobie ze stresem, rozwiązywanie problemów, rozwój zawodowy, samodzielność, sumienność, zarządzanie czasem. Natomiast kompetencje społeczne wpływają na jakość wykonywanych zadań związanych z kontaktem z innymi ludźmi. Ich poziom decyduje między innymi o skuteczności współpracy czy porozumiewania się z innymi. Zdaniem przytoczonego powyżej autora należą do nich przede wszystkim: autoprezentacja, budowanie relacji z innymi, dzielenie się wiedzą i doświadczeniem, komunikacja pisemna, komunikatywność (Filipowicz, 2004).

Odnosząc się do powyższego podziału kompetencji, warto zwrócić uwagę również na propozycję Daniela Golemana (2007), który wśród kompetencji osobistych wskazuje:

- 1) samoświadomość (między innymi umiejętność rozpoznawania swoich emocji i ich skutków, dokonywania rzetelnej samooceny, wiara w siebie);
- 2) zdolność samoregulacji (między innymi umiejętność samokontroli, uczciwość, prawość, odpowiedzialność za swoje czyny, sumienność w wywiązywaniu się z obowiązków, elastyczność w dostosowywaniu się do zmian, innowacyjność);
- 3) zdolność motywowania się (między innymi dążenie do osiągnięć, do podwyższania aspiracji, zaangażowanie, inicjatywa, optymizm).

Wśród kompetencji społecznych natomiast autor wymienia:

- 1) zdolność empatii (między innymi zrozumienie innych ludzi, chęć udzielania wsparcia, docenianie i wspieranie różnorodności);
- 2) zdolności społeczne (na przykład wpływanie na innych, porozumiewanie się, łagodzenie konfliktów, inspirowanie innych, inspirowanie zmian i kie-

rowanie nimi, tworzenie i podtrzymywanie więzi, współpraca dla osiągnięcia wspólnych celów) (tamże).

Kształtowanie powyższych kompetencji nabiera wyjątkowego znaczenia w kontekście zmian niezbędnych w polskiej szkole. Z opiekuńczej funkcji, jaką powinna pełnić każda szkoła, wyłania się szerokie spektrum problemów, z którymi musi się ona zmierzyć. Są to między innymi: bezpieczeństwo osobiste, zdrowie, stres, zagrożenia ekologiczne, zagubienie w systemie wartości, zróżnicowanie społeczne, różnorodne patologie (Niemiec, 2007, s. 37). Sytuacja ta niewątpliwie wymusza na szkole konieczność wyposażenie ucznia w szeroki wachlarz umiejętności społecznych, osobistych, obywatelskich, pozwalających mu na odnalezienie się i aktywne uczestnictwo w społecznej rzeczywistości. Tak więc, „głównym zadaniem współczesnej edukacji jest przygotowanie do życia, oznaczające kształtowanie umiejętności życia w zgodzie z poczuciem niepewności i ambiwalencji, wielu punktów widzenia i braku nieomylnych i godnych zaufania autorytetów. Oznacza ono również pogłębienie tolerancji dla odmienności, poszanowanie prawa do różnienia się, wzmocnienie krytycznych i samokrytycznych umiejętności, odwagę do przyjęcia odpowiedzialności za własne wybory i ich konsekwencje” (Szempruch, 2007, s. 397). Realizacja tak trudnego wyzwania możliwa jest dzięki współpracy wielu podmiotów, dla których edukacja nie jest ani obca, ani obojętna. Niektórzy badacze nawet twierdzą, że wszelkie zmiany należałoby rozpoczynać od poznania opinii tych osób, których edukacja najbardziej dotyczy – uczniów. Jednak „rzadko można się spotkać z sugestią, [...] aby szkoły rozpoczynały proces doskonalenia swoich działań od zapraszania uczniów do rozmowy o tym, co w ich oczach czyni uczenie się doświadczeniem pozytywnym, a co przynoszącym rozczarowanie, co zwiększa lub zmniejsza ich motywację i zaangażowanie” (Day, 2008, s. 40). Istotnym katalizatorem zmian mogą być uczniowie dorośli, mający własne spojrzenie na proces kształcenia i odpowiedni dystans ułatwiający w miarę obiektywną ocenę jego jakości.

Trudno więc nie zgodzić się z tezą postawioną przez Jerzego Niemca (2007, s. 33), że „bardzo pożądana jest aktywność »dorosłych uczniów« w realizowanej w naszym kraju reformie szkolnictwa”. Na podstawie własnych doświadczeń oraz znajomości sensów i znaczeń edukacyjnych kontekstów dla osobistego, a także zawodowego funkcjonowania w codzienności, dorośli (w tym uczniowie) stają się ważnymi kreatorami współczesnej edukacji, wpływając na jej kształt i zakres. Zatem zdaniem J. Niemca, nawet „zachodzi potrzeba, by »dorosłych uczniów« inspirować do działań na rzecz demokratyzacji szkolnictwa, co przede wszystkim dotyczy: korekty głównych celów wychowania i treści przedmiotów szkolnych programów na wszystkich poziomach nauki” (tamże, s. 36). Jednym z takich obszarów włączania dorosłych do kształtowania szkolnej rzeczywistości jest możliwość ukazywania przez nich, w oparciu o własną wiedzę, przeżycia, doświadczenia, efektywności procesu kształcenia (w którym stali się podmiotem pedagogicznych oddziaływań) oraz kierunku wprowadzania niezbędnych zmian. Retrospekcje pojawiające się w edukacyjnych wspomnieniach uczniów dorosłych stają się istotną i wciąż mało zbadaną perspektywą do analiz procesów zachodzących w polskich szkołach.

Podstawy metodologiczne

Głównym celem podjętych badań stała się analiza efektywności procesu kształcenia w zakresie wspierania kompetencji osobistych i społecznych wśród uczniów. W maju i czerwcu 2013 roku przeprowadzono badania empiryczne, w których uczestniczyło 125 studentów studiów niestacjonarnych, kierunków pedagogicznych. Badaną grupę stanowiły przede wszystkim kobiety (79%) w wieku 21–46 lat (średnia wieku 35,2). Badani poproszeni zostali o przygotowanie eseju biograficznego na temat: „Czego o życiu (nie) nauczyła mnie szkoła?”. Zgromadzony materiał empiryczny poddany został analizie jakościowej, która koncentrowała się wokół trzech zasadniczych kwestii związanych z umiejętnościami budującymi kompetencje osobiste i społeczne:

- 1) pożądaných umiejętności w zakresie kompetencji osobistych i społecznych kształtowanych przez szkołę;
- 2) umiejętności, o które szkoła nie dba lub je skutecznie blokuje;
- 3) umiejętności społecznie niepożądanych, które są kształtowane przez szkołę w sposób niezamierzony.

Badania miały charakter retrospektywny i, jak zaleca Tim Rapley (2010, s. 194), „analiza tekstu koncentrowała się zarówno na tym, *co się (w) nim mówi*, [...] jak i na tym, *czego się (w) nim nie mówi* (czyli na przemilczeniach, brakach i opuszczeniach)”.

Analiza wyników

Jeżeli przyjmiemy tezę, że „każda klasa jest jak laboratorium, a każdy nauczyciel jak członek społeczności naukowej” (Day, 2008, s. 46), to założyć również możemy, że każdy uczeń jest jak członek zespołu badawczego. Efekty pracy w takim gronie uwarunkowane będą wieloma czynnikami, które ogólnie możemy podzielić na te znaczące i mniej ważne. Oczywiście kryteria podziału i stopień ważności wyników będą z perspektywy, którą przyjmiemy za decydującą (ucznia, nauczyciela, ministerstwa itd.). Duże znaczenie będzie miał także nacisk na „odpowiednie” czy „właściwe” efekty kształcenia, co w praktyce szkolnej może okazać się zabiegiem trudnym, chociażby z tego powodu, że w pracy pedagogicznej są takie determinanty, które zdaniem J. Szczepańskiego (1989), bywają marginalizowane, a które wynikają z „naturalnej skłonności do traktowania jako działalności oświatowej tylko tych działań, których intencją jest osiągnięcie efektu pedagogicznego, natomiast uczenie się sytuacyjne, kiedy osoba zostaje włączona w jakąś sytuację i albo przez obserwację innych, albo przez własną pomysłowość rozwiązuje problemy tej sytuacji i zapamiętuje, nie jest uważane za przejaw procesu oświatowego. Trudno stwierdzić, jaki odsetek całkowitego zasobu wiedzy, jakim dysponuje człowiek dojrzały, pochodzi z nauczania intencjonalnego w szkole, instytucjach pozaszkol-

nych [...], a ile z uczenia się sytuacyjnego” (tamże, s. 21). Nie oznacza to jednak, że należy zaniechać próby analizowania wpływu poszczególnych przestrzeni edukacyjnych na kształtowanie się człowieka samosterownego. To, co dla nauczycieli może być nieuchwytnie, drugorzędne, ulotne, dla uczniów nabiera rangi kwestii istotnych, a może nawet najważniejszych. Uwzględnienie perspektywy uczniowskiej w planowaniu wszelkich zmian w zakresie edukacji może więc wnieść powiew świeżości i inne spojrzenie na problemy wspólne dla całego społeczeństwa. Nie można bowiem pominąć znaczenia dorosłych w kreowaniu wizerunku współczesnego świata i przygotowaniu młodych pokoleń do aktywnego uczestnictwa w ewoluującym świecie. Mając na uwadze ten fakt, podjęto próbę analizy efektywności szkolnego procesu kształcenia w zakresie kompetencji osobistych i społecznych na podstawie opinii i odczuć uczniów dorosłych. W oparciu o przegląd literatury sporządzono zestaw zasadniczych umiejętności, które mieszczą się w obu wyznaczonych obszarach, odnosząc do nich analizę jakościową zgromadzonych esejów biograficznych. W tabeli 1 przedstawiono liczbowy i procentowy rozkład wypowiedzi badanych.

Tabela 1. Kompetencje i umiejętności, których szkoła (nie) uczy

Rodzaj kompetencji i umiejętności		Uczy		Nie uczy	
		N	%	N	%
1	2	3	4	5	6
Kompetencje osobiste	Dążenie do celu i wytrwałość	47	37,6	3	2,4
	Elastyczne i analityczne myślenie	3	2,4	19	
	Gotowość uczenia się	11	8,8	6	4,8
	Kreatywność	8	6,4	13	10,4
	Organizacja pracy własnej	12	9,6	7	5,6
	Otwartość na zmiany	–		3	2,4
	Podejmowanie decyzji	6	4,8	–	
	Radzenie sobie ze stresem	15	12,0	27	21,6
	Rozwiązywanie problemów	17	13,6	45	36,0
	Samodzielność	16	12,8	3	2,4
	Odpowiedzialność	17	13,6	7	5,6
	Zarządzanie czasem	6	4,8	4	3,2
	Rozpoznawanie własnych emocji	–		–	
	Szacunek do siebie	5	4,0	5	4,0
	Samokontrola własnych zachowań	3	2,4	3	2,4
	Uczciwość	20	16,0	2	1,6
	Zaangażowanie, inicjatywa	16	12,8	–	
	Optymizm	–		19	15,2

Tabela 1 (cd.)

Kompetencje społeczne	Autoprezentacja	4	3,2	7	5,6
	Budowanie relacji z innymi	32	25,6	10	8,0
	Dzielenie się wiedzą i doświadczeniem	3	2,4	4	3,2
	Komunikatywność	16	12,8	27	21,6
	Wzajemne zrozumienie	15	12,0	16	12,8
	Tworzenie klimatu wzajemnego zaufania	6	4,8	10	8,0
	Wzmacnianie i wspieranie innych	9	7,2	–	
	Empatia	32	25,6	–	
	Asertywność	12	9,6	7	5,6
	Tolerancja	11	8,8	19	15,2
	Wyrażanie własnych opinii i sądów	10	8,0	22	17,6
	Inspirowanie zmian	13	10,4	–	
	Kierowanie grupą	–		–	
	Tworzenie i podtrzymywanie więzi	6	4,8	–	
	Współpraca	35	28,0	3	2,4

Źródło: opracowanie na podstawie wyników badań własnych.

Patrząc na szkołę, jak na idealną przestrzeń nauczania i uczenia się, można pokusić się o stwierdzenie, że jest to miejsce, w którym „emanuje rzetelna edukacja, wartości, które swą siłą przyciągania niejako spontanicznie rozbudzają ludzką aktywność i chęć samodoskonalenia” (Rembierz, 2013, s. 152). W takim wymiarze szkoła dąży do edukowania człowieka nie tylko pełnego zalet niezbędnych ze społecznego punktu widzenia, ale przede wszystkim człowieka wytrwałego i zaangażowanego w świat wartości wyższych. Jak wynika z danych zamieszczonych w tabeli 1, prawie 40% badanych uważa, że szkoła uczy dążenia do celu i wytrwałości. Przytoczone poniżej wypowiedzi² odkrywają tę czasami zapomnianą prawdę o szkole.

O wyjątkowości naszej pani od przyrody świadczyło to, że potrafiła w każdym uczniu znaleźć coś pozytywnego. To ona pokazała nam, jak ważna jest wytrwałość w dążeniu do celu. Nie zrażały ją nasze potknięcia, nieodrobione zadania, a niekiedy nieprzygotowanie do lekcji. Każdemu dawała tyle szans, ile potrzebował.

² Zamieszczone w tekście narracje badanych stanowią ich oryginalne wypowiedzi.

Motywowala nas, dawala dodatkowe zadania, sprawdzala je w swoim wolnym czasie, wysylala na olimpiady i konkursy, pocieszala, gdy cos nie wyszlo, dodawala wiary, byla pewna, ze sobie poradzimy (kobieta, lat 34).

Pan Tomek odkryl we mnie niezłomnego ducha walki i ambicji. Nauczyl mnie systematycznej, ciężkiej pracy i uczciwej rywalizacji. Przekształcił moją „bojowość” w chęć zdobywania medali, i to jemu i mnie się udało! (mężczyzna, lat 29)

Nieliczni spośród badanych natomiast wspominali, że dzięki edukacji szkolnej stali się samodzielni (12,8%), uczciwi (16%), zaangażowani (12,8%) i odpowiedzialni (13,6%).

Warto podkreślić fakt, że prawie co czwarty badany uważa, iż w szkole nauczył się budowania relacji z innymi (25,6%), o czym świadczyć może poniższa wypowiedź:

Szkoła nauczyła mnie podstawowych relacji z ludźmi, rówieśnikami. To w szkole młody człowiek po raz pierwszy spotyka się z tak dużą liczbą ludzi, wchodzi w różne relacje. [...] Szkoła jest miejscem, gdzie po raz pierwszy uczymy się koleżeństwa, przyjaźni, a potem pojawiają się pierwsze miłości. Tak ważne doświadczenia zdobywa się właśnie w szkole (kobieta, lat 32).

Głosy te stanowią mogą przeciwagę dla bardzo popularnych w ostatnim czasie dyskusji wokół niezadowolających efektów działań dydaktycznych czy wręcz niewydolności systemu kształcenia. Jednak stanowią one tylko część edukacyjnej rzeczywistości, bowiem analizując wypowiedzi pisemne badanych stwierdzono również, że w sposób bezpośredni i jednoznaczny wskazują oni niestety także i te umiejętności, kształtowania których szkoła unika. Według prawie co czwartego badanego, szkoła nie uczy rozwiązywania problemów (36%), o czym świadczyć mogą chociażby przytoczone fragmenty wypowiedzi: *Pani Mariola nie radziła sobie z rozwiązywaniem naszych sporów, kłótni i problemów. [...] Do dnia dzisiejszego, kiedy uczestniczę w jakimś konflikcie lub problemie, to boję się, że wina spadnie na mnie* (kobieta, lat 21). *Nauczyciele zamiast rozwiązywać problem, bagatelizowali go, albo udawali, że go nie ma, że nic się nie dzieje* (mężczyzna, lat 27).

Prawie co piąty badany podkreśla natomiast fakt, że szkoła niestety nie uczy, jak radzić sobie ze stresem (21,6%). Badani twierdzili:

Największym problemem, z którym trudno sobie poradzić, jest stres. Moim zdaniem to jest jedna z najważniejszych rzeczy, których w szkole nie uczą, a powinni. [...] Gdyby w szkole uczyli, jak można sobie poradzić ze stresem, np. jak się zrelaksować, o czym myśleć, to jestem przekonana, że byłoby mi w życiu lepiej, a pewnie nie tylko mi, bo nie tylko ja mam z tym problemy (kobieta, lat 25).

Szkoła na pewno nie nauczyła mnie radzić sobie ze stresem, a wręcz przez te wszystkie lata tylko go rozwijała. Nauczyciele mają tendencję do ciągłego straszenia uczniów. Sama forma wywoływania do odpowiedzi, atmosfera panująca na kartkówkach, klasówkach czy sprawdzianach (kobieta, lat 45).

Szkoła nie uczy optymizmu (15,2%), *dużo częściej narzeka się w niej niż chwali, karze niż nagradza. [...] Sięgając pamięcią wstecz, szkołę bardziej kojarzę z nieustającym stresem, nieprzespanymi nocami, lękami i przymusem niż otwartością, życzliwością, zabawą, chęcią do działania* (mężczyzna, lat 39).

Znaczna część badanych utrzymuje również, że w szkole nie uczy się ani komunikatywności (21,6%), ani umiejętności wyrażania własnego zdania (17,6%), co pokazuje wyraźnie zapisany w pamięci jednego ze studentów ślad: *Szkoła nie nauczyła mnie wyrażania własnego zdania. Mogę stwierdzić nawet, iż oprócz tego, że nie uczyła, to wręcz zabraniała. Pamiętam, jak wielokrotnie usiłowałam coś powiedzieć, a nauczyciele z niewiadomych przyczyn przerywali mi moją wypowiedź* (mężczyzna, lat 29).

Zgodnie z zaleceniami T. Rapleya (2010), analiza tekstu powinna również koncentrować się na przemilczeniach, brakach i opuszczeniach. Przyjmując taki kierunek analizy, należy zauważyć, iż żadna z badanych osób w swoich retrospekcjach nie wspomina o tym, że szkoła w jakikolwiek sposób odnosi się do umiejętności rozpoznawania własnych emocji czy umiejętności kierowania grupą.

O efektywności i wiarygodności szkoły decyduje poziom zaufania i zadowolenia między innymi uczących się w niej jednostek. Zdaniem Inetty Nowosad (2010, s. 171), na poczucie wspólnej odpowiedzialności za efekty kształcenia wpływa program szkolny, odzwierciedlający orientację pedagogiczną wszystkich zatwierdzających go nauczycieli, uczniów już raczej nie. Jednak jak pokazują doświadczenia badanych, nie wszystkie obszary szkolnej rzeczywistości możliwe są do przewidzenia w programie kształcenia, a jeśli nawet są, to umieszczanie ich na przykład w ścieżkach międzyprzedmiotowych zmniejsza poczucie odpowiedzialności wśród nauczycieli, budząc wręcz przekonanie, że „ktoś to na pewno zrealizuje”.

Trzecim obszarem analizy stały się „pseudokompetencje”, które uczniowie nabywają, przebywając w szkole. Doświadczenie codzienności szkolnej rozgrywa się wokół świadomych i zamierzonych działań pedagogicznych, ale także wokół aktywności przypadkowych, pozornie nieistotnych, pozbawionych głębszego sensu, a mimo to na stałe wpisanych w życie szkoły i zajmujące istotne miejsce w budowaniu obrazu samego siebie. W zależności od natężenia i znaczenia dla jednostki znajdującej się w danym momencie swojego życia, przesądzą o postrzeganiu i interpretacji środowiska szkolnego, nadając mu osobistego znaczenia. Przestrzeń szkolna, obok doświadczeń ogólnie pożądanых i akceptowanych, obejmuje także aktywności, które stają się niejako „efektem ubocznym” życia szkolnego. Elementy zawarte w tabeli 2 są przykładem tych spośród nich, które w opinii respondentów stanowią bezpośrednią negację umiejętności postrzeganych jako niezamierzony, a może nawet szkodliwy efekt pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły.

Tabela 2. Szkodliwe dla rozwoju człowieka efekty szkolnej edukacji

Obszar kompetencyjny	Działania przeciwne do kształtowania właściwych kompetencji	Uczy	
		N	%
Kompetencje osobiste	Porzucanie celu/brak wytrwałości	25	20,0
	Schematyczne i stereotypowe myślenie	38	30,4
	Unikanie uczenia się	–	–
	Odtwórczość/wkuwanie	28	22,4
	Nieumiejętność organizowania pracy własnej/brak samodzielności	13	10,4
	Zamykanie się na nowe doświadczenia	–	–
	Trudność podejmowania decyzji/bierność	16	12,8
	Nieumiejętność radzenia sobie ze stresem	33	26,4
	Nieumiejętność rozwiązywania problemów	39	31,2
	Brak samodzielności	9	7,2
	Brak sumienności i odpowiedzialności	7	5,6
	Nieumiejętność zarządzania czasem	–	–
	Nieumiejętność rozpoznawania emocji	–	–
	Ponizanie siebie/poczucie bycia gorszym	75	60,0
	Nieumiejętność kontrolowania własnych zachowań	-	–
	Nieuczciwość/oszukiwanie	58	46,4
	Wycofywanie się/brak inicjatywy	47	37,6
Pesymizm	–	–	
Kompetencje społeczne	Nieumiejętność wyrażania samego siebie	10	8,0
	Niszczenie/zrywanie relacji z innymi	9	7,2
	Nieumiejętność dzielenia się wiedzą i doświadczeniem	–	–
	Nieumiejętność komunikowania się	3	2,4
	Nieumiejętność rozumienia innych	35	28,0
	Brak zaufania wobec innych	104	83,2
	Krzywdzenie innych	35	28,0
	Obojętność/brak skrupułów	–	–
	Nieumiejętność przeciwstawiania się innym	3	2,4
	Nietolerancja	22	17,6
	Fałsz/obłuda	52	41,6
	Unikanie zmian	15	12,0
	Kierowanie grupą	–	–
	Nieumiejętność nawiązywania i podtrzymywania kontaktów	10	8,0
Nieumiejętność współpracy w innych	4	3,2	

Źródło: opracowanie na podstawie wyników badań własnych.

Zgodnie z wynikami zawartymi w tabeli 2 należy stwierdzić, iż znaczna część badanych uważa, że w szkole nauczyli się poczucia bycia gorszym (60%), nieuczciwości (46,4%) oraz wycofywania się (37,6%). W wypowiedziach badanych bardzo często pojawiały się wątki związane z negatywnym naznaczeniem, implikujące poczucie bycia gorszym, czego przykładem są następujące wypowiedzi: *Po zlikwidowaniu szkoły wiejskiej przeniesiono 22 uczniów do szkoły na terenie Krakowa i utworzono dla nas osobną klasę 4 „w”, co w efekcie znaczyło, że jest to tzw. klasa „wiejska”, z której śmiała się cała szkoła. Nazywano nas wieśniakami, wsiokami, rolnikami. Traktowano nas jak tych gorszych i nawet uczyli nas jacyś tacy przypadkowi nauczyciele, a nie ci najlepsi. [...] Czuliśmy się w naszej klasie jak w getcie i byliśmy wykluczeni z życia szkoły. [...] Dowiedziałam się po raz pierwszy w szkole, że są gorsi i lepsi uczniowie, a ja należę do tych gorszych. To było bolesne (mężczyzna, lat 21).*

Szkoła nauczyła mnie, że nie ma sensu się starać, bo jak Cię zaszufadkują, tak już będzie zawsze. Mierny to mierny! (kobieta, lat 29).

Zatrważający może być fakt, że prawie połowa badanych uważa, iż efektem edukacji jest bycie nieuczciwym, a umiejętność kłamania i oszukiwania staje się wręcz koniecznością przetrwania, o czym świadczą następujące słowa:

W szkole trzeba umieć kłamać i kombinować, bo bez tych cech naprawdę ciężko sobie poradzić, bo prawdomówność i uczciwość nie są uważane za żadną cnotę, a raczej za frajerstwo i głupotę, i w żadnym wypadku nie są opłacalne (mężczyzna, lat 22).

W szkole nauczyłam się pisać kilkoma rodzajami pisma, podrabiania zwolnień lekarskich, pisania usprawiedliwień – stałam się w tym mistrzynią. Wiem, że długopis najlepiej wywabia zwykły zmywacz do paznokci i tak powstają zwolnienia wielokrotnego użytku. [...] Nauka kłamstwa też mi niezłe wychodziła. Kiedy mówisz prawdę (np. że umarła moja ukochana suczka i przeplakałaś całą noc), to i tak nauczyciel ci nie uwierzy, ale jak mówisz, że przebalangowałaś całą noc i nadal masz kaca – nauczycielka jest zadowolona z twojego „zaufania” i zwalnia cię z klasówki (kobieta, lat 24).

Badani twierdzą również, że w szkole nie należy być aktywnym, opłaca się bierność, wycofywanie i brak inicjatywy. Jedna z badanych kobiet wspomina:

Nauczyciele często obiecywali coś uczniom, np. weź udział w konkursie, a na koniec roku podniosę ci ocenę o stopień. Niestety bardzo często nie dotrzymywali słowa. Na drugi raz uczniowie mieli w nosie całe konkursy. Często też wychowawcy na pierwsze półrocze dawali ocenę dobrą, mówiąc: jak się postarasz, to na koniec roku będziesz miał piątkę, i mimo to, że uczeń starał się i miał lepsze stopnie, to na koniec roku dostał czwórkę. Zamiast dzieci mobilizować lepszymi ocenami [...], to tylko zniechęcali do nauki, bo i po co, jeśli z tego nic nie wynikało (kobieta, lat 37).

Brak zaufania do innych to według 82,3% badanych główny efekt wychowawczy szkoły. Ten przerażający wynik pogłębia również fakt, iż dla prawie połowy respondentów fałsz i obłuda stanowi rezultat pracy nauczycieli i wy-

chowawców, o czym wnioskujemy z kolejnego cytatu: *Nasza wychowawczyni na lekcjach wychowawczych często mówiła o wartościach, którymi powinniśmy kierować się w życiu. Ulubionymi słowami, które powtarzała, były szacunek, sprawiedliwość, życzliwość, wrażliwość i empatia. Ale to ona właśnie nauczyła mnie, że istnieje duża różnica między tym, co kto mówi, a jak postępuje. Ta sama pani na lekcjach chemii poniżała uczniów, którzy nie rozumieli tematu, bardzo miernie zresztą przez nią wykładanego. [...] Rodzicie płacili za korepetycje z chemii, a owoce cudzej pracy zbierała nasza wychowawczyni (kobieta, lat 23). Niepokojące jest podejście 21-letniej kobiety, która pod wpływem dotychczasowych doświadczeń za oczywistą przyjmuje tezę: *Krzywdź innych tak, żeby inni tego nie widzieli, a będziesz idealną uczennicą. [...] Uśmiechaj się do nauczycieli uroczo i obrabiaj ich z kolegami. Nauczycieli nie obchodzi, jaki naprawdę jest uczeń. Lubią fałszywców, którzy dobrze udają. Myślę, że sami są fałszywi w stosunku do swoich kolegów i dyrektorów (kobieta, lat 21).**

Podsumowanie

Szybki wzrost aspiracji edukacyjnych społeczeństwa XXI wieku zmusza do ciągłego weryfikowania nie tylko ofert i jakości kształcenia, ale głównie potrzeb i oczekiwań podmiotów zaangażowanych w proces nauczania i uczenia się. Ważne miejsce w tych analizach zajmuje szkoła. Jak słusznie zauważa M. Szymański, „w literaturze pedagogicznej szkołę traktuje się przede wszystkim pozytywnie, biorąc pod uwagę jej misję, a nie to, jaka rzeczywistość jest” (Szymański, 2014). Jednak rzeczywistość pokazuje, że coraz częściej szkoła staje się przedmiotem ostrej krytyki i społecznego niezadowolenia. Wprowadzane alternatywne formy kształcenia, choć bywają dla szkoły konkurencyjne, a może nawet zagrażające, nie zmieniają jej *status quo* (przynajmniej w najbliższym czasie). Zatem w trosce o jej jakość i edukacyjne morale warto poddawać ją permanentnej diagnozie w różnych obszarach, bowiem „świadomość swoich atutów, rzeczywistych możliwości, ale też ograniczeń i słabości jest niezbędna do tego, aby można im było przeciwdziałać bądź – w przypadku stwierdzenia ich występowania – je przesycać” (Kwaterna, 2014, s. 28).

Ważna jest tutaj współpraca wielu podmiotów odpowiedzialnych za system kształcenia oraz otwartość na propozycje i doświadczenia tych, którzy choć mocno są ze szkołą związani, patrzą już na nią z pewnego dystansu. Doświadczanie codzienności i próba jej analizy wypełnia obecną lukę między oficjalnymi raportami a niczym nie potwierdzonymi przypuszczeniami i domysłami. Mając na uwadze fakt, że od szkoły oczekuje się coraz lepszego przygotowania młodych ludzi nie tylko do sprawnego funkcjonowania na dynamicznie zmieniającym się rynku pracy, ale przede wszystkim do umiejętności szybkiej adaptacji do społecznej rzeczywistości, warto pokazywać jej różnorodne oblicza.

Literatura

- Bogaj A., 1993, *Efektywność kształcenia*, [w:] W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Fundacja „Innowacja”, Warszawa, s. 179–181.
- Chrost M., 2012, *Kompetencje emocjonalne i społeczne młodzieży*, Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- Czerepaniak-Walczak M., 1995, *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin.
- Day C., 2008, *Od teorii do praktyki. Rozwój zawodowy nauczyciela*, GWP, Gdańsk.
- Dylak S., 1995, *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań.
- Filipowicz G., 2004, *Zarządzanie kompetencjami zawodowymi*, PWE, Warszawa.
- Gardner H., 2009, *Pięć umysłów przyszłości*, Wydawnictwo „Laurum”, Kielce.
- Goleman D., 1997, *Inteligencja emocjonalna*, Media Rodzina, Poznań.
- http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_pl.htm.
- Góralaska R., Madalińska-Michalak J., 2012, *Kompetencje emocjonalne nauczyciela*, Wolters Kluwer, Warszawa.
- Kwaterna A., 2014, *Praktyczne implikacje zniekształceń poznawczych i ich znaczenie w wyjaśnianiu (d)efektów skutecznego oddziaływania nauczycieli-wybrane zagadnienia* [w:] A. Domagała-Kręcioch, B. Majerek (red.), *Szkoła jako przestrzeń edukacyjnego (nie)porozumienia*, Wydawnictwo „Impuls”, Kraków.
- Mariański W., 2013, *Jakich pilnych zmian potrzebuje polska szkoła? Propozycje ekspertów*, Warszawa, <http://issuu.com/szymonkonkol/docs/jakich-pilnych-zmian-potrzebuje-pol> (15.02.2014).
- Mastalski J., 2006, *Samotność globalnego nastolatka*, PAT, Kraków.
- Niemiec J., 2007, *Uczenie się dorosłych – zadaniem pedagogiki*, „Edukacja. Studia. Badania. Innowacje”, nr 4 (100).
- Nowosad I., 2010, *Tworzenie programów szkolnych jako narzędzie doskonalenia praktyki szkolnej*, [w:] I. Nowosad, I. Mortag, J. Ondrakova (red.), *Jakość życia i jakość szkoły. Wprowadzenie w zagadnienia jakości i efektywności pracy szkoły*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra.
- Okoń W., 2004, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Puślecki W., 2000, *Kształcenie wyzwalające w teorii i praktyce edukacyjnej*, [w:] B. Śliwowski (red.), *Pedagogika alternatywna. Dylematy teorii*, Wydawnictwo „Impuls”, Kraków.
- Rapley T., 2010, *Analiza konwersacji, dyskursu i dokumentów*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Rembierz M., 2013, *Rzetelność i jakość kształcenia. Rzetelność edukacji jako warunek osiągnięcia wyższej jakości kształcenia*, [w:] L. Pawelski (red.), *O poprawę efektywności kształcenia*, PSNT, Szczecinek.
- Szczepański J., 1989, *Społeczne uwarunkowania rozwoju oświaty*, WSiP, Warszawa.
- Szempruch J., 2007, *Dydaktyka wobec wyzwań edukacji*, [w:] J. Świrko-Pilipczuk (red.), *Dydaktyka ogólna i nauki z nią współdziałające*, Wydawnictwo „Zapole”, Szczecin.
- Szymański M.J., 2014, *Z recenzji książki Szkoła jako przestrzeń edukacyjnego (nie)porozumienia*, A. Domagała-Kręcioch, B. Majerek (red.), Wydawnictwo „Impuls”, Kraków.

*Agnieszka Koterwas**

Biografia edukacyjna w badaniach nad dydaktyką

Streszczenie: Szkoła, jako nieunikniony znaczący fragment życia człowieka, warunkuje jego funkcjonowanie w dorosłym życiu. Prezentowana w tekście biografia edukacyjna w badaniach nad dydaktyką, którą nazywam biografią dydaktyczną, dotyczy badania doświadczeń dydaktycznych dorosłych absolwentów. Z jednej strony ujawni się sposób doświadczania procesu nauczania – uczenia się w szkole, z drugiej zaś wynikające z nich konsekwencje biograficzne w dorosłym życiu.

Słowa kluczowe: biografia edukacyjna, biografia dydaktyczna, proces nauczania – uczenia się, dorośli absolwenci, doświadczenia dydaktyczne.

Educational biography in studies on teaching and learning process

Summary: The school as an unavoidable, significant part of human life, determines its function in adulthood. Educational biography in research on teaching and learning process, which I called didactic biography concerns the study of experience teaching and learning process by its adult graduates. On the one hand, study reveal a way of experiencing the teaching and learning process in school, on the other hand their biographical consequences in adulthood.

Key words: educational biography, didactic biography, teaching and learning process, adult graduates, didactic experiences.

Geneza biografii dydaktycznej

Współcześni polscy dydaktycy, tacy jak Wincenty Okoń (2003) czy Czesław Kupisiewicz (2000), definiując dydaktykę, zwykle odwołują się do myśli Bogdana Nawroczyńskiego (1946, s. 43). Według niego, dydaktyka jest procesem

* Mgr, Uniwersytet Gdański, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Pedagogiki, 80-952 Gdańsk, ul. Jana Bażyńskiego 1, e-mail: koterwas.a@gmail.com

kształcenia, obejmującym nie tyle przekaz wiedzy i umiejętności, ale także kształcenie i wychowanie, które konstytuuje tworzenie cech moralnych, osobowości, postaw uczniów, jak i systemu wartości. W tym kontekście biografia edukacyjna może stać się propozycją badania tak rozumianej dydaktyki. Wywiady absolwentów szkół o ich doświadczeniach dydaktycznych w całym instytucjonalnym cyklu kształcenia mogą stać się bogatym źródłem wiedzy absolwentów szkół zarówno tej, jaka zdobywana jest w szkole, jak i wiedzy o szkole.

Doświadczenia dydaktyczne to doświadczenia szkolnego procesu nauczania – uczenia się. Zawierają w sobie procesy, zjawiska, interakcje dziejące się w szkole i oddziałujące na uwikłanych w nie uczniów. To, jakie są te doświadczenia, ich kształt, forma, treść, interpretacja czy znaczenie, wyznaczone jest przez model nauczania szkoły (Klus-Stańska, 2010). Model ten określa nie tylko to, co i w jaki sposób doświadczane jest przez ucznia w szkole, ale też jakie wiążą się z tym dalsze konsekwencje biograficzne. Oznacza to, że model nauczania funkcjonujący w szkole kształtuje nie tylko wiedzę uczniów, ale też osobowość, tożsamość i relacje społeczne. W związku z tym interesująca będzie rekonstrukcja zarówno doświadczeń retrospektywnych (opowieści o charakterze „tam i wtedy”), jak i prospektywnych (opowieści „tu i teraz” związane z wpływem przeszłych doświadczeń na aktualne życie). Z tej perspektywy interesująca poznawczo będzie analiza szkolnej narracji absolwentów różnych modeli szkół. A to stanie się możliwe poprzez wykorzystanie biografii edukacyjnej w badaniach nad dydaktyką, którą można nazwać biografią dydaktyczną.

Podłoże teoretyczne biografii dydaktycznej

Status wiedzy o edukacji pozyskanej dzięki biografii dydaktycznej znajduje swoje uzasadnienie we współczesnej teorii poznania, która jak pisze J. Kmita (1987), „odchodzi od pewności, jako naczelnej cechy wartościowego poznania. Godzi się z tym, że każda wiedza jest prawdopodobna, nie wymaga więc pewności absolutnej, ale tylko w danych warunkach zasadnej” (tamże, s. 716). W takim podejściu rezygnuje się z orientacji pozytywistycznej, polegającej na dążeniu do odkrycia obiektywnych praw, reguł, zależności występujących w danym zjawisku na rzecz badań interpretacyjnych. Złożoność społecznej praktyki edukacyjnej wyklucza możliwość formułowania doktryn przez pedagogikę tradycyjną, ponieważ nie istnieje taka, która wiernie i jednoznacznie odzwierciedlałaby dane zjawisko. Biografia, jako zbiór intersubiektywnych rekonstrukcji w obiektywnej rzeczywistości, kwestionuje kryteria naukowości badań empirycznych, takie jak dążenie do prawdy, powtarzalność, obiektywność i reprezentatywność. Istotą metody jest ustalenie faktów, polegające na szukaniu wielokontekstowej zgodności. Odchodzi się od powtarzalności na rzecz indywidualnych doświadczeń, czego skutkiem jest poznawanie rzeczywistości metodą biograficzną opartą na intuicji,

nieweryfikowalną prawdę zastępuje autentyczność, natomiast obiektywizm zamienia się tu w intersubiektywność (Lalak, 2009, s. 263). Paul Atkinson i Sara Delamont (2009, s. 262) akcentują, że prowadzone tą metodą narracje traktuje się jako akty performatywne, czyli takie, których prawdziwości nie da się w ogóle ustalić. Dlatego niemożliwa jest weryfikacja autentyczności opowieści, tylko z góry zakłada się wiarygodność narratora.

Chcąc na stałe wprowadzić biografię dydaktyczną do arsenału badań związanych z dydaktyką, niezbędne jest określenie podłoża teoretycznego. Ze względu na ograniczoną objętość tekstu nie będę określać przyczyn trudności z jej umiejscowieniem w różnorodności pojęć związanych z biografią. Warto jednak zasygnalizować, że próba jej lokalizacji nie jest prosta i należy traktować ją jako propozycję.

Biografię dydaktyczną umiejscawiam w ramach biografii edukacyjnej, jako jedną z jej możliwych realizacji, powstałą poprzez zawężenie jej obszaru teoretycznego.

W ramach nurtu badań biograficznych nad edukacją Danuta Lalak (2010, s. 79) stawia tezę, że „perspektywa biograficzna staje się wyraźnym trendem w badaniach społecznych i pedagogicznych, który historii życia człowieka uczyniła zarówno przedmiotem badań, jak i podmiotem zmiany indywidualnej (rozwój, kształtowanie, edukacja) oraz źródłem wiedzy o człowieku, środowisku, historii”. Oznacza to, że biografię edukacyjną można ująć dwojako. Z jednej strony jest to ujęcie badawcze, w którym historia życia stanowi przedmiot badań, z drugiej zaś ujęcie edukacyjne, w którym narrator zmienia się, rozwija, kształci pod wpływem swoich werbalizowanych opowieści. W biografii edukacyjnej ujęcie badawcze polega na „poszukiwaniu uwarunkowań potrzeb edukacyjnych osób dorosłych w biografiami badanych jednostek, szczególnie w przebiegu ich kariery uczniowskiej” (tamże, s. 89). Natomiast ujęcie edukacyjne polega na refleksyjnym przywoływaniu wspomnień, wysnuwaniu wniosków w terażniejszości z perspektywy czasu, samopoznaniu, uczeniu się mówienia o sobie.

Zaprezentowane podejście do biografii edukacyjnej jest modyfikacją pierwotnych założeń biografii edukacyjnej określonych przez jej prekursora Pierre’a Dominicé. W jego koncepcji biografia zorientowana jest na metodę edukacyjną, a nie (jak w przypadku biografii dydaktycznej) wyłącznie na metodę badań. Jej celem jest stworzenie warunków podejmowania autorefleksji nad doświadczeniami dotyczącymi własnego uczenia się dorosłych, wydobywania z pamięci i dokonywania interpretacji doświadczeń edukacyjnych oraz czynników na nie oddziałujących po to, by ujawnić potencjał dorosłego do dalszego uczenia się oraz z dystansu przyrzeć się własnemu kształceniu się w kontekście minionego życia (Dominicé 2006, s. 19). Tak rozumiana biografia edukacyjna jest metodą pedagogiczną wykorzystywana przez P. Dominicé w pracy z osobami dorosłymi. Koncepcja ta stanowi podłoże do powstania tak zwanej dydaktyki biograficznej, która zajmuje się uczeniem uczenia się od siebie i innych (Czerniawska 2005, s. 38).

W odróżnieniu od pierwotnej wersji biografii edukacyjnej, prezentowana biografia dydaktyczna skupia się na historii życia zogniskowanej na proces uczenia się, nie w kontekście całego życia, ale w kontekście szkoły (dotyczy już tylko edukacji formalnej). Bada refleksje nad doświadczeniami szkolnymi w celu eksploracji procesu kształcenia. Jest źródłem wiedzy o znaczeniu i interpretacji przeżyć szkolnych. O tym, jak człowiek interpretuje instytucjonalną rzeczywistość edukacyjną, której sam był członkiem i jaką wartość przypisuje jej w kontekście dalszej drogi życia.

W porównaniu do biografii szkolnej związanej z opowieściami o szkole w ogóle, biografia dydaktyczna dotyczy zawężonego obszaru. Akcent położony jest na procesy, zjawiska dziejące się podczas lekcji, czyli czasu przeznaczonego w szkole na uczenie się, a nie na szkolnych przerwach czy wszystkich tych aspektach, które z uczeniem się nie mają nic wspólnego, a które dzieją się w szkole. Przedmiotem badań biografii dydaktycznej są opowieści absolwentów szkół o ich doświadczeniach dydaktycznych, to znaczy o doświadczeniu uczenia się w szkole, jako instytucji służącej w jej założeniu do tego celu.

Wokół konstruowania wywiadu

Materiał pozyskiwany będzie za pomocą wywiadów narracyjnych przeprowadzonych z absolwentami różnych szkół. Zgodnie z koncepcją Fritza Schützego pytanie wstępne powinno mieć otwartą formę. Niezależnie od tematu badań narratorzy proszeni są o opowieść o swoim życiu (Shütze, 2012, s. 166). Gabriele Rosenthal (2012) pisze jednak, że w niektórych sytuacjach lepiej pracować z bardziej ustrukturyzowaną formą. Dotyczy to takich kontekstów badań, które nie są *stricte* powiązane z historią osoby. Jako przykład G. Rosenthal podaje jakościowe badanie określonej instytucji. W tym przypadku badaczka proponuje, aby pytanie wstępne brzmiało: „Jesteśmy zainteresowani Twoim własnym doświadczeniem w tej instytucji¹. Może mógłbyś zacząć od opowiedzenia, kiedy tu przyszedłeś, powiedz nam, czego doświadczyłeś od tamtego momentu. Masz tyle czasu, ile chcesz. Na razie nie będziemy zadawać ci żadnych pytań. Będziemy jedynie robić notatki o sprawach, o które chcielibyśmy zapytać cię później; jeśli dzisiaj nie wystarczy nam czasu, może w następnym wywiadzie” (Rosenthal, 2012, s. 285). Tak też brzmi pytanie wstępne wywiadów narracyjnych z badanymi absolwentami szkół.

Po zakończeniu narracji, zgodnie ze schematem prowadzenia wywiadu narracyjnego, zostaną zadane wewnętrzne pytania narracyjne. Są to pytania uzupełniające, to co zostało omówione i zapisywane w trakcie narracji badanego, wypełniające luki w opowieści. Natomiast ostatnim etapem będzie stawianie pytań

¹ W przypadku opisywanego projektu pytanie odnosi się do szkoły.

zewnętrznych wprowadzających nowe zagadnienia interesujące badacza, które nie zostały poruszone w narracji. Zewnętrzne pytania narracyjne powinny wystąpić w ostatniej fazie zadawania pytań ze względu na to, by nie ujawniać narratorowi, co dla badacza jest istotne, ponieważ może to zaburzyć opowieść, która polegać będzie na narracji o tym, czego oczekuje ode mnie badacz.

Sposób formułowania pytań zewnętrznych został podzielony na cztery etapy:

1. Produkcyjny, polegający na formułowaniu na zasadzie burzy mózgów jak największej liczby pytań.

2. Selekcyjny, polegający na analizie powstałych pytań pod kątem ich użyteczności, znaczenia i sensu oraz eliminacji tych, które okazały się zbyt ogólne, irracjonalne lub odbiegające od postawionych założeń.

3. Porządkujący, polegający na kategoryzacji pytań celem łatwiejszego operowania nimi podczas wywiadu.

4. Konstrukcyjny, polegający na przeformułowaniu pytań w taki sposób, by były zrozumiałe dla rozmówców.

W ramach etapu produkcyjnego sformułowano ponad 100 różnych pytań, które następnie zostały poddane selekcji. Wyeliminowano pytania, które nie były związane z dydaktyką lub te, które były mało precyzyjne. Gotowa pula pytań została poddana kategoryzacji. Wyodrębniono pytania ogólne i szczegółowe.

Pytania ogólne to:

1. Po co jest szkoła?
2. Jaki jest sens chodzenia do szkoły?
3. Co było dla Ciebie najważniejszym doświadczeniem szkolnym?
4. Co w byciu uczniem było dla Ciebie najbardziej wartościowe?
5. Jak wspominasz bycie uczniem?
6. Co to jest bycie uczniem?
7. Czego nauczyłeś się w szkole?
8. Co to znaczy uczyć się w szkole?
9. Czym jest uczenie się w szkole?
10. Jakich rzeczy ważnych z perspektywy czasu nauczyłeś się w szkole, a jakie wtedy wydawały ci się ważne?
11. I ironiczne: Czasami mówi się, że uczenie się jest fascynujące. Kiedy dla Ciebie uczenie się jest fascynujące?

Natomiast pytania szczegółowe zostały uporządkowane wedle wstępnych kategorii, które wyłoniły się podczas grupowania pytań. Były to:

1. Organizacja lekcji.
2. Treści i metody nauczania.
3. Nauczyciel.
4. Uczeń.
5. Organizacja przestrzeni.
6. Atmosfera.
7. Socjalizacja.

Kategoryzacja ta zbliżona jest do tradycyjnych konstrukcji dydaktycznych, co umożliwi interakcje z tradycyjną dydaktyką. Uporządkowanie pytań ma na celu łatwiejsze poruszanie się badacza podczas prowadzenia wywiadu oraz analizy transkrypcji. Nie są to jednak kategorie, wedle których zostanie przeanalizowany transkrybowany tekst. Tak rozumiane kategorie wyłonią się dopiero podczas analizy wywiadów.

Pytania pomocnicze do wywiadu można uporządkować także pod względem rodzaju informacji, jakich dostarczają. I tak pytania pogrupowano wedle podziału narracji zaproponowanego przez Williama Labova i Joshuy i Waletzkyego (1967, s. 20), jakim jest narracja referencyjna i ewaluacyjna. Pierwsza dotyczy pytań o charakterze retrospekcyjnym. Są to pytania związane z historią uczenia się, opisem przeszłych wydarzeń w sekwencji czasowej. Zawierają się w świecie opowiedzianym. Z kolei narracja ewaluacyjna jest sprowokowana pytaniami o charakterze prospekcyjnym typu: Jak myślisz, jak to wydarzenie wpłynęło na twoją przyszłość? Zawierają się w świecie zrekonstruowanym. Są to pytania o własne teorie dotyczące wydarzeń snute z perspektywy czasu czy refleksje dotyczące odniesienia wydarzeń z przeszłości do teraźniejszego życia.

Ostatni podział, jaki warto zastosować, związany jest ze sposobem konstruowania wiedzy. Pierwsza grupa pytań odnosi się do sposobu konstruowania wiedzy w szkole. Są to pytania typu: W jaki sposób się uczyłeś w szkole? Jak uczyli nauczyciele? Druga dotyczy sposobu konstruowania wiedzy o szkole. Przykładowe pytanie, jakie stawia badacz, to: Co zawdzięczasz swojej szkole? Jaki jest sens chodzenia do szkoły?

Pytania zewnętrzne zostały potraktowane jako dyspozycje do wywiadu – tak zwane „pytania z tyłu głowy”. Pytania te nie mają charakteru ani koniecznego, ani wystarczającego. Oznacza to, że nie wszystkie pytania zostaną zadane podczas wywiadu. Ponadto nie wykluczam możliwości powstania nowych pytań w trakcie przebiegu wywiadu, które nie zostały poprzednio sformułowane.

Dobór próby

Na tym etapie rozważań powstaje pytanie w kontekście psychologii poznawczej dotyczące trwałości pamięci i wierności odtwarzanych treści, mianowicie: czy potrafimy zachować w pamięci i odtworzyć obraz szkoły, do której uczęszczaliśmy. A to zależy od tego, jaką rolę stanowi w naszym życiu. Rozważania na ten temat podejmuje Olga Czerniawska. Na podstawie swoich badań stwierdza, że „niemal każda osoba opowiadająca czy pisząca swą biografię, wymienia szkołę jako instytucję, która odegrała w jej życiu ważną rolę” (Czerniawska, 2007, s. 133). Szkoła, i to co jej dotyczy, uznawane jest przez dorosłych ludzi za ważne wydarzenie i fakt determinujący ich przyszłość. Obraz szkoły zachowany w umyśle O. Czerniawska nazywa „pamięcią szkoły”, na którą składają się jej

sentymenty, wrażenia, anegdoty, ściany, emocje, zapach, obrazy, aura (Czerniawska, 2002, s. 32). Według niej, pamięć ta zachowana jest w każdym z nas, dlatego też każdy może być, z perspektywy moich badań, interesującym rozmówcą. To, jak dokładne są te wspomnienia, przekonała się O. Czerniawska, odwołując się do francuskiej badaczki szkolnych biografii Martine Lani-Bayle, która analizowała wspomnienia szkoły osób starszych. Wynika z nich, że wspomnienia szkolne osób 50-, 60-letnich zawierają bardzo dokładny opis nie tylko ważnych wydarzeń szkolnych, jakimi są egzaminy czy uroczystości, doświadczane przykrości i radości szkolne, ale także szczegółowy opis zeszytów, piór, zapachów, budynku czy mundurków (Czerniawska, 2007, s. 134). Ta szczegółowość potwierdza przyjęte założenie, że biografia dydaktyczna może być niezwykle istotnym przedmiotem analiz, jak i metodą w badaniach nad dydaktyką.

Jak się okazało, każdy, kto doświadczał szkolnej edukacji, może być z perspektywy biografii dydaktycznej interesującym narratorem. Jednak dobór próby nie był losowy z trzech zasadniczych przyczyn, których uwzględnienie doprowadziło do przyjęcia określonego kryterium doboru próby. Zatem, po pierwsze, narratorami będą osoby dorosłe, po drugie, będą to osoby refleksyjne, zdolne do snucia długich narracji o szkole, zaś po trzecie, narratorami będą absolwenci różnych modeli szkół.

Wychodząc z założenia, że o funkcjonowaniu szkoły świadczy dalszy bieg życia osób poddanych jej oddziaływaniom (Klus-Stańska, 2008, s. 171), narratorem badań będzie osoba dorosła stawiająca pierwsze kroki na rynku pracy poza murami szkoły. Taka osoba będzie w stanie ocenić przydatność swojej edukacji we współczesnym świecie, refleksyjnie odtworzyć i nadać znaczenia z perspektywy czasu doświadczeniom szkolnym. Ponadto osoby dorosłe mają na tyle rozwinięte struktury poznawcze, że w przeciwieństwie do dzieci są w stanie skoncentrować się na własnych doświadczeniach, opowiedzieć o nich w sposób spójny, skondensowany z zachowaną główną linią opowiadania przy jednoczesnym przywoływaniu szczegółów dokonywaniu próby analizy, oceny, wyjaśnienia przeżytych doświadczeń (Shütze, 2012, s. 164). Z drugiej strony narratorem nie powinna być osoba w podeszłym wieku, gdyż może mieć trudności w odpamiętaniu wydarzeń szkolnych.

Kryterium drugie zostało określone w obawie przed absolwentami niezdolnymi z różnych względów do odpamiętania doświadczeń szkolnych. Mogą to być osoby, które są mało refleksyjne, posiadają ubogi wgląd w siebie, i nie będą w stanie wykonać pracy biograficznej związanej z daną tematyką. Mogą to być także osoby, dla których edukacja w szkole nie jest znacząca, stąd nie przykładali nigdy wagi do doświadczeń w niej zachodzących. W końcu osoby te mogą po prostu nie pamiętać tych wydarzeń. To, czy narrator będzie spełniał zaprezentowane kryterium, a więc czy będzie zdolny do snucia długich opowieści o szkole, okaże się dopiero podczas wywiadu. Zatem podjęłam decyzję o możliwości przerywania

wywiadu już na poziomie snucia narracji, w momencie gdy respondent nie będzie spełniać drugiego kryterium. Jest to najprostsza droga weryfikacji zdolności odwołania szkolnych wspomnień.

Zgodnie z kolejnym obranym kryterium wartościowe badawczo będą opowieści absolwentów różnych modeli szkół. Narratorzy zostaną podzieleni na trzy grupy:

1) absolwenci różnych modeli szkół, niedoświadczający na żadnym szczeblu edukacji publicznej;

2) absolwenci różnych modeli szkół, w tym modelu tradycyjnego na różnych szczeblach drabiny edukacyjnej;

3) absolwenci tradycyjnego modelu szkoły.

Z dwóch zasadniczych przyczyn interesujące będą zarówno doświadczenia absolwentów szkoły tradycyjnej, jak i absolwentów szkół odmiennych.

Wyniki wielu badań wskazują na sztywne ramy myślenia o szkole w kategorii niepodważalnej oczywistości². Doświadczenia szkolne jednostki uznawane są przez nią samą za oczywiste, normalne, powszechne, tradycyjne. Człowiek nie jest w stanie wyobrazić sobie szkoły innej niż ta, do której sam uczęszczał. Jednak przywołane tu przykłady badań dotyczą jednego modelu szkoły. Warto poszerzyć je o narracje uczniów uczestniczących w odmiennych „edukacyjnych światach”. Rekonstrukcja różnych modeli szkół, która powstanie w pracy poprzez wydobywanie obrazu szkoły z pamięci poddanych jej działaniom edukacyjnym uczestników, może pozwolić na określenie „granic oczywistości” czy „granic pomyślenia szkoły”, to jest określenie pozoru, schematu, stereotypu myślenia o szkole (Rodziewicz, 1993, s. 24), wyznaczanych przez poszczególne modele.

Dopiero kiedy uczniowie uwikłani w różne doświadczenia dydaktyczne w ramach określonych modeli szkół zaczną o nich opowiadać poprzez rekonstrukcje, powstanie możliwość wyjścia „poza” granice oczywistości, które w pracy stanowić będą przestrzeń interpretacyjną na poziomie świadomości uczniowskiej. Celem będzie wydobywanie norm interpretacyjnych, które funkcjonują w ramach określonego modelu. Ingerencja w samooczywistość szkolną, zmiana myślenia o szkole wymaga wyjścia poza teren samej edukacji czy pedagogii, czyli tak zwanej transgresji (Czerpaniak-Walczak, 2006, s. 64), „po to aby z dystansu zobaczyć jednostronność wcześniej przyjętych znaczeń rzeczywistości” (Rodziewicz, 1993, s. 23). Rekonstrukcja biograficzna absolwentów różnych modeli szkół będzie stanowić taką próbę przyjrzenia się z dystansu różnym potocznym koncepcjom dydaktycznym.

Drugim argumentem przemawiającym za istotnością badań absolwentów różnych modeli szkół – a nie jednego modelu – to tak zwany element nastawienia naturalnego. O. Czerniawska (2007), analizując wypowiedzi pisemne osób dorosłych

² Zagadnienie podejmuje: D. Klus-Stańska, 2010; T. Szkudlarek, 1992, s. 50; M. Dudzikowa, 2007; E. Rodziewicz, 1993, s. 24; A. Jurgiel, 2013, s.128; P. Zamojski, 2010, s. 72.

na temat swojego życia, stwierdza, że „najczęściej wspominając szkołę, piszą o jej atmosferze, o nauczycielach, o kolegach, o przedmiotach, o przeżyciach przyjemnych i przykrych, aniżeli o programach i wiedzy” (tamże, s. 133). Zastanawiając się nad tym, dlaczego niektóre elementy pozostają w pamięci dłużej niż inne, dlaczego badani zwracali uwagę na pewne aspekty szkoły, a inne całkowicie pomijali, można dojść do ciekawego wniosku. Według Danuty Urbaniak-Zajac (1999), człowiek nie porusza zagadnień, które stanowią „element nastawienia naturalnego”, co oznacza, że treści dotyczące programów czy wiedzy mogą być tak „normalne” w interpretacji absolwentów, że nie są świadomie ujmowane (tamże, s. 33). Okazuje się, że nie mamy potrzeby pamiętać czy opowiadać o tym, co uważamy za oczywiste. Treści związane z programem i wiedzą nie są odpamiętywane przez respondentów być może dlatego, że byli oni poddani edukacji tradycyjnej na wszystkich szczeblach. W związku z tym nie posiadają oni „innego” punktu odniesienia umożliwiającego porównanie, różnicowanie różnych elementów w ramach procesu nauczania, co skłoniłoby ich do mówienia o tym. Inna sytuacja przedstawia się, kiedy snują opowieść o nauczycielach, którzy jawią się jako mili, niemili, potrafiący zaciekawić czy nudni. Okazuje się, że pamiętamy i odtwarzamy te aspekty naszego życia, które są niejednorodne w porównaniu do innych i można je różnicować. Skoro jak wynika z badań O. Czerniawskiej, ludzie raczej nie opowiadają o programach szkoły, jakiej doświadczyli, czy wiedzy, jaką zdobywali, to może być dowód na funkcjonowanie szkoły zunifikowanej, jednolitej w swoim programie, treściach i strukturze, niepodważalnej, niepodlegającej dyskusji, a więc szkoły oczywistej. Może stanowić także jedno z wyjaśnień rozważanego w ramach uzasadnienia wyboru tematu dotyczącego trudności przeformułowania myślenia o szkole.

Pozornie wydawać się może, że wniosek O. Czerniawskiej, jakoby ludzie nie byli zdolni do odtwarzania z pamięci treści związanych z wiedzą czy programem szkoły, wyklucza całkowicie założenia tej pracy. Uważam, że jest wręcz przeciwnie. Zakładam, że wniosek ten został sformułowany na podstawie badań osób poddanych tylko jednej tradycyjnej szkole. Absolwenci różnych modeli szkół posiadają wspomniany punkt odniesienia, który może wyzwolić ich myślenie o szkole, a tym samym aktywować historie dotyczące programu szkoły, treści nauczania, oceniania czy wiedzy. Zakładam zatem, że elementy te u osób poddanych różnym modelom nie są już w ich interpretacji tak oczywiste, a więc będą zachowane w pamięci i odtwarzane w wywiadzie równie, a może nawet z jeszcze większą dokładnością.

Kontrowersje wokół biografii dydaktycznej

W tradycyjnym ujęciu dydaktyka zajmuje się nauczaniem poprzez modelowanie i instruktaż. Zorientowana jest na przyswajanie informacji przez uczniów. Natomiast współczesna dydaktyka skupia się na uczniowskim poznaniu rzeczywistości przez jej eksplorację i działanie w niej (Kupisiewicz, 2000, s. 51). Jednak

wciąż, jak pisze Klus-D. Stańska (2010), „zbyt rzadko jest traktowana jako efekt badawczego namysłu nad tym, co dzieje się w klasie szkolnej, jako wnikliwa, krytyczna interpretacja doświadczanych zdarzeń, a pozostaje instruowaniem” (tamże, s. 11). Utrzymujący się instrumentalizm w teorii dydaktyki, wynika między innymi z rzadko podejmowanych badań empirycznych w tym obszarze. Z tej perspektywy ujawnia się jej ateoretyczność i ogólnikowość, gdyż często nie ma nic wspólnego z badaniem empirii (Klus-Stańska, 2011, s. 140). Z perspektywy tak rozumianej problematyki badań nad dydaktyką wyłania się wartość poznawcza biografii dydaktycznej. Natomiast zawężenie pola biografii edukacyjnej służącej teorii dydaktyki jest zabiegiem służącym dookreśleniu podejmowanej w ramach niej problematyki. Pierwotnie rozumiana biografia edukacyjna, jako metoda służąca „uczeniu się z życia” (Dominicé, 2006), staje się metodą badań o znaczeniach nadawanych uczeniu się w szkole. Stąd zasadnym wydaje się jej wyodrębnienie.

Podsumowanie

Mimo że zaprezentowana metoda badań została skonstruowana na potrzeby badań własnych, ze względu na jej walory poznawcze może zaistnieć na szerszym polu badań nad edukacją. Skoro biografia dydaktyczna jest źródłem wiedzy o znaczeniu i interpretacji elementów procesu dydaktycznego przeżywanego przez uczniów w szkole, uważam, że warto zastosować ją w dydaktyce. Takie badania biograficzne nad modelem szkoły, któremu znaczenie nadają dorośli absolwenci jako osoby badane, ze względu na ich marginalne wykorzystanie w dydaktyce mogą wskazać nowy kierunek poszukiwania drogi poznania w badaniach dydaktycznych, pozwolą na reorientację pola badawczego oraz mogą prowadzić do jakościowej ewaluacji pracy szkoły.

Literatura

- Atkinson P., Delamont S., 2009, *Perspektywy analityczne*, [w:] N. Denzin, Y. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 257–283.
- Czerniawska O., 2002, *Drogi edukacyjne i ich meandry*, [w:] E. Dubas, O. Czerniawska (red.), *Drogi edukacyjne i ich biograficzny wymiar*, Akademickie Towarzystwo Andragogiczne, Uniwersytet Łódzki, Warszawa.
- Czerniawska O., 2005, *Edukacyjne dylematy pamięci*, „Edukacja Dorosłych”, nr 2–3, s. 29–35.
- Czerniawska O., 2007, *Szkice z andragogiki i gerontologii*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, Łódź.
- Czerpaniak-Walczak M., 2006, *Pedagogika emancypacyjna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Dominicé P., 2006, *Uczyć się z życia*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, Łódź.

- Dudzikowa M., 2007, *Pomyśl siebie. Minieseje dla wychowawcy klasy*, GWP, Gdańsk.
- Jurgiel A., 2013, *Doświadczenia edukacyjne w perspektywie andragogicznej. Studium biograficzno-fenomenograficzne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- Klus-Stańska D., 2008, *Autorska Szkoła Podstawowa „Żak” w Olsztynie – kilka uwag o eksperymentarium dla uczniów i nauczycieli*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 2, s. 165–173.
- Klus-Stańska D., 2010, *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Klus-Stańska D., 2011, *Oderwanie dydaktyki od pedagogiki ogólnej jako źródło jej kryzysu i zniechęcenia*, [w:] T. Hejnicka-Bezwińska (red.), *Pedagogika ogólna. Dyskursy o statusie naukowym i dydaktycznym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz, s. 139–151.
- Kupisiewicz C., 2000, *Dydaktyka ogólna*, Oficyna Wydawnicza „Graf Punkt”, Warszawa.
- Labov W., Waletzky J., 1967, *Narrative analysis: Oral version of personal Experience*, [w:] J. Helm (red.), *Essays on the Verbal and Visual Arts*, American Ethnographical Society, San Francisco, s. 12–44.
- Lalak D., 2009, *Podjęcie biograficzne (biograficzność) w naukach o wychowaniu. Trzy perspektywy dyskursu*, [w:] S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, GWP, Gdańsk, s. 257–287.
- Lalak D., 2010, *Życie jako biografia. Podjęcie biograficzne w perspektywie pedagogicznej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Nawroczyński B. 1946, *Zasady nauczania*, Książnica Atlas, Warszawa 1946.
- Okoń W. 2003, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Rodziewicz E., 1993, *Od pedagogiki ku pedagogii*, [w:] E. Rodziewicz, M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Od pedagogiki do pedagogii*, Wydawnictwo „Edytor”, Toruń, s. 13–26.
- Rosenthal G., 2012 *Badania biograficzne*, [w:] K. Kaźmierska (red.), *Metoda biograficzna w socjologii. Antologia tekstów*, Zakład Wydawniczy „Nomos”, Kraków, s. 279–307.
- Shütze F. 2012, *Analiza biograficzna ugruntowana empirycznie w autobiograficznym wywiadzie narracyjnym*, [w:] K. Kaźmierska (red.), *Metoda biograficzna w socjologii. Antologia tekstów*, Zakład Wydawniczy „Nomos”, Kraków, s. 141-278.
- Szkudlarek T., 1992, *McLaren i Agata*, [w:] Z. Kwieciński (red.), *Nieobecne dyskursy*, cz II, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń, s. 45–51.
- Urbaniak-Zajac D., 1999, *Wywiad narracyjny na tle innych technik wywiadu*, „Edukacja”, nr 4, s. 29–39.
- Zamojski P., 2010, *Pomyśleć szkołę inaczej*, Fundacja Rozwoju Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.

*Anna Walulik CSFN**

Całozyciowe uczenie się w autobiograficznej refleksji studentów

Streszczenie: Studenci drugiego roku studiów licencjackich na kierunku praca socjalna zapoznawali się z teoriami całozyciowego uczenia się, wykorzystując w tym celu własną biografię. Napisane przez studentów autobiografie z perspektywy nauczyciela i badacza nie stanowią bogatego materiału badawczego, ale o ich wartości zdecydowały interpretacje przeżytych wydarzeń.

Wychodząc z założenia, że życie to jedno wielkie zadanie, które wymaga rozwiązania, studenci analizowali zaproponowane przeze mnie strategie refleksji nad życiem i odkrywali potencjał edukacyjny życiowych wydarzeń. Ilustrowali nimi teorie uczenia się przez doświadczenie oraz uczenia się w środowisku lokalnym. Dzięki temu poznawali ideę całozyciowego uczenia się i odkrywali specyfikę edukacji dorosłych. Podjęte działania wpisują się w propozycję P. Dominicé, który metodę biograficzną zastosował jako metodę pedagogiczną w edukacji dorosłych.

Słowa kluczowe: dydaktyka biograficzna, uczenie się dorosłych, refleksja nad życiem.

Lifelong learning in autobiographical reflection of students

Summary: Second-year undergraduates of a social work degree were introduced to study about lifelong learning using their own biographies to that end. The autobiographies written by the students from a teacher and researcher's perspective do not constitute a rich research material but the interpretations of past events have determined about their value.

Starting with the premise that life is the one big task which should be solved, the students analyzed the strategies of reflection on life that I had proposed. They detected educational potential of life events. The students used them to illustrate theories of learning through experiment and learning in a local environment. In that they have learnt the idea of lifelong learning and the character of adult education. The operations constitute a part of the proposal of P. Dominicé who has applied a biographical method as a pedagogical method in adult education.

Key words: biographical didactics, adult learning, reflection on life.

* Dr hab., Akademia Ignatianum, Instytut Nauk o Wychowaniu, Katedra Kulturowych i Chrześcijańskich Podstaw Edukacji, 31-501 Kraków, ul. Kopernika 26, e-mail: walulika@gmail.com

Uczenie się z własnej biografii może rodzić tyleż samo entuzjazmu, co wątpliwości. Warto jednak zwrócić uwagę na to, że jest to uczenie się z przypominanych własnych doświadczeń, zawartych w pamięci biograficznej. Fakt, że ujawniają się one w wyniku refleksji nad autobiografią, stwarza możliwość wielorakiego uczenia się, gdyż jak zauważa Danuta Urbaniak-Zajęc (2011, s. 20), „cechą pedagogicznej perspektywy biograficznej jest ujmowanie biografii jako historii życia człowieka, będącej jednocześnie historią jego uczenia się, czy też kształtowania”.

Studentom drugiego roku studiów I stopnia na kierunku: praca socjalna, zaproponowałam zapoznanie się ze strategią całożyciowego uczenia się poprzez odkrywanie we własnej biografii różnych sposobów uczenia się w dorosłości. Materiał źródłowy do prowadzenia tej refleksji stanowiły koncepcje i teorie związane z aktywnością edukacyjną dorosłych oraz napisana przez studentów autobiografia. Studenci samodzielnie zapoznawali się z wybranymi koncepcjami całożyciowego uczenia się, a następnie interpretowali wydarzenia ze swojej biografii w kontekście poznanych koncepcji.

Zaproponowana forma pracy miała na celu pokazanie potencjału edukacyjnego codzienności i możliwości uczenia się z autobiografii oraz kształtowanie umiejętności postrzegania sytuacji życiowych jako wydarzeń edukacyjnych. Ostatni z wymienionych celów okazał się szczególnie istotny, bo stanowił pomoc w odpowiedzi na często stawiane przez studentów pytanie: po co pracownikowi socjalnemu wiedza dotycząca uczenia się dorosłych?

Podjęte działania wpisują się w propozycję Pierre'a Dominicé (2006), który metodę biograficzną zastosował jako metodę pedagogiczną w edukacji dorosłych. Zajęcia przebiegały etapami: napisanie autobiografii, poszukiwanie najbardziej charakterystycznej strategii refleksji nad życiem, interpretacja doświadczeń w perspektywie edukacyjnej oraz odkrywanie możliwości edukacyjnych lokalnej społeczności.

Pisanie autobiografii

Na pierwszych ćwiczeniach, podczas zajęć „uczenie się dorosłych”, studenci otrzymali zadanie napisania autobiografii. Wcale nie zostało ono przyjęte z entuzjazmem. Dlatego zaproponowałam dyskusję nad popularnością biografii, autobiografii czy wywiadu „rzeki” na współczesnym rynku wydawniczym. Studenci zauważyli, że sami chętnie sięgają do tego rodzaju literatury, a kilka studentek przyznało się, że jako nastolatki podejmowały tego rodzaju próby, pisząc pamiętnik. Sytuacja ta zmieniła nastawienie studentów do postawionego przed nimi zadania i pomogła w ustaleniu cech typowych dla tego rodzaju piśmiennictwa. Dla podkreślenia osobistego charakteru wypowiedzi przy pisaniu autobiografii studenci nie posługiwali się komputerem, lecz pisali odręcznie.

Dokonywana w kolejnych etapach analiza autobiografii¹ pokazała, że studenci rzadko opowiadali wydarzenia z dzieciństwa. Zdecydowana część opisanych sytuacji miała miejsce w dorosłości. Można przypuszczać, że jest to związane z wiekiem autorów, którzy są „młodymi dorosłymi” i zgodnie z typowymi dla tego okresu zadaniami rozwojowymi planują przyszłość, a nie „rozliczają się” z przeszłością. Świadczy o tym również charakter prezentowanych wydarzeń. Większość z nich opowiada o doświadczeniach pozytywnych, a nawet jeżeli wspomniane są bolesne czy trudne, to z odroczonej perspektywy czasowej interpretują je jako istotne dla ich dojrzewiania (Levinson, 1980, s. 265–290).

Innym powodem skupienia się na etapie wchodzenia w dorosłość może być potrzeba „zamanifestowania” własnej dorosłości. Można było odnieść wrażenie, że autorzy niemal chcą „odciąć” się od dzieciństwa i okresu dorastania, a nawet związków ze środowiskiem pochodzenia. Znacząca liczba studentów uczestniczących w zajęciach pochodzi ze wsi lub mniejszych miejscowości, co w chwili rozpoczęcia studiów wiąże się z wejściem w nowe środowisko, odmienne od dotychczasowego. Dla wielu decyzja ta posiada charakter symboliczny – osobistego (nie tylko prawnego) wejścia w dorosłość. Zmianę w interpretacjach wydarzeń związanych z domem rodzinnym i najbliższym otoczeniem dostrzec można było dopiero przy analizach związanych z uczeniem się w społeczności lokalnej.

Skupienie się na pozytywnych wydarzeniach z dorosłości może być również związane z kontekstem, w którym powstawały autobiografie. Były to, jak zaznaczyłam wcześniej, pierwsze ćwiczenia związane z modułem nazwanym „uczenie się dorosłych”. Chociaż studenci ogólnie zostali poinformowani o celu pisania autobiografii, można przypuszczać, że skupili się na tych wydarzeniach, które przy ewentualnych analizach pokazywałyby ich w jak najlepszym świetle.

Z perspektywy nauczyciela i badacza napisane autobiografie (kilku studentów „podarowało” mi swoje teksty po zakończeniu semestru) nie stanowią bogatego materiału badawczego (Jurgiel-Aleksander, 2013, s. 61). Ich wartość wzrasta w zestawieniu z usłyszczanymi interpretacjami (może nie tylko zapisanych, ale także „dopowiedzianych” wydarzeń). Poza tym atmosfera pracy na zajęciach i dzielenie się „na gorąco” wrażeniami z samego etapu pisania autobiografii pozwala przyjąć, że był to proces uczenia się biograficznego z jego potencjałem emancypacyjnym (Alheit, 2009).

Po napisaniu autobiografii studenci (ku mojemu, ale także ich zaskoczeniu), stwierdzili, że choć nie było to zadanie łatwe, to „warto było napisać coś o sobie”. W pierwszych, na gorąco wypowiedzianych opiniach przyznawali, że wcześniej nie mieli okazji przyglądać się wydarzeniom, w których uczestniczyli z perspektywy

¹ Studenci z autobiografii uzewnętrzniili tylko to, czym chcieli podzielić się z grupą. Stąd charakterystyka napisanych autobiografii oparta jest na przedstawionych podczas zajęć wydarzeniach. Trzy studentki przekazały mi swoje autobiografie i zgodziły się, by wykorzystać je jako materiał badawczy i tylko jedna odwołuje się do okresu dorastania, opisując raczej atmosferę i relacje pomiędzy rówieśnikami niż opowiadając wydarzenia z życia.

czasowej. Określali tę sytuację jako „spojrzenie z dystansu” czy „spokojne popatrzenie na swoje życie”. Niejako z dumą przyznawali, że ich dotychczasowe życie nie było nudne i mają, o czym opowiadać (Demetrio, 2000).

Wykorzystanie autobiografii do celów dydaktycznych wymagało określenia sposobów jej traktowania przez andragogów. Mówi o nich między innymi Alicja Jurgiel-Aleksander. Autorka ta wymienia trzy główne strategie: biografia jako świadectwo zdarzeń historycznych, jako lustro doświadczeń kulturowych w rozumieniu antropologicznym i trzeci, w którym zwraca się uwagę na mechanizm jej konstruowania.

Pierwszy sposób lokuje materiał biograficzny w obszarze ważnych zdarzeń w dziejach grupy, narodu, społeczności. Drugi pozwala „odzyskiwać” znaczenia miejsca, przestrzeni, środowiska w życiu człowieka. Doświadczenia są przedstawiane w relacji do otoczenia i znaczących innych. W trzecim podejściu autorzy zakładają dialogowy sposób wytwarzania narracji biograficznej: „Podmiot, funkcjonując w świecie, nadaje mu znaczenia, a nadając znaczenia rzeczywistości, nie tylko odtwarza to, co jest, ale także poddaje je interpretacji” (Jurgiel-Aleksander, 2013, s. 64–65).

Zaproponowana praca nad autobiografiami wpisuje się w drugi i trzeci sposób podejścia do biografii zaproponowany przez Jurgiel-Aleksander. Identyfikacje te otwierały drogę do odkrywania indywidualnej strategii refleksji nad życiem, możliwości uczenia się przez doświadczenie i uczenia się w środowisku lokalnym.

Strategie refleksji nad życiem

Analizując narracje absolwentów Korespondencyjnego Kursu Biblijnego², dostrzegłam, że refleksja nad życiem wspierana edukacją prowadzona jest w zróżnicowanych obszarach dorosłości i ma charakter procesu, a nie jednorazowego aktu. Spostrzeżenie to pozwoliło wyodrębnić cztery najbardziej typowe strategie refleksji nad życiem: sytuacyjną, fluktuacyjną, kurtuazyjną i hermetyczną. W każdej z nich można znaleźć „impuls” skłaniający do refleksji i czynniki motywujące do udzielenia pozytywnej odpowiedzi na ten sygnał, które określiłam jako punkt odniesienia (Walulik, 2012, s. 243–321).

Strategia sytuacyjna odnosi się do refleksji nad życiem zogniskowanej wokół znaczących wydarzeń życiowych. Oznacza to, że nie są one obojętne dla życia osoby i jej refleksji nad nim. Można nawet zaryzykować stwierdzenie, że wydarzenia te uświadamiają jednostce konieczność w wymiarze aksjologicznym i społecznym. Momentem skłaniającym do podjęcia refleksji jest wydarzenie zewnętrzne. Zostaje

² Jest to wersja Österreichisches Katholisches Bibelwerk Diözesanstelle Linz. Pomysłodawcą polskiej wersji kursu jest ks. prof. dr hab. Zbigniew Marek SJ, który go zorganizował i do dnia dzisiejszego nim kieruje. Szerzej piszę o tym w dwóch pracach: Walulik 2011, 2012.

ona podjęta ze względu na przyjętą perspektywę celu – posługując się terminologią Paula Tillicha (1987) – ze względu na „troskę ostateczną”³ (tamże, s. 31–33). Ma ona miejsce wówczas, gdy dorosły dokonuje analizy wydarzeń, w których uczestniczy lub uczestniczył wcześniej. Przenikają się w niej wzajemnie wątki aksjologiczne i społeczne z religijnymi, a osoba odkrywa, jak bardzo jej życie związane jest z wieloma czynnikami. W strategii tej wiedza na temat „troski ostatecznej” odgrywa rolę katalizatora, który umożliwia dorosłemu określenie obrazu siebie oraz stosunku do innych, otaczającej go rzeczywistości i wiary.

Strategię fluktuacyjną charakteryzuje stosunek do wydarzeń i doświadczeń oparty na współistnieniu sprzecznych uczuć, postaw lub opinii. Jej „impuls” stanowi poczucie sprzeczności uczuciowej, emocjonalnej, behawioralnej, a punktem odniesienia opinia autorytetów. Osoba prowadząca ten typ refleksji poszukuje uzasadnień dla własnych działań (a nawet poglądów) w opinii autorytetów. Towarzyszy jej troska o pozytywny wizerunek siebie w oczach innych osób. Sprzeczności, które są charakterystyczne dla tej strategii, odkrywają „bezsensowność” działań innych, a jednocześnie skłaniają do poszukiwania (czasami wręcz na siłę) sensowności wydarzeń, w których osoba uczestniczy. Ten typ refleksji utrudniają nieprzewidywalne zmiany, które mogą rodzić niebezpieczeństwo refleksji nad życiem wyobrażonym, a nie realnym. Przy takim podejściu do problemu analiza życia przyjmuje postać falowania pomiędzy wartościami, co powoduje, że tracą one swój autonomiczny wymiar. W konsekwencji analiza życia może przyjąć postać „rozgrywania” wydarzeń w kategoriach osobistych korzyści. Osoby prowadzące refleksję nad życiem, według strategii fluktuacyjnej, ze względu na znaczenie przyznawane autorytetom potrzebują szczególnego wsparcia, którego może udzielić między innymi edukacja, dostarczając argumentów do podejmowania życiowych decyzji.

Strategia kurtuazyjna przeniknięta jest uprzejmością, a nawet wyrafinowaną grzecznością. Towarzyszy im szacunek okazywany innym i posłuszeństwo. Rozważania wyrażają poczucie odnalezienia własnego miejsca w życiu i przekonanie, że osoba robi to, „co należy”. Wiąże się to z odkrywaniem przyjaznej strony życia nawet w trudnych okolicznościach. W strategii kurtuazyjnej „impulsem” jest poczucie odnalezienia własnego miejsca w życiu (jak twierdzi K. Patricia Cross, 1981, s. 174–175: robienie w życiu tego, co do mnie należy), a punktem odniesienia przekonanie, że dobro jest we wszystkich i we wszystkim. Ten typ refleksji podejmują osoby, które na swoją miarę osiągnęły sukces i czują się szczęśliwe. U zewnętrznego obserwatora ten typ refleksji może budzić podziw, ale także i powątpiewanie, czy jest ona w ogóle możliwa i potrzebna. W ponowoczesnej rzeczywistości pośpiechu i troski, a może wręcz walki, o własny interes i sukces

³ P. Tillich uważa, że każdy człowiek posiada jakąś „troskę ostateczną”, którą utożsamia z wiarą. Tłumaczy, że w zależności od tego, co jest jej przedmiotem, przyjmuje ona sobie właściwy charakter. W sytuacji, gdy jej przedmiotem jest Sacrum, wówczas wiara staje się wiarą religijną.

tak uległy stosunek do życia wydaje się nieadekwatny i wręcz bezwartościowy. Można przypuszczać, że osobom podejmującym ten typ refleksji nie jest łatwo realizować swoją dorosłość. Nabiera ona wartości wówczas, gdy człowiek najpierw sam przed sobą przyzna się do tęsknoty za uprzejmością, stosownymi gestami, a nawet pewnego rodzaju „galanterią” zachowań, a to oznacza, że kurtuazyjna strategia refleksji nad życiem wymaga szczególnego wsparcia edukacyjnego.

Czwarta z wymienionych strategii (hermetyczna) charakteryzuje się podejmowaniem refleksji głównie nad postawami innych ludzi. Polega na gromadzeniu argumentów dla ugruntowania posiadanych poglądów. Wiedza wykorzystywana jest do uwiarygodnienia słuszności podejmowanych działań i w zależności od stylu życia preferowanego przez środowisko myślenie może być naznaczone konformizmem, synkretyzmem oraz konsumpcyjnym nastawieniem do życia. W strategii hermetycznej „impulsem” jest dostrzeganie niepokojących zachowań innych, a punktem odniesienia przekonanie o słuszności własnych poglądów. Zewnętrzny obserwator może stawiać pytanie, czy jest to refleksja nad własnym życiem, czy raczej życiem innych.

Wychodząc z założenia, że życie to jedno wielkie zadanie, które wymaga rozwiązania, studenci analizowali zaproponowane przeze mnie strategie refleksji nad życiem na podstawie ich autobiografii. Po zapoznaniu się z zaproponowanymi strategiami refleksji nad życiem podjęli próbę określenia ich własnej na podstawie sposobu opowiadania o życiu. Wskazywali na wydarzenia opisane w autobiografii i analizowali sposób, w jaki reagowali na opisywaną sytuację w przeszłości i jak to wydarzenie aktualnie interpretują. Ta perspektywa czasowa nie była zbyt odległa, gdyż jak zaznaczyłam wcześniej, studenci nie opowiadali wydarzeń z dzieciństwa, a mimo to była wystarczająca, by zauważyć różnicę – jak to określali – w „podejściu do życia”.

Studenci odkrywali, że dopiero napisanie nawet tak szczątkowej autobiografii skłoniło ich do refleksji nad życiem. Przywoływali także inne (nieopisane w autobiografiach) wydarzenia z ich życia. Opisywali reakcje i interpretowali zachowania swoje oraz innych osób biorących w nich udział. Zapraszali uczestników zajęć do interpretacji, przez co wprowadzali element uczenia się z biografii innych. Ciekawe było to, że zauważali, jak ważne są konteksty, w których to wydarzenie miało miejsce, oraz to, jakie emocje im towarzyszyły wówczas i dziś. Odkrywali, jak bardzo różni się obecne spojrzenie na te sytuacje od zachowań, jakie prezentowali wówczas, gdy miało ono miejsce. Przykładem, który wzbudził największe zainteresowanie, była sytuacja, kiedy przyjaciele „bez powodu się” rozeszli. Nawzajem obwiniali się o sprawy, które po kilku latach sami określili jako „absurdalne”. Ich „nowe” spotkanie po latach nie miało charakteru „zapomnienia” tego, co się wcześniej wydarzyło, ale nowej interpretacji wydarzenia. Analiza wykazała, że w przypadku rozstania trudno mówić w ogóle o refleksji nad życiem. Jeżeli elementy którejs strategii można by odnaleźć, to była to strategia hermetyczna. Natomiast po latach bliższa im była strategia sytuacyjna.

Podjęte działania uświadamiały, że dorosły może uczyć się z biografii własnej i innych. Pisanie autobiografii i refleksja nad życiem stały się, jak to nazywa Peter Jarvis, owocną trajektorią uczenia się (Malewski, 2010, s. 103–104). Pozwoliły one odkrywać, że człowiek może uczyć się przez życie i w ciągu życia.

Uczenie się przez doświadczenie

Przyglądanie się wydarzeniom w kontekście poszukiwania własnej strategii refleksji nad życiem wytworzyło sytuację pytania się o to, w jaki sposób „ja – dorosły” doświadczam świata i co to znaczy, że uczę się przez doświadczenie. W koncepcji całozyciowego uczenia się pojęcie doświadczenia jest uznawane zarówno za źródło wiedzy, jak i samą wiedzę. W prowadzonej refleksji przyjęto pojęcie doświadczenia w kontekście uczenia się zaproponowane przez Knuda Illerisa (2006), który uważa, że obejmuje ono „w zasadzie wszystkie aspekty uczenia się, zarówno wewnętrzne procesy psychiczne, jak i procesy interakcji społecznych, zarówno aspekty poznawcze, jak i emocjonalne. Obecne są tu wszystkie formy uczenia się i wszystkie formy interakcji” (tamże, s. 164).

Chociaż uczenie się z biografii czy z autobiografii należy odróżnić od uczenia się z doświadczeń, to jednocześnie nie można zapominać, że autobiografia pozwala uczyć się, wykorzystując wiedzę zawartą w doświadczeniu przypominanym i co więcej na dobre zapisanym w pamięci (Dubas, 2011, s. 7).

Dla uznania danego wydarzenia za doświadczenie konieczne było zapoznanie się z kryteriami, które są wymagane, aby mogło nastąpić uczenie się przez doświadczenie. Illeris (2006) wymienia ich pięć:

- uczenie się musi być subiektywnie ważne dla jednostki zarówno w wymiarze poznawczym, emocjonalnym, jak i społecznym;
- uczenie się musi być częścią pewnego spójnego procesu, czyli musi istnieć w nim jakaś ciągłość;
- proces interakcji pomiędzy jednostką a społecznym i/lub materialnym środowiskiem musi mieć taką naturę, aby jednostka była w danej sytuacji podmiotem;
- kształtowanie doświadczenia jest zawsze społecznie zapośredniczone (tamże, s. 164–165).

Po wyborze wydarzeń spełniających powyższe kryteria, potencjał edukacyjny doświadczenia studenci odkrywali, analizując je za pomocą modelu Davida Kolba⁴.

⁴ W modelu Kolba proces uczenia się ma swój początek w konkretnym doświadczeniu, które dzieje się aktualnie lub zostało przypomniane. Może ono mieć dwojaki charakter: zgadza się z dotychczasową wiedzą uczącego się lub im przeczy. Refleksyjna obserwacja to etap, w którym doświadczenie ujmowane jest z różnych perspektyw – analizowane poprzez zbieranie danych,

W moim odczuciu, w jednej grupie najciekawiej zrobiła to studentka w oparciu o wydarzenie wyboru studiów, a w drugiej student analizujący uczenie się poprzez doświadczenie wypadku samochodowego. Identyfikując wydarzenie jako doświadczenie, studenci wykazywali, jak bardzo było ono ważne dla nich zarówno w wymiarze poznawczym, jak i emocjonalnym oraz społecznym. Wskazywali na indywidualne i społeczne zapośredniczenia tego doświadczenia, a także na ich związek z przeszłością i przyszłością⁵.

Prowadząc refleksyjną obserwację, posługiwali się wieloma przymiotnikami o charakterze opisującym i wartościującym. Podkreślali nowe rozumienie zaistniałych sytuacji – w tym, co kiedyś uznawali jako przypadkowe i losowe, odkrywali sens. Przywoływali słowa rad rodziców i innych znaczących osób. Można było odnieść wrażenie, że „tłumaczą się” przed sobą z reakcji, jakie miały wówczas miejsce, czy z niedoceniań przestróg. Odkrywali także swoje mocne strony. Wymieniali, jakie cechy charakteru i zinterioryzowane wartości pozwoliły im odnieść korzyści z analizowanego doświadczenia.

Zgodnie z koncepcją Kolba, refleksyjna obserwacja, której dokonali studenci, prowadziła do formułowania wniosków zarówno o charakterze ogólnym, jak i szczegółowym. Studentka dowodziła, jak ważne jest samopoznanie w określaniu preferencji związanych ze studiowaniem i przyszłym zawodem, student formułował własne zasady jazdy w niesprzyjających warunkach atmosferycznych. Niemal po każdym powtarzali: to doświadczenie nauczyło mnie wiele. Określenie „nauczyło” rozumieją zarówno w wymiarze poznawczym, jak i emocjonalnym oraz społecznym. Oto fragment rozważań nad doświadczeniem wypadku: *Śliska nawierzchnia, nadmierna prędkość, ostry zakręt to przyczyny wypadku. Wypadku, który sprawił, że przez jakiś czas bałem się zakrętów. Jako pasażer wciskałem nogi do podłogi samochodu, jako kierowca zwalniałem.*

Na etapie aktywnego eksperymentowania studenci rozważali, w jaki sposób to, czego się nauczyli zmieniło ich życie. Student opowiada: *To wydarzenie nauczyło mnie wiele, jak ważne jest życie, które tak łatwo można stracić. Tak, przez głupotę. Przez zbyt szybką jazdę niedostosowaną do warunków atmosferycznych. Takie doświadczenia sprawiają że uczymy się i po jakimś czasie bardziej doceniamy to co mamy. Stajemy się bardziej ostrożni. Jesteśmy wyczuleni na to, co*

obserwację i refleksję. Abstrakcyjna konceptualizacja. Na etapie abstrakcyjnej konceptualizacji uczący się kontynuuje analizę danych i wyciąga wnioski z analizowanego doświadczenia. W wyniku tych działań tworzy uogólnienia, które uznać można za własne teorie. Aktywne eksperymentowanie to etap, na którym uczący się zmienia swoje zachowanie w wyniku eksperymentowania i sprawdzania nowej wiedzy, by zobaczyć, jak nowo wypracowane teorie sprawdzają się w praktyce – w nowych sytuacjach, w rozwiązywaniu problemów i w podejmowaniu decyzji. Zob. Łaguna, 2004, s. 39.

⁵ W przypadku doświadczenia związanego z wyborem studiów studentka odwoływała się do tradycji rodzinnych związanych z wyborem studiów i zawodu oraz do tego, jak osoby z najbliższego środowiska traktują edukację na poziomie szkoły średniej. Student analizujący doświadczenie wypadku samochodowego wskazywał na więzi rodzinne i skutki wypadków spowodowanych nadmierną prędkością.

może się stać. Potrafimy sobie to wyobrazić, bo już kiedyś to przeżyliśmy. Teraz jeździmy wolniej, dużo wolniej, jeśli chodzi o trasy gdzie są ludzie, inne samochody, niebezpieczne zakręty, czy nieznaną nam drogą. Dużo się zmieniło od tego czasu. Życie nas nauczyło, jak żyć by go nie stracić tak szybko.

Analizując doświadczenia w oparciu o model Kolba, studenci zauważyli, że choć każde z przeprowadzonych rozważań przeprowadzone zostało w oparciu o ten sam model, to każde było inne. Spostrzeżenie to prowadziło do wniosku, że każda osoba nie tylko inaczej postrzega i interpretuje rzeczywistość, ale też posiada odmienne preferencje związane z uczeniem się. Refleksja ta wpisuje się w opisane przez Kolba (1984, s. 77) typy uczących się dorosłych. Studenci zauważyli, że nikt z nich nie uczy się tylko w sposób dywergencyjny, asymilacyjny, konwergencyjny czy akomodacyjny, ale też jeden z nich jest zwykle dominujący. Refleksja nad wydarzeniami w poszukiwaniu możliwości uczenia się z życia i w ciągu życia prowadziła do odkrycia, że doświadczenia są nie tylko źródłem uczenia się, ale także zmieniają postawy, nadając życiu nową jakość. Oznacza to, że uczenie się przez doświadczenie ma charakter synergiczny (Burow, 1992, s. 91; Walulik, 2011, s. 139–143).

Uczenie się w społeczności lokalnej

Uczenie się przez doświadczenie ma miejsce w różnych okolicznościach i w różnym okresie życia. Dlatego zaproponowałam studentom refleksję nad uczeniem się w środowisku lokalnym. Odkrywanie w autobiografii jego możliwości edukacyjnych poprzedziło zapoznanie się ze specyfiką tego rodzaju uczenia się. Wynika ono zarówno z rozumienia pojęcia „środowisko lokalne”, jak i pojęcia „uczenie się”.

Tradycyjnie społeczność lokalna rozumiana jest jako zbiorowość terytorialna, a jej instytucjonalnym i politycznym wyrazem jest gmina (Jałowiecki, Łukowski, 2006, s. 7). Jan Szczepański (1972) przyjmuje, że jej „członkowie są połączeni więzią wynikającą z faktu zamieszkania na terytorium uważanym za wspólne i więzią podobnych lub wspólnych związków z tym terenem” (tamże, s. 375). W poszukiwaniu sposobów uczenia się w społeczności lokalnej studenci odwoływali się głównie do tej definicji. Wskazywali na wydarzenia, które potwierdzały tezę, że związek z terytorium może mieć charakter obiektywny i subiektywny (tamże, s. 376).

Nawiązując do tradycyjnej definicji społeczności lokalnej, studenci podkreślali, że chociaż wyznacza ją terytorium, to jej źródło stanowi poczucie tożsamości osób ją zamieszkujących. Opowiadając o tradycyjnie organizowanych przez Koło Gospodyń Wiejskich Jasełkach i Nocy Świętojańskiej, dostrzegali obiektywne czynniki, takie jak zależność życia społecznego od właściwości terenu.

Wskazywali, że związek ze środowiskiem lokalnym wyznacza rozmieszczenie w przestrzeni poszczególnych jej członków oraz sposoby zachowań i wzory stosunków sąsiedzkich. Wskazywali, że pewne wzorce zachowań oparte na poczuciu emocjonalnego przywiązania do miejsca zamieszkania oraz panujących w nim wzorców zachowań i postaw są przenoszone z małej grupy lub lokalnych instytucji poza lokalną społeczność. Jeden ze studentów analizował zjawisko stereotypów (na przykładzie nowych mieszkańców – świadków Jehowy), pokazując, jak mogą one być niebezpieczne dla budowania jedności lokalnej, ale też jak losowe zdarzenia (pożar domu) służą ich przełamaniu.

Można optymistycznie założyć, że w społeczności lokalnej życie i interesy poszczególnych osób w bardzo dużym stopniu są identyfikowane z życiem i interesami społeczności. Studentka przywołała wydarzenia z okresu, kiedy uczęszczała do gimnazjum i jako klasa organizowali festyn, z którego dochód był przeznaczony na dom dziecka znajdujący się w okolicy. Z kolei czynnikiem utrudniającym aktywizowanie społeczności lokalnej jest możliwość nasilonego występowania w niej zjawisk niekorzystnych, takich jak: bezrobocie, ubóstwo, alkoholizm, marazm, niewiara.

Jako środek na wykorzystanie tych niekorzystnych zjawisk dla dobra samych zainteresowanych i całej społeczności studenci wskazywali działania, które wymagają innego niż tradycyjne spojrzenia na lokalną społeczność. Wyjście poza klasyczno-terytorialne rozumienie społeczności lokalnej odwołuje do rzeczywistości określanej jako „mała ojczyzna”, która jest określoną formą życia środowiska lokalnego. Termin ten oznacza „przestrzeń psychofizyczną, powstałą w wyniku szczególnych związków intelektualnych oraz innych działań człowieka w miejscowym środowisku (Theiss, 2001, s. 11).

Dokonujące się w Polsce przeobrażenia społeczne i polityczne, dały możliwość zaktywizowania sił społecznych poprzez współdziałanie podmiotów ukierunkowane na zaspokojenie określonych potrzeb oraz profilaktykę w zakresie występowania stanów rozwojowo niekorzystnych. Studenci wskazywali na możliwości uczenia się współpracy, dokonując refleksji nad wspólną działalnością lokalnych instytucji, takich jak szkoła, parafia, lokalny zakład pracy, wspomniane już Koło Gospodyń Wiejskich, Ochotnicza Straż Pożarna, a także osoby indywidualne (na przykład Amerykanka, jak to określiła jedna ze studentek). Instytucje te organizują różnego rodzaju kursy i konkursy związane ze zdobywanymi na nich umiejętnościami. Zainteresowanie wzbudziła analiza wydarzenia określonego terminem „festyn wiejski”. Jego specyfikę stanowiły stoiska z lokalnymi wyrobami, które były efektem kursów organizowanych przez lokalne Koło Gospodyń Wiejskich. Edukacyjny charakter tej inicjatywy studentka wykazywała, dokonując diagnozy źródeł wsparcia w środowisku lokalnym.

Rozważania studentów wpisują się w przekonanie, że edukacja lokalna nie neguje edukacji formalnej i pozaformalnej, ale się do nich nie ogranicza. Koncentruje się bowiem na uczeniu nieformalnym, które ma wspomagać członków

społeczności w stawaniu się „bardziej człowiekiem”. Ewa Kurantowicz (2007, s. 157–159), formułując trzy programy rozwoju mikroterytoriów (pozytywistyczny, krytyczny i narracyjny), wskazuje na typowe dla każdego z nich rozumienie i możliwości działań pedagogicznych. Studenci zwrócili szczególną uwagę na program krytyczny, analizując inicjatywy organizowania debat sąsiedzkich i ukształtowanie się koła mieszkańców. Przywołane przykłady zwracały uwagę na potencjał edukacyjny zawarty w sąsiedztwie.

Kształtowanie więzi sąsiedzkich wymaga wieloaspektowego wysiłku, gdyż są zbudowane na innym fundamencie niż więzi rodzinne. W polskiej rzeczywistości w tworzeniu więzi sąsiedzkich najbardziej popularne są formy kontaktów polegające na podtrzymywaniu więzi społecznych o charakterze autotelicznym i emocjonalnym. Najczęściej praktykowaną formą stosunków sąsiedzkich jest „wzajemna pomoc”. Studenci wymienili wiele przykładów związanych z życiem codziennym oraz sytuacji losowych, takich jak pożar domu w sąsiedztwie.

Mimo że za znacznie rzadsze uważa się wspólne inicjatywy sąsiedzkie (Świątkiewicz, 2004, s. 52), studenci w swoich autobiografiach wskazali również tego typu działania. Studentki pochodzące z tej samej miejscowości analizowały sytuację zaangażowania mieszkańców w budowę drogi (choć tylko jedna z nich opisała je w autobiografii). Inicjatywa ta wyzwoliła lokalne zasoby intelektualne i materialne. Dzięki niej wzrastała samoocena mieszkańców i poczucie sprawstwa oraz integracja z innym środowiskiem lokalnym.

Analizowane przez studentów wydarzenia odnieść można do trzech modeli edukacji dorosłych w społeczności lokalnej zaproponowanych przez Iana Martina w Wielkiej Brytanii: uniwersalny, reformatorski i radykalny, i ich interpretacji w kontekście duchowości – czyli poszukiwania nowego znaczenia zaproponowanego przez Cheryl Hunt (2003, s. 161–176).

Podsumowanie

Praca nad autobiografiami nie miała na celu poszukiwania potwierdzeń dla przedstawionych koncepcji uczenia się dorosłych. Jej celem była próba zobaczenia, jak młody dorosły rozumie uczenie się w ciągu życia i przez życie. Autobiografia stała się swego rodzaju „pomocą dydaktyczną” dla odkrywania sensu całozyciowego uczenia się dla samych studentów i przyszłych ich podopiecznych.

Szczególnie interesująca okazała się próba odkrywania strategii refleksji nad życiem. O tym, że podejmowanie refleksji nad wydarzeniami, w których uczestniczyli, może być uczeniem się, świadczy spontaniczne wywoływanie wydarzeń i próba określenia, jaki to był rodzaj refleksji nad tym konkretnym wydarzeniem. Studenci zaskakująco szybko odkrywali, że ich zachowanie w określonej sytuacji w czasie, kiedy miało ono miejsce, jest zupełnie inne od tego, jak dziś

je postrzegają. Często określali je jako uczenie się na błędach zarówno własnych, jak i innych. Wydarzeniami, które uznawali za edukacyjne, były często trudne doświadczenia życiowe, ale takie, które kończyły się happy endem, niekoniecznie w tym rozumieniu materialnym. Chodziło raczej o efekty uczenia się.

Literatura

- Alheit P., 2009, *Całozyciowe uczenie się i kapitał społeczny*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 4 (48), s. 7–23.
- Burow O.-A., 1992, *Synergia jako naczelną zasadą pedagogiki humanistycznej*, [w:] *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, Wydawnictwo „Impuls”, Kraków.
- Demetrio D., 2000, *Autobiografia. Terapeutyczny wymiar pisania o sobie*, Wydawnictwo „Impuls”, Kraków.
- Dominicé P., 2006, *Uczyć się z życia. Biografia edukacyjna w edukacji dorosłych*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, Łódź.
- Dubas E., 2011, *Uczenie się z własnej biografii – wprowadzenie*, [w:] E. Dubas, W. Świtalski (red.), *Uczenie się z (własnej) biografii*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Hunt Ch., 2003, *Ponowne rozbudzanie ducha: badanie dyskursu edukacji dorosłych w społeczności lokalnej*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 1 (21), s. 157–178.
- Illeris K., 2006, *Trzy wymiary uczenia się*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław.
- Jałowiecki B., 2002, *Reguły działania w społeczeństwie i w nauce*, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa.
- Jałowiecki B., Łukowski W., 2006, *Wstęp*, [w:] B. Jałowiecki, K.Z. Sowa, P. Dutkiewicz (red.), *Spoleczności lokalne teraźniejszość i przyszłość*, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, SWPS Academic, Warszawa, s. 7.
- Jurgiel-Aleksander A., 2013, *Doświadczenie edukacyjne w perspektywie andragogicznej. Studium biograficzno-fenomenograficzne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- Kolb D.A., 1984, *Experiential Learning. Experience as a Source of Learning and Development*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs.
- Cross K.P., 1981, *Adults as Learners: Increasing Participation and Facilitating Learning*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Kurantowicz E., 2007, *O uczących się społecznościach wybrane praktyki edukacyjne ludzi dorosłych*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław.
- Levinson D., 1980, *Toward a Conception of the Adult Life Course*, [w:] N.J. Smelser, E.H. Erikson (eds.), *Themes of Work and Love in Adulthood*, Harvard University Press, s. 265–290.
- Łąguna M., 2004, *Szkolenia. Jak je prowadzić, by ...*, GWP, Gdańsk.
- Małewski M., 2010, *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław.
- Szczepański J., 1972, *Elementarne pojęcia socjologii*, PWN, Warszawa.
- Świątkiewicz W., 2004, *Więzi sąsiedzkie i życie publiczne*, [w:] M.S. Szczepański, A. Śliz (red.), *Obywatel w lokalnej społeczności. Studia i szkice socjologiczne*, Wyższa Szkoła Zarządzania i Nauk Społecznych, Tychy–Opole.
- Theiss W., 2001, *Mała ojczyzna: perspektywa edukacyjno-utilitytarna*, [w:] W. Theiss (red.), *Mała ojczyzna. Kultura, edukacja rozwój lokalny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Tillich P., 1987, *Dynamika wiary*, Wydawnictwo Polskiej Prowincji Dominikanów „W Drodze”, Poznań.

-
- Urbaniak-Zajac D., 2011, *Biograficzna perspektywa badawcza*, [w:] E. Dubas, W. Świtalski (red.), *Uczenie się z (własnej) biografii*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Walulik A., 2011, *Moderacyjne i synergiczne kształtowanie dorosłości. Propozycja typologii modeli znaczeń wiedzy religijnej na przykładzie Korespondencyjnego Kursu Biblijnego*, Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- Walulik A., 2012, *Edukacyjne wspomaganie dorosłych w refleksji nad życiem*, Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków.

*Agata Szwech**

Analiza dzienników Haliny Semenowicz próbą ukazania zakresów międzypokoleniowego uczenia się

Streszczenie: Artykuł jest wynikiem przygotowanych przez studentki pedagogiki refleksji po przeczytaniu dzienników Haliny Semenowicz w ramach zajęć projektowych „Wymiary uczenia się przez całe życie w dziennikach Haliny Semenowicz”. Na zakończenie projektu każda z uczestniczek spisała własne refleksje wyniesione po lekturze i analizie dziennika, którym zajmowała się podczas zajęć. Uzyskany w ten sposób materiał badawczy miał na celu ukazanie, w jaki sposób uczestniczki zajęć ustosunkowały się do biografii innej osoby oraz umożliwić zbadanie edukacyjnego oddziaływania biografii H. Semenowicz na jej odbiorczynię.

Słowa kluczowe: dziennik, biografia Innego, międzypokoleniowe uczenie się.

Analysis of diary Halina Semenowicz attempt to show the range of intergenerational learning

Summary: The article is the result produced by student pedagogy of reflection after reading logs Halina Semenowicz class called “Dimensions of learning throughout life in the diary Halina Semenowicz”. At the end of the course, each of the participants wrote down their own reflections learned after reading and analyzing log, which dealt with during the course. Obtained in this way the material was aimed at showing how participants responded to the activities of another person’s biography and allow examination of the educational impact biography H. Semenowicz her the address of.

Keywords: diary, somebody’s else biography, intergenerational learning.

* Mgr, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Wydział Nauk Pedagogicznych, 87-100 Toruń, ul. Gagarina 11, e-mail: agataszwech@wp.pl

Wprowadzenie

Halina Semenowicz (1910–2004) znana jest jako twórczyni i propagatorka ruchu freinetowskiego w Polsce. Po przejściu na emeryturę zaczęła prowadzić dzienniki. Pozostawiła trzydzieści sześć kalendarzy, które gromadziła od roku 1968 do 2004. Okres ten pozwala, z jednej strony, dostrzec historię kobiety będącej na emeryturze, która musi zaadaptować się do nowej sytuacji życiowej. Z drugiej, dzienniki ukazują aktywną na wielu płaszczyznach życia kobietę, niezwykle osobę, która opisuje swoje życie dzień po dniu.

Inspiracją do napisania niniejszego tekstu stały się przygotowane przez studentki pedagogiki refleksje po przeczytaniu dzienników H. Semenowicz w ramach zajęć projektowych „Wymiary uczenia się przez całe życie w dziennikach Haliny Semenowicz”¹. Celem prowadzonych przez autorkę tekstu zajęć była analiza treści dzienników H. Semenowicz z perspektywy doświadczeń biograficznych diarystki. Na zakończenie projektu każda z uczestniczek spisała własne refleksje wyniesione po lekturze i analizie dziennika, którym zajmowała się podczas zajęć. Uzyskany w ten sposób materiał badawczy miał na celu ukazanie, w jaki sposób uczestniczki zajęć ustosunkowały się do biografii innej osoby oraz umożliwić zbadanie edukacyjnego oddziaływania biografii H. Semenowicz na jej odbiorczynię.

Sylwetka Haliny Semenowicz

Halina Semenowicz w kręgach pedagogicznych znana jest jako prekursorka technik Celestyna Freineta, stosowanych z dużym powodzeniem w młodszych klasach szkół podstawowych. Jej zaangażowanie w popularyzację pedagogiki C. Freineta przyczyniło się do wyostrzenia wrażliwości pedagogicznej osób, które podjęły się wdrażania tych alternatywnych form pracy z dzieckiem w swojej codziennej praktyce zawodowej. H. Semenowicz, będąc inicjatorką Ruchu Animatorów Pedagogiki C. Freineta, skupiała wokół siebie entuzjastów wdrażania tych idei do polskiej pedagogiki, jak również kontaktowała się z jej przedstawicielami za granicą, głównie we Francji. H. Semenowicz, będąc na emeryturze, zaczęła prowadzić zapisy w dziennikach.

Charakterystyka dzienników Haliny Semenowicz

Jak zauważa Philippe Lejeune (2010), dziennik „to rodzaj pisania dzień po dniu: seria datowanych śladów” (tamże, s. 36), gdyż podstawą prowadzenia dziennika jest data. Wpis dokonany pod jedną datą zakłada intencję oznakowa-

¹ Zajęcia projektowe odbywały się w semestrze letnim roku akademickiego 2013/2014 na Wydziale Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu.

nia czasu. Każdy zapis w dzienniku wyraża to, co zanotowano dokładnie w tym momencie, w absolutnej niewiedzy co do tego, co stanie się w przyszłości. Funkcją pojedynczego śladu jest więc uchwycenie czasu w momencie, który jest jakimś początkiem. Ponadto dziennik to ślad, sporządzony odręcznie przez samego diarystę (tamże, s. 37). Mogą mu towarzyszyć inne ślady, takie jak zasuszone kwiaty, wycinki z gazet, kartki z zapiskami. Paweł Rodak (2006, s. 73) wskazuje na trójwymiarowość dziennika, który jest jednocześnie specyficznym rodzajem piśmiennej praktyki życia codziennego, niepowtarzalną rzeczą (przedmiotem jednocześnie tworzonym i używanym przez autora) oraz tekstem.

Każdy dziennik, tak jak człowiek, istnieje tylko w jednym egzemplarzu, forma jego prowadzenia i nośniki są zróżnicowane i zależą od preferencji autora. W przypadku H. Semenowicz zapiski prowadzone były w kalendarzach.

Halina Semenowicz zaczęła prowadzić zapisy w dziennikach po przejściu na emeryturę. Pozostawiła trzydzieści sześć kalendarzy, gromadzonych w latach 1968–2004. W zbiorze brakuje dwóch dzienników z 1970 i 1977 roku. Mają one różnorodny charakter. Dzienniki z pierwszych dziewięciu lat są ubogie w treść. Ich autorka traktuje je bardziej jako notatniki niż dzienniki, gdyż zapisuje w nich czynności, które musi zrealizować: *List z Bydgoszczy – odpisać* (H. Semenowicz 1973, dn. 10.01), *Przygotować sprawozdanie z pracy Zespołu Freineta i plan pracy na 1973, Poprawić artykuł H. Żebrowskiej* (tamże, dn. 19.01), podlicza dzienne wydatki, niekiedy tylko zapisuje wydarzenia, jakie miały miejsce danego dnia: *Zaczęłam dziś imieniny. Halinka z Anią były moimi pierwszymi gośćmi. Jutro przyjedzie rodzinka, a czy jeszcze kto będzie pamiętał nie wiem – może Oleńka przyjedzie* (tamże, dn. 21.05).

Dopiero od roku 1979 H. Semenowicz prowadzi systematyczne, codzienne zapisy w swoich dziennikach. Zeszyty z ostatnich trzech lat (2002–2004) zawierają niesystematyczne zapisy, pismo jest niewyraźne i mało czytelne. Było to spowodowane pogarszającym się stanem zdrowia H. Semenowicz.

Zeszyty, w których autorka prowadziła zapisy, są kalendarzami wydanymi we Francji bądź w Polsce. Układ graficzny kalendarzy jest tak zaplanowany, że na jeden dzień tygodnia poświęcona została jedna strona dziennika. H. Semenowicz poza relacjami z wydarzeń danego dnia (informacjami o odwiedzających osobach, zadaniach, które wykonała, korespondencji, którą odebrała, i na którą odpowiedziała, rozmowach telefonicznych, które wykonała i nie wykonała, wydarzeniach kulturalnych, sytuacjach politycznych) zapisuje informacje dotyczące pogody i temperatury.

Dzienniki Haliny Semenowicz przestrzenią międzypokoleniowego uczenia się

„Uczenie się jest procesem całościowym i może występować zawsze, gdy podejmowany jest jakiś wysiłek myślowy, który w konsekwencji prowadzi do zmiany. Uczenie się dorosłych przybiera różne formy i nie musi być związane

z intencjonalnym zdobywaniem wiedzy” (Fabiś, 2011, s. 141). Uczenie się to zmiana w zachowaniu będąca skutkiem doświadczenia. Istotnym rodzajem doświadczenia jest uczenie się z biografii swojej, jak i Innych. Szczególny rodzaj poznania i uczenia się z biografii Innych stanowią dokumenty: pamiętniki, dzienniki, listy. Posiadanie przez ich autora zdolności uzewnętrzniania swoich myśli, emocji i przeżyć, przedstawiania ich w sposób obrazowy i zrozumiały jest nieocenione w tworzeniu materiałów biograficznych, które staną się źródłem zmiany, wynikającej z procesu uczenia się z biografii Innego (tamże). Zdolność taką posiadała H. Semenowicz, która w przystępny i plastyczny sposób opisywała w swoich dziennikach wydarzenia dnia codziennego. Studentki pisały o dziennikach w następujący sposób:

Dzienniki p. H. Semenowicz są bardzo szczegółowym przedstawieniem przebiegu każdego dnia z jej życia. Dzienniki są napisane w sposób bardzo przystępny, językiem zrozumiałym dla każdego. Dzięki tym zapiskom możemy poznać p. Halinę, jej zainteresowania, ale także problemy i trudności z jakimi się zmagala (np. choroba). Dzienniki przedstawiają także sytuacje w kraju w tamtych czasach, między innymi sytuację polityczną czy gospodarczą.

Dziennik czytało się łatwo. Napisany był dość spójnie. Wydarzenia dnia poprzedniego łączyły się z wydarzeniami kolejnego dnia, co ułatwiało zrozumienie całego, czasami dość rozbudowanego wątku. Autorka nawiązała z czytelnikiem kontakt, gdyż jej opisy były barwne, a dzięki wzbogaceniu w detale, czytelnik mógł się przenieść w jej świat, wyobrazić sobie opisywane sytuacje, postawić się na miejscu diarystki. Osobiście czasami musiałam powrócić i ponownie przeczytać zapiski z jakiegoś poprzedniego dnia, aby wyluskać informacje dotyczące np. kwestii pokrewieństwa z pewnymi pojawiającymi się postaciami.

Czytając dziennik Haliny Semenowicz, miałam wrażenie, że była to osoba bardzo skrupulatna i dokładna. Opisując poszczególne dni ze swojego życia, można było dowiedzieć się dużo o samej diarystce. [...] Dzięki przejrzystemu opisom, można uzyskać wskazówki, jak autorka radziła sobie z różnymi przeciwnościami losu. Po przeczytaniu kilku dni, wiemy „kto jest kim”. Plusem jest prosty język, który niewątpliwie ułatwia czytelnikowi zrozumienie tego, co chciała przekazać Semenowicz.

Analiza biografii osoby starszej, wykorzystywana w międzypokoleniowym uczeniu się, dostarcza informacji o sposobach, w jaki ona sama doświadcza i interpretuje rzeczywistość, ale także pozwala odbiorcy odkrywać wzorce „wedle których dokonuje się społeczno-kulturowa konstrukcja przebiegu życia” (Malewski, 2010, s. 166). Dlatego uczenie się od Innego wymaga refleksji nad jego biografiami, odniesienia jego doświadczeń biograficznych do własnej samowiedzy, do aktualnych kontekstów społecznych, czego dokonały studentki, porównując biografie Haliny Semenowicz do własnej historii życia. Biografia diarystki opisana w dziennikach niesie dla osób młodych/studentek potencjał edukacyjny, związany z procesem kształcenia, którego celem jest pogłębienie wiedzy o so-

bie i świecie, kształtowanie kompetencji biograficznych, wytyczanie planów życiowych i zawodowych. Tak wykorzystywane w edukacji materiały biograficzne sprzyjają rozumieniu procesu nauczania i uczenia się młodszych od starszych, uświadomieniu czego i jak się uczyć w świecie nieustannych przeobrażeń. Uczenie się z wykorzystaniem materiałów biograficznych (tu: dzienników) jest istotne w międzypokoleniowym uczeniu się również ze względu na zakorzenienie biografii w społeczeństwie. Analiza kontekstu społecznego, w jakim funkcjonuje jednostka, odzwierciedlonego w indywidualnej biografii, pozwala zrozumieć jej zachowania, dążenia, wartości (Solarczyk-Ambrozik, 2009, s. 22). W swoich refleksjach zaznaczyły to także studentki:

Moim zdaniem, pisząc dziennik lub pamiętnik, można odkryć siebie i własną historię życia.

Dziennik pozwala czytelnikowi wczuć się w rolę autorki, stać się mądrzejszym jej doświadczeniem. Jest to wartość wyjątkowa. Nieczęsto bowiem mamy okazję zdobyć rzetelną wiedzę o emocjach innej osoby. Autentyczność, bezpośredniość i szczerść zapisków dziennika daje nam właśnie taką możliwość. Choć pomiędzy narratorem a odbiorcą nie ma bezpośredniego kontaktu, a w przekazie pośredniczy słowo pisane, to w przypadku tak intymnych uczuć i wyjątkowych sytuacji, jakie opisuje autorka, wydaje się być bardzo rzetelnym narzędziem, swobodnym, niekrępującym, pozwalającym na otwarty przekaz.

Przed przystąpieniem do zajęć nie miałam pojęcia, kim była Halina Semenowicz, nie miałam pojęcia, jak bardzo przyczyniła się ona do stanu polskiej pedagogiki. Dzięki studiowaniu jednego z jej dzienników mogłam poznać osobę Haliny Semenowicz, ale także przekonać się z obiektywnego źródła jak naprawdę wyglądał świat i życie w Polsce, w czasach kiedy się jeszcze nie narodziłam.

Edukacyjna relacja z Innym, jakiej doświadczyły studentki podczas zajęć warsztatowych „Wymiary uczenia się przez całe życie w dziennikach Haliny Semenowicz”, pozwoliła im zmieniać się, doskonalić, odnajdywać się w świecie zewnętrznym, czego potwierdzeniem są spisane ich refleksje:

Poza przyswojeniem pewnych faktów historycznych przedstawionych w dzienniku, dotyczących świata, Europy i Polski, myślę, że zapoznanie się z częścią biografii Haliny Semenowicz może nie nauczyło mnie czegoś konkretnego, ale przede wszystkim zmieniło moje spojrzenie na życie, jakie chciałabym wieść w średnim i starszym wieku. Chciałabym pozostać tak aktywna intelektualnie jak autorka dziennika, być także autorytetem w swoim zawodzie, chciałabym, aby mój każdy dzień był wypełniony po brzegi różnego rodzaju zajęciami, chciałabym być otoczona kręgiem znajomych i przyjaciół, którzy będą o mnie dbać, ale też będą mogli na mnie liczyć. Poza tym, wydaje mi się, że zdobywanie wiedzy metodą biograficzną jest ciekawsze, niż zdobywanie jej w tradycyjny sposób.

Uważam, że edukacja na podstawie czyjejs biografii jest bardzo ciekawą formą zdobywania wiedzy. Niewątpliwie jest to najlepsza droga do poznania dawnych czasów, gdyż wiemy, że opisywane zdarzenia są autentyczne, a nie są owocem literackiej

fantazji. Dodatkowym atutem jest zdobycie nie tylko informacji na temat autora dziennika, ale także innych cennych, jak realia życia w tamtych czasach, czynności, jakim ludzie poświęcali najwięcej swojego czasu, rozrywki, jakim się oddawali.

Jeżeli będę miała okazję, chcę jeszcze powracać do nauki tą właśnie metodą, gdyż jest ciekawsza od zdobywania wiedzy w tradycyjny sposób.

Analizując dziennik Haliny Semenowicz, zaciekałam się tą formą literacką. Jest to opowieść o własnym życiu, niekoniecznie jednak musi dotyczyć życia codziennego. W przyszłości być może podejmę się takiego wyzwania, pisząc własne dzienniki bądź pamiętniki. Opisywanie życia codziennego bądź wydarzeń, sytuacji tych radosnych jak i smutnych może okazać się dla człowieka terapią. Uważam, że dzienniki bądź pamiętniki pisane powinny być od najmłodszych lat. Dzięki temu dziecko uczy się nie tylko poprawnego pisania, ale i systematyczności oraz dyscypliny.

Dzienniki Haliny Semenowicz są świadectwem fundamentalnych wartości i ideałów, tj.: miłość do ludzi, niezgoda na krzywdę innych, pomoc dzieciom chorym, odwaga cywilna, pokora i entuzjazm w czynieniu tego, co uczynić należy, tolerancja i kierowanie się w życiu jasnymi wartościami. Uważam, że Halina Semenowicz była dobrym, życzliwym człowiekiem i z pewnością może stanowić ważny wzór moralny.

Po zetknięciu się z dziennikami pani Semenowicz nasza mnie pewna refleksja..., a może by tak samej zacząć pisać dziennik albo pamiętnik? Pisanie takiego dziennika uczy człowieka systematyczności i wytrwałości i dzięki nim możemy po latach „poczytać” o swoim życiu, przygodach. Pozwoli to na dostrzeżenie swoich osiągnięć, tak aby cofając się myślami w minione lata, wspominać je z uśmiechem na twarzy.

Zakończenie

Elżbieta Dubas (2011) zauważa, że uczyć się od Innego jest łatwiej, gdy jego doświadczenie jest bliższe naszemu, gdy możemy odnieść je w jakimś stopniu do naszych realiów życia. Uczenie się z biografii Innego jest rodzajem spotkania się Innego i Ja w ich biograficznym doświadczeniu. Takie spotkanie, poprzez odnalezienie tego, co wspólne, jest szczególnie ważne dla osób, których doświadczenia są zupełnie odmienne z racji różnicy wieku oraz perspektywy historycznej (tamże, s. 91).

Literatura

Dubas E., 2011, *Życie zdeterminowane historią. Uczenie się z biografii Innego. Na przykładzie relacji Renee Villancher „Moje skradzione życie”*, [w:] E. Dubas, W. Świtalski (red.), *Uczenie się z biografii Innych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.

-
- Fabiś A., 2011, *Uczyć się z biografii Innego. Na przykładzie „Trzech Dzienników zestawionych przez Marię von Rosen i Ingamara Bergmana”*, [w:] E. Dubas, W. Świtalski (red.), *Uczenie się z biografii Innych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Lejeune Ph., 2010, „*Drogi zeszycie...*”, „*drogi ekranie...*” *O dziennikach osobistych*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Malewski M., 2010, *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Rodak P., 2006, *Dziennik osobisty: praktyka, materialność, tekst*, „Przegląd Kulturoznawczy”, nr 1, s. 71–85.
- Solarczyk-Ambrozik E., 2009, *Perspektywa biograficzna w badaniach andragogicznych*, „Studia Edukacyjne”, nr 9, s. 19–30.

