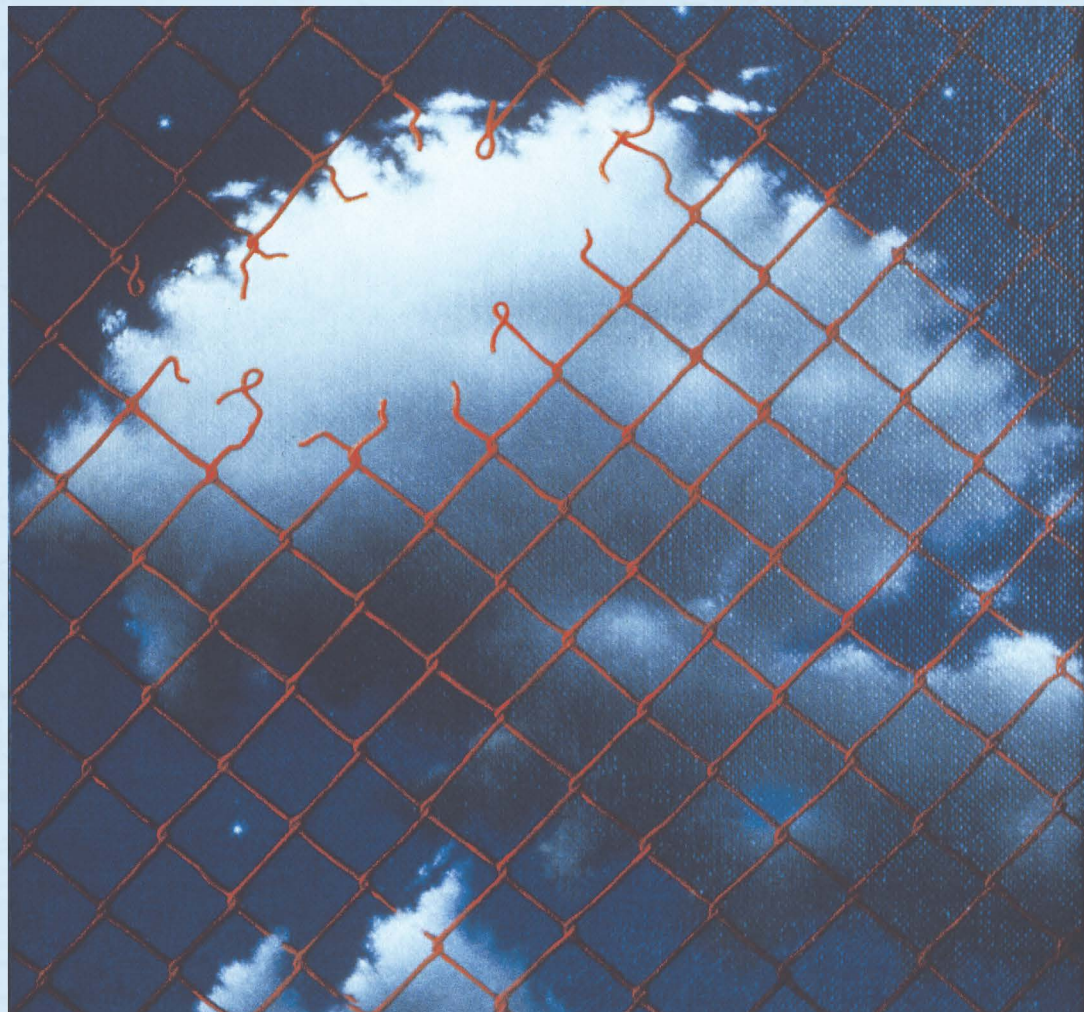




Marcin Kępiński

Pomiędzy pamięcią autobiograficzną a zbiorową

Polska Ludowa i stan wojenny
w narracjach łódzkich nauczycieli

**Pomiędzy pamięcią
autobiograficzną a zbiorową**



WYDAWNICTWO
UNIwersytetu
ŁÓDZKIEGO



Marcin Kępiński

Pomiędzy pamięcią autobiograficzną a zbiorową

Polska Ludowa i stan wojenny
w narracjach łódzkich nauczycieli

 WYDAWNICTWO
UNIwersytetu
ŁÓDZKIEGO

Łódź 2016

Marcin Kępiński – Uniwersytet Łódzki, Wydział Filozoficzno-Historyczny
Instytut Etnologii i Antropologii Kulturowej, 90-236 Łódź, ul. Pomorska nr 149/153

RECENZENT

Bartosz Korzeniewski

REDAKTOR INICJUJĄCY

Urszula Dzieciatkowska

REDAKTOR WYDAWNICTWA UŁ

Katarzyna Gorzkowska

SKŁAD I ŁAMANIE

Munda – Maciej Torz

PROJEKT OKŁADKI

Katarzyna Turkowska

Na okładce wykorzystano reprodukcję obrazu Mariana Kępińskiego *Uwolnienie* (1989)

© Copyright by Marcin Kępiński, Łódź 2016
© Copyright for this edition by Uniwersytet Łódzki, Łódź 2016

Wydane przez Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
Wydanie I. W.07017.15.0.M

Ark. wyd. 38,4; ark. druk. 35,0

ISBN 978-83-8088-008-5
e-ISBN 978-83-8088-009-2

<https://doi.org/10.18778/8088-008-5>

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
90-131 Łódź, ul. Lindleya 8
www.wydawnictwo.uni.lodz.pl
e-mail: ksiegarnia@uni.lodz.pl

tel. (42) 665 58 63

Spis treści

Wprowadzenie	9
1. Problematyka i struktura pracy. Cele i pytania badawcze	9
2. Pojęcia wykorzystane w pracy. Problemy definicyjne, przegląd literatury przedmiotu.	15
 CZĘŚĆ I	
PAMIĘĆ AUTOBIOGRAFICZNA. DZIECIŃSTWO, DOM, SZKOŁA	27
 Rozdział 1	
Nauczyciele wobec stanu wojennego w Łodzi. Badania eksploratorskie 2006/2007	33
1.1. Początek pracy nad pamięcią. Punkt wyjścia – stan wojenny	33
1.2. Historyczne tło wydarzeń związanych ze stanem wojennym w Łodzi. ...	36
1.3. Założenia, hipotezy i metoda badawcza badań eksploratorskich	40
1.4. Wyniki badań eksploratorskich z lat 2006–2007 i próba ich interpretacji	43
1.5. Wnioski z przeprowadzonych badań eksploratorskich	50
1.6. Pytania o dalszy kierunek badań i ich przebieg, problemy i pytania badawcze	51
 Rozdział 2	
Dzieciństwo, młodość, tęsknota	55
2.1. Formy pamięci, pamięć autobiograficzna i tożsamość narracyjna.	55
2.2. Literatura, postawa autobiograficzna, wewnętrzny wzrok i pałace pamięci	72
2.3. Świat powtórzony, nostalgia i dzieciństwo	83
2.4. Za czym tęsknią Polacy? Za dzieciństwem, dobrobytem czy bezpieczeństwem?	94
2.5. Odległy świat (nie)szczęśliwego dzieciństwa	97
2.6. Pamięć autobiograficzna, trauma i trajektoria.	143

Rozdział 3	
Dom i stalinowska szkoła	151
3.1. Dom i wartości	151
3.2. Ketman <i>Nowej Wiary</i> , przemilczenie, strach i opresyjność systemu	193
3.3. Zasady ketmanu, indoktrynacja, przymus i straszni nauczyciele, czyli „to były takie czasy”	208
3.4. Harcerze, zetempowcy i czyny społeczne, czyli „trzeba było jakoś ten idiotyczny ustrój obchodzić”	239
 CZĘŚĆ II	
PAMIĘĆ SPOŁECZNA. PRL I STAN WOJENNY	269
Rozdział 1	
Relacje pomiędzy pamięcią zbiorową a indywidualną. Zmiana społecznych ram pamięci	271
1.1. Społeczne ramy pamięci i jej personalizacja	272
1.2. Dlaczego zostali nauczycielami?	294
1.3. Pamięć zmanipulowana.	309
Rozdział 2	
Uczniowie ketmanu i bohaterowie komunizmu, czyli „Ja już sama nie wiem, jaka jest ta historia”. Nauczyciele o PRL-u	317
2.1. Odważni nauczyciele i ciekawi uczniowie. O czym mówiono w szkole, a co trzeba było pomijać milczeniem?	317
2.2. Strach i (prze)milczenie, znowu przesłonięcie. O czym nauczyciele nie mówili w szkole?	346
Rozdział 3	
Spór o PRL. Ocena życia w PRL-u	375
3.1. Nauczyciele mówią o blaskach i cieniach Polski Ludowej	375
3.2. Lepsza rzeczywistość, czyli „mnie było dobrze w PRL-u”	382
3.3. Obrona PRL-u ze szczytów władzy.	408
3.4. Całe zło PRL-u, czyli „Trzeba było jakoś żyć. Mimo, a nie dzięki PRL-owi”	410
3.5. Bliżej historii PRL-u, czyli „brat musiał wyjechać”.	434
Rozdział 4	
Stan wojenny. Dwie pamięci	449
4.1. Czarna noc stanu wojennego, czyli ostatni atak systemu i jeszcze raz o strachu	449

4.2. Niezapomniany moment, niedziela rano 13 grudnia, a potem „kolejka jedna, druga i już po dniu”, czyli wszystko wraca do normalności	453
4.3. Wejdą czy nie wejdą? Mniejsze zło i tytan w zielonym mundurze	480
4.4. Druga pamięć, czyli o stanie wojennym inaczej.	499
4.5. Obrazy stanu wojennego, pamięć komunikacyjna i kulturowa.	523
4.6. Trudne wybaczenie, czyli „miałbym trochę litości dla Jaruzelskiego”	526
 Czas PRL-u i stanu wojennego. Pamięć autobiograficzna a społeczna. Wnioski.	 529
 Bibliografia	 541
 Summary	 551
 Aneks	 555
 O autorze	 559

Wprowadzenie

1. Problematyka i struktura pracy. Cele i pytania badawcze

Zajmując się pamięcią przeszłości Polski Ludowej i związanych z nią wydarzeń, w tym stanu wojennego, trudno nie zadać sobie pytania o aktualność tej problematyki. Kogo to wszystko może jeszcze obchodzić? Biografie tych, którzy doświadczyli stanu wojennego, powoli odchodzą w społeczną niepamięć, a obrazy pamięci zacierają się w natłoku popkulturowej codzienności i wszechobecnych najnowszych medialnych przekazów z „globalnej wioski”. Przeszłość wydarzeń, odległych o kilkadziesiąt lat, na temat których piszę, dla pokoleń urodzonych po 1989 r. równie dobrze mogłaby rozgrywać się setki lat temu, będąc tak samo odległą rozumieniu i interpretacji kulturowej oraz historycznej rzeczywistości.

Kolejne rocznicowe manifestacje przed domem generała Wojciecha Jaruzelskiego, który odszedł na wieczną służbę, wcześniej przyjąwszy sakramenty, być może przestaną się odbywać z racji nieobecności głównego bohatera i zarazem autora jednej z dwóch konkurencyjnych form narracji pamięci zbiorowej o stanie wojennym. Nawet jego pogrzeb stał się areną starcia pomiędzy nimi, relacjonowanego i komentowanego przez mass media.

Spór, jaki toczy się o pamięć PRL-u¹ wydaje się ogniskować wokół instytucjonalnego i medialnego przekazu pamięci kulturowej, podtrzymywany przez telewizyjne dyskusje, publikacje Instytutu Pamięci Narodowej oraz dyskurs publiczny.

Dlaczego więc antropolog miałby zajmować się stanem wojennym i Polską Rzeczpospolitą Ludową, włączając się tym samym w upublicznią debatę o nich?

¹ Określeniem PRL posługuję się nie jako epitetem nacechowanym negatywnie, lecz jako nazwą państwa polskiego po drugiej wojnie światowej, rządzonego przez władze komunistyczne. Mam świadomość, że Polska Rzeczpospolita Ludowa oficjalnie istniała od 1952 r. PRL jako nazwa Polski po 1945 r. funkcjonuje zarówno w dyskursie nauk społecznych, jak i publicznym, w mediach oraz potocznym, nie będąc określeniem *stricto* naukowym. Posługuję się nim również nauczyciele – autorzy zebranych narracji, stanowiących materiał badawczy.

Odpowiadając na tak postawione pytanie, posłużę się cytatem z rozważań Marcina Brockiego nad miejscem antropologii w przestrzeni publicznej i publicznym dyskursie:

Fakt, że taka dyscyplina jak antropologia kulturowa powinna być obecna w przestrzeni publicznej, wydaje się naturalny większości badaczy ją reprezentujących, więc spór, jaki dotąd się toczył w jej ramach, dotyczył głównie tego, „jak” i „gdzie” ma być obecna, jawił się jako problem „techniczny”. [...] Choć jednym z zadań antropologii jest ujawnianie pozornej naturalności kategorii kulturowych, za których pomocą staramy się porządkować rzeczywistość, to niektórzy badacze uczynili z owego zadania oręż w walce z tymi kategoriami – w zadanie wpisali krytykę. Zakładają zatem i starają się wykazać, że dany porządek jest niewłaściwy i zamiast tłumaczyć, projektują rzeczywistość².

Debata nad przeszłością i pamięcią PRL-u dla wielu badaczy kultury jest wciąż atrakcyjna i pozostaje otwarta na nowe interpretacje, a nawet kwestionowanie pozornych oczywistości – jak powiada Brocki – generowanych przez kulturę profesjonalną. Zarówno antropolodzy, jak i historycy „podzielają pogląd, że PRL jako fenomen społeczno-kulturowy wymaga wciąż interpretacji. Pomimo zaistnienia wielu socjologicznych, historycznych, politologicznych czy etnograficznych opracowań na ten temat (choć te ostatnie są mniej liczne), historyczna i antropologiczna rekonstrukcja zjawiska wydaje się stale interesująca”³. Należy jednak pamiętać, że traktując PRL jako coś jednolitego, mającego jeden przedmiot odniesienia, o którym można wypowiadać sądy uogólniające, łatwo wpaść w pułapkę hipostazy. Brocki mówi o micie realnego istnienia przedmiotu, jakim byłby PRL, podkreślając, że „reifikacja tak złożonej rzeczywistości nie służy dobrze jej rozumieniu”⁴.

Pisząc o pamięci PRL-u, przyjmuję obecne w pamięci społecznej badanej społeczności granice trwania Polski Ludowej, której początek informatorzy wskazują na koniec drugiej wojny światowej, a kres na 1989 r., ważny rok przemian ustrojowych.

Zebrane przeze mnie narracje nauczycieli o życiu w PRL-u, z jego przełomowymi datami i wydarzeniami, przeplatające w sobie pamięć autobiograficzną i społeczną, nawet w tej jednej grupie nie tworzą spójnego obrazu przeszłości. Trzeba pamiętać, że

Jednolity PRL, który najchętniej jest umieszczany w dychotomicznych zestawieniach, nie istniał i nie istnieje inaczej niż jako element doraźnej argumentacji (czy to politycznej, czy w codziennej rozmowie). Antropologów interesuje właśnie

² M. Brocki, *Antropologia społeczna i kulturowa w przestrzeni publicznej. Problemy, dylematy, kontrowersje*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013, s. 7.

³ Ibidem, s. 115.

⁴ Ibidem.

ten PRL, który był i jest przestrzenią ludzkich doświadczeń (ze wskazaniem na różnorodność doświadczających środowisk) oraz PRL jako zmytyzowany twór, narzędzie współczesnego dyskursu⁵.

Dodam, że pamięć PRL-u, wykorzystywana w debacie publicznej i politycznej, może służyć jako narzędzie manipulacji, komunikowania perswazyjnego i kształtowania opinii zbiorowości.

Książka, którą pragnę zainteresować Czytelnika, stanowi podjętą z punktu widzenia antropologii kulturowej próbę rozważań o potocznej pamięci Polski Ludowej. Podstawą dla analizy tego zjawiska kulturowego są badania terenowe, prowadzone przez kilka lat w środowisku łódzkich nauczycieli. Eksploracja terenu jest więc zawężona do jednego kręgu informatorów, a przyjęta metoda – wywiadu pogłębionego, zbliżonego do wywiadu biograficznego – pozwala na pełniejsze wejście badacza w grupę oraz uzyskanie narracji o charakterze biograficznym.

Sądzę, że moje badania mają szansę stać się, obok prac socjologów (m.in. Barbary Szackiej, Andrzeja Szpocińskiego czy Piotra Tadeusza Kwiatkowskiego), częścią refleksji dyscyplin humanistycznych nad przeszłością Polski Ludowej oraz jej pamięcią obecną w dyskursie publicznym, społecznym i naukowym. Jednocześnie mogą one stanowić uzupełnienie tych rozważań, dokonane z perspektywy antropologicznej.

Celem pracy jest ukazanie dwóch rodzajów pamięci badanej grupy o PRL-u (w tym o stanie wojennym) i zarazem dwóch typów narracji o tamtym czasie, pozostających ze sobą w sprzeczności, a właściwie klinczu, bez możliwości porozumienia⁶. Są one powiązane z ocenami Polski Ludowej, których w wywiadach dokonali moi rozmówcy, ich miejscem w systemie szkolno-oświatowym, stopniem konformizmu wobec władzy, rodzinną biografią oraz pamięcią pokoleniową dotyczącą losów najbliższych. Celem pracy jest również ukazanie złożonych relacji zarówno pomiędzy pamięcią autobiograficzną i społeczną, jak i wymienionymi wcześniej dwiema narracjami pamięci, z których jedna otwarcie krytykuje Polskę Ludową i stan wojenny, druga zaś przypisuje im dobre cechy, nadając pozytywny wymiar państwu realnego socjalizmu.

Pragnę przyczynić się do zachowania obrazów przywołanych z pamięci świadków przeszłości Polski Ludowej, dokonać prób jej odczytania i interpretacji, co jest przecież zadaniem antropologów kultury zajmujących się tą problematyką. Nie ukrywam, że wybór badanej grupy i tematu badań nie był przypadkowy. Środowisko nauczycielskie jest jednym ze wzorców mojej tożsamości, także

⁵ Ibidem, s. 116.

⁶ Maria Kobielska, pisząc o pamięci kulturowej stanu wojennego – jak sądzę nie bezpodstawnie – w tytule tekstu używa słów: zderzenie, impas, klincz. Zob.: eadem, *Zderzenie, impas, klincz. Narracje o stanie wojennym w polskiej pamięci kulturowej*, „Didaskalia. Gazeta Teatralna” 2014, nr 121/122 (czerwiec–sierpień), s. 48–56.

w odniesieniu do jej zbiorowego wymiaru, zinternalizowanych wartości, norm, sposobów postrzegania świata, narracji o przeszłości Polski, rodzinnej pamięci (i postpamięci). Obrazy przeszłości, które przywołuję i do których powracam w książce poprzez wywołane narracje badanych – łódzkich nauczycieli – wydają się znajome i znane, być może poprzez wpływ pamięci kulturowej na ich komunikacyjny przekaz i pamięć indywidualną, a może po prostu ze względu na pewną wspólność perspektyw doświadczania przeszłości. Polska Rzeczpospolita Ludowa z przełomem karnawału „Solidarności” i ostatnim atakiem systemu – stanem wojennym – to czas mojego dzieciństwa i część młodości, przeżywany w rodzinie nauczycielskiej.

Nie projektuję rzeczywistości, nie mówię, który z objawiających się porządków pamięci jest właściwy. Oba wywodzą się z zebranych w jednej grupie zawodowej narracji, różniąc się jednak między sobą niczym dwie wersje pamięci kulturowej o stanie wojennym, obecne w polskim dyskursie publicznym. Badana grupa to nauczyciele łódzkich szkół średnich, których dzieciństwo i dorosłość przypadły na czasy PRL-u, pracujący zawodowo w czasie stanu wojennego. Analizując zebrane narracje, staram się zachować rzetelność poznania. Jak mówi o zdobywaniu antropologicznej wiedzy Marcin Brocki, antropologdy „zamiast badać konkretne grupy, zwracają się ku badaniom problemów ogólnych i dotyczących »człowieka w ogóle«, zatem problemów, dla których często nie sposób zlokalizować, wskazać konkretnie »nadawców« ani dookreślić grup »odbiorców«. W konsekwencji zajmują się »przedmiotami«, pod które można podstawić zmienne nie mające spójnej formuły”⁷. Niepewność granic, definicji i celów antropologicznych badań, jak też zbytne ich uogólnianie, powodują pomniejszanie wiarygodności antropologii jako dyscypliny naukowej, zarówno w jej dyskursie wewnętrznym, jak i publicznym.

Uważam, że publikacja o pamięci PRL-u i stanu wojennego, która powstała na podstawie badań prowadzonych w grupie nauczycieli, jest bliska zaproponowanemu przez Marcina Brockiego projektowi antropologii publicznej, w której bardziej niż hasła zmiany i „naprawiania” kulturowej rzeczywistości „brzmi raczej troska badacza o upowszechnienie antropologicznej perspektywy widzenia świata i – przez to upowszechnienie – sprowokowanie samoistnych zmian [...]”⁸. Nie twierdzę, że kiedyś dojdzie do uzgodnienia jednej wersji pamięci społecznej PRL-u i stanu wojennego. Wydaje się to niemożliwe. Sądzę jednak, że dostępność wiedzy na temat antropologicznego rozumienia dwóch różnych narracji obecnych w dyskursie pamięci Polski Ludowej polskiego społeczeństwa pozwoli na lepsze zrozumienie powodów ich istnienia, sporu pomiędzy nimi oraz skrajnej odmienności obrazów przeszłości funkcjonujących w ich ramach.

⁷ M. Brocki, *Antropologia społeczna i kulturowa...*, s. 61.

⁸ Ibidem, s. 79–80.

W toku myślenia o pamięci, jaki jest obecny w niniejszej książce, poruszam się śladami rozważań Paula Ricoeura, dotyczących pamięci indywidualnej i zbiorowej, nadużyć i manipulacji pamięci, koncepcji tożsamości narracyjnej oraz trudnego wybaczenia.

Nasza tożsamość nie powstaje sama z siebie, ale tworzy się w relacjach z innymi, poprzez zanurzenie w kulturze i przeszłości, w społecznej przestrzeni narracji. Dlatego też refleksja nad praktycznymi wyborami związanymi z etyką, wartościami i normami deklarowanymi przez nauczycieli, dokonywanymi przez nich w toku swych biografii, jaką proponuję Czytelnikowi, odwołuje się do koncepcji Alasdaira MacIntyre'a. Realizując wartości w działaniu, częstokroć podejmujemy je wobec niesprzyjających okoliczności zewnętrznych. Jak powiada Roman Ingarden, wartości moralne odzwierciedlone w czynach, budują tożsamość naszej osoby, zarazem dając coś innym i biorąc dla siebie. Wolność, wartości moralne i działanie towarzyszą odpowiedzialności, która także sama w sobie jest dla Ingardena wartością. Analizując narracje nauczycieli dotyczące wyborów dokonywanych w czasach PRL-u, kariery szkolnej i zawodowej, korzystam z refleksji tego filozofa.

Pisząc o pamięci PRL-u i narracjach łódzkich nauczycieli, staram się pozostać w kręgu fenomenologicznej refleksji nad pamięcią, podkreślając potrzebę poznania, w jaki sposób jednostki zapamiętują, interpretują oraz zapominają przeszłość. Nie mniej istotne jest, jak o przeżytej przeszłości opowiadają nasi rozmówcy, do jakich kontekstów kulturowych się odwołują i jakie wzorce narracji wykorzystują w swej opowieści. Są oni równoprawnymi uczestnikami prowadzonego z badaczem dialogu. Jest to cecha antropologicznego spojrzenia na pamięć, podobnie jak przyjmowany przez antropologów postulat dialogicznego charakteru zdobywanej w toku badań wiedzy.

W książce odwołuję się do badań nad pamięcią, prowadzonych przez antropologów kultury, historyków, psychologów oraz socjologów. Korzystam z rozważań nad literaturą i twórczością autobiograficzną, dostrzegając, oprócz różnic, znaczące podobieństwa pomiędzy narracją pamięci autobiograficznej a pisarstwem aspirującym do miana świadectwa epoki i czasów, w jakich przyszło żyć autorom autobiografii i wspomnień.

Przywołuję w wielu miejscach socjologię rozumiejącą i fenomenologiczną, uznając, że stanowią one inspirację w poszukiwaniach kulturowych sensów dla każdego antropologa, również przy odczytywaniu i analizie narracji pamięci. Sięgam też do dziedzictwa analizy biograficznej, kategorii przesłonięcia i trajektorii. Uważam bowiem, że w odniesieniu do narracji autobiograficznych refleksja nad wymiarem rzeczywistości społecznej należącej do przeszłości i wkład w nią Fritza Schütze jest niezmiernie cenny.

Rozprawa składa się z dwóch części, podzielonych na rozdziały. Pierwsza część zawiera ich trzy. W rozdziale pierwszym rozpoczynam narrację na temat obrazów przeszłości Polski Ludowej od wyznaczenia punktu wyjścia moich badań

nad pamięcią PRL-u i opisu badań eksploratorskich. W drugim i trzecim rozdziale podejmuję temat pamięci autobiograficznej, kreślę obraz dzieciństwa, młodości i czasów edukacji moich rozmówców, który wyłania się z ich opowieści. W tej części pracy piszę o relacjach pomiędzy literaturą autobiograficzną a pamięcią indywidualną, wprowadzam pojęcia traumy i trajektorii. Ostatni z rozdziałów pierwszej części książki poświęcam analizie narracji o domu rodzinnym i czasach szkolnych, które dla wielu z moich rozmówców przypadają w latach stalinowskich.

Drugą część pracy rozpoczynam rozdziałem omawiającym relacje pomiędzy pamięcią indywidualną a społeczną, które różnią się, lecz także wzajemnie się uzupełniają i przenikają w zebranych przez mnie wywiadach. Odwołuję się do rozważań Maurice'a Halbwachsa dotyczących społecznych ram pamięci, z dziedzictwa których korzystają kolejne pokolenia przedstawicieli nauk społecznych. Następne dwa rozdziały dotyczą pracy zawodowej i stosunku nauczycieli do wdrażanego w szkole obrazu przeszłości oraz ocen życia w Polsce Ludowej, z jego blaskami i cieniami, zawartych w materiale badawczym. Ostatni rozdział drugiej części książki dotyczy problematyki stanu wojennego i jego pamięci, która zachowała się w zebranych narracjach łódzkich nauczycieli. Stawiam tam tezę, że w materiale empirycznym mamy do czynienia z dwoma rodzajami pamięci badanej grupy i odmiennymi narracjami o przeszłości. Odnoszą się one zarówno do oceny PRL-u, jak i stanu wojennego, a pomiędzy nimi istnieją znaczące rozbieżności.

Dzieląc książkę na dwie odrębne części (składające się jednak w całość), zamierzałem ukazać różnice pomiędzy pamięcią autobiograficzną a społeczną oraz narracjami o nich, które dotyczą biografii i przeszłości poszczególnych jednostek. Zawierają one odniesienia do grup (rodzina, wspólnota ulegająca wojennej trajektorii, grupa zawodowa) i szerszych zbiorowości, w wywiadach występujących jako „Polacy”, „ludzie”, „społeczeństwo”. Sądzę, że nie da się zupełnie oddzielić narracji dotyczących pamięci indywidualnej od tych odnoszących się do pamięci społecznej. Widać to wyraźnie, kiedy w wojennych opowieściach losy moich rozmówców i ich rodzin przeplatają się z losami społeczności lokalnych oraz Polaków ulegających presji ze strony trajektorii wojny i okupacji.

Pisząc o Polsce Ludowej, odnosząc się do zebranych narracji i analizując wypowiedzi nauczycieli o przeszłości ich samych, rodzin i szerszej wspólnoty, postawiłem szereg pytań badawczych. Wynikały one niejako wprost z prowadzonych wcześniej badań eksploratorskich, które naprowadziły mnie na – jak sądzę – właściwy trop poszukiwań śladów pamięci obecnych w narracjach badanej grupy.

Zadałem więc pytania: jak deklarowany przez nauczycieli system wartości odnosi się do ich pracy w szkole i przekazywanego w ramach programu szkolnego oficjalnego obrazu przeszłości? Jaki wpływ na ich biografie i pamięć miało doświadczenie dzieciństwa w Polsce realnego socjalizmu, a jaki dorosłe życie i stan wojenny? Czy rodzinne losy i opowieści związane z pamięcią drugiej wojny światowej mają wpływ na ocenę Polski Ludowej? Czy można mówić o modelach nar-

racyjnych⁹ w zebranych opowieściach autobiograficznych? Wreszcie, czy recepcja i odtwarzanie przywoływanego z pamięci zdarzenia zależy od gotowych wzorców kulturowych i medialnych, z którymi zetknęli się opowiadający?

Ważne pytanie, na które pragnę udzielić odpowiedzi, jest następujące: czy pamięć autobiograficzna i społeczna badanej grupy oraz pamięć oficjalna Polski Ludowej, przejawiająca się w zebranych narracjach, uzupełniają się, czy też między nimi pojawiają się znaczne różnice?

2. Pojęcia wykorzystane w pracy. Problemy definicyjne, przegląd literatury przedmiotu

Postaram się nakreślić pewne problemy definicyjne dotyczące pamięci oraz pojęć z nią związanych, jak też przedstawić moje propozycje ich rozumienia, jakie przyjmuję. Chcę jednak zaznaczyć, że szczegółowe wyjaśnienia teoretyczne i odwołania do literatury przedmiotu znajdują się w tych miejscach książki, które ich właśnie dotyczą i zawierają próby interpretacji zebranych narracji. Staralem się w ten sposób nadać pracy większą przejrzystość, by Czytelnik, podążając śladami opowieści łódzkich nauczycieli, nie musiał po wielokroć cofać się do typowo teoretycznego wstępu. I tak na przykład, związki pomiędzy pamięcią indywidualną a autobiografią, tożsamością narracyjną i nostalgią, są szczegółowo omówione w rozdziale drugim, który zawiera równocześnie próby interpretacji fragmentów zebranego materiału empirycznego dotyczącego dzieciństwa informatorów. Podobnie druga część książki, poświęcona pamięci społecznej, obejmuje odniesienia do społecznych ram pamięci, personalizacji pamięci społecznej i manipulacji pamięcią, zaś obrazy stanu wojennego, obecne w narracji nauczycieli, uzupełniają rozważania o pamięci komunikacyjnej i kulturowej.

Badania, jakie prowadziłem w latach 2006–2012, skupiały się na kategoriach pamięci i narracji, wpisując się w nurt antropologicznej refleksji nad pamięcią, a także zainteresowania głębszym opisem bytowania jednostki w świecie społecznym i kulturowym, ocenianym przez pryzmat przeszłości. Interpretując zebrany materiał, posługiwałem się pojęciami pamięci autobiograficznej i społecznej, narracji, postpamięci, mityzacji pamięci, powtórzenia jako nostalgicznej formy oglądu przeszłości. Poprzez nie próbowałem spojrzeć na sferę przeszłości, która zachowała się w pamięci informatorów.

⁹ Zob.: H. Welzer, *Materiał, z którego zbudowane są biografie*, tłum. M. Saryusz-Wolska, [w:] M. Saryusz-Wolska (red.), *Pamięć zbiorowa i kulturowa. Współczesna perspektywa niemiecka*, Universitas, Kraków 2009. Autor rozpatruje asocjacyjny charakter pamięci, zastanawiając się nad wpływem pamięci kulturowej i mediów na przekształcanie opowieści przywoływanych z pamięci autobiograficznej, a także odwołując się do narracji wojennych charakterystycznych dla niemieckiej współczesnej pamięci kulturowej oraz indywidualnej.

Przeżywane doświadczenie i nadawane mu w opowieści sensy są przedmiotem refleksji wielu nauk społecznych, od socjologii interpretatywnej poczynając, a na antropologii kulturowej kończąc. Przeżytemu doświadczeniu nadaje się znaczenia, definiuje, odczuwa się je, wyraża i rozumie. Opowiada się o przeszłości, odnosząc elementy opowieści do teraźniejszości i projektując przyszłość.

Rozpocznę od narracji. Tym bowiem, czemu poświęciłem najwięcej miejsca w książce, są właśnie narracje o przeszłości PRL-u, w których możemy odnaleźć fragmenty dotyczące zarówno pamięci indywidualnej, jak społecznej. Przyjmuję więc postulat dialogicznego charakteru wiedzy w antropologii, jaki proponuje Katarzyna Kaniowska, której cenne uwagi będę przywoływał zwłaszcza w drugim rozdziale pierwszej części książki. Odwołuję się do tekstu tej autorki pt. *Antropologia i problem pamięci*¹⁰. Stanowi on klasykę refleksji antropologicznej nad pamięcią, wiedzą oraz narracjami o przeszłości, w syntetyczny sposób traktując relacje pomiędzy nimi, porządkując metody myślenia antropologa o pamięci i jej powiązaniach z dialogiem prowadzonym przez współautorów narracji (badanym i badaczem). Badając pamięć, antropolog powinien mieć świadomość, że interpretuje narracje o przeszłości, które zostały już zinterpretowane przez opowiadających. Wybrano je, nadano im sens i kolejność, strukturę i znaczenia, a takiego wyboru dokonali moi informatorzy. Mogę jedynie próbować wejść wraz z nimi do świata ich opowieści, pamiętając, że to oni nadają jej odautorską sygnaturę.

W rozumieniu części badaczy filozofii historii, zwłaszcza doby postmodernizmu (Hyden White, Frank Ankersmit), badanie rzeczywistości, nie tylko historycznej – jest jej konstruowaniem, dokonywanym za pomocą języka. Jeśli chcemy wyjść poza oś czasu, musimy stworzyć opowieść o przeszłości, czyli narrację¹¹. Tu ważna jest również wiedza pozaźródłowa, systemy przekonań, wartości i symbole, obrazy subiektywnej rzeczywistości i wyobraźnia. Nie tylko historycy są ludźmi sztuki, w pewnym sensie są nimi także udzielający wywiadów, tworzący narrację moi informatorzy. Nauki humanistyczne, a szczególnie nauki o kulturze, pojmują narrację jako część światopoglądu, zawierającego ogólną wizję świata w postaci obiektów i stanów rzeczy, kreowanych przez założenia semantyki danych pojęć. Przez narrację rozumie się też rezultat subiektywnej komunikacji, obejmujący doświadczenia biograficzne, tworzący świat przeszłości. Narracja

¹⁰ Zob.: K. Kaniowska, *Antropologia i problem pamięci*, „Konteksty. Polska Sztuka Ludowa” 2003, nr 3–4, zwłaszcza s. 57–65.

¹¹ O narracji jako kategorii porządkującej doświadczenie przeszłości zob. m.in.: J. Topolski, *Teoria wiedzy historycznej*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 1983; K. Rosner, *Narracja, tożsamość i czas*, Universitas, Kraków 2003; H. White, *Poetyka pisarstwa historycznego*, red. E. Domańska, M. Wilczyński, tłum. E. Domańska, M. Loba, A. Marciniak, M. Wilczyński, Universitas, Kraków 2000; F. Ankersmit, *Historiografia i postmodernizm*, [w:] R. Nycz (red.), *Postmodernizm. Antologia przekładów*, tłum. E. Domańska, Wydawnictwo Baran i Suszczyński, Kraków 1997.

zawiera światopogląd przeplatany opiniami o faktach historycznych, przekazywanych przez osobę komunikującą; jest złożoną strukturą czasową, mającą swój początek i koniec. Dla nurtu kulturowych badań nad narracją, wywodzącego się z analiz W. Proppa¹², jest ona ludzką strukturą poznawczą, opisującą i definiującą nasz świat. Jej podstawową funkcją jest ujmowanie naszego życia, rozwijających się w czasie wydarzeń, w całościowe struktury sensu. Pojęcie narracji pojawia się też w naukach społecznych przy okazji pytań o tożsamość człowieka, specyfikę współczesnej kultury i przeszłość. Człowiek jest tu postrzegany jako byt skończony, ale i rozwijający się w czasie, którego tożsamość oraz struktura ontologiczna wymagają określenia i dopowiedzenia. I taka jest właśnie według mnie rola narracji, również w odniesieniu do pamięci. W swej pracy będę więc mówił o narracji jako jednej z prymarnych form ludzkiej kultury, a więc i (możliwe, że najważniejszym) sposobie ujmowania pamięci. Opowieść będę traktował jako sposób (możliwe, że najlepszy) przywoływania i utrzymywania przy życiu wydarzeń i obrazów z przeszłości.

Jednostka refleksyjna, myśląca o swym miejscu w otaczającym świecie, konstruuje tożsamość w oparciu o samorozumienie: „Można powiedzieć, że jej tożsamość nie jest tutaj czymś danym, lecz zadaniem, domagającym się określania, przy czym to określenie (samookreślenie) rozwija się w czasie, podobnie jak sama egzystencja jednostki i – dopóki ona trwa – nie jest nigdy ostateczne”¹³. Nauki społeczne zajmujące się kulturą i człowiekiem starają się ten problem rozwijającej się stale dzięki samorefleksji tożsamości rozwiązać, a „Pojęcie narracji okazało się dla sprostania temu wyzwaniu inspirujące, ponieważ jest ona [...] strukturą czasową, tj. rozwijającą się w czasie, a zarazem skończoną, mającą początek i zakończenie”¹⁴. Narracje stanowią nie tylko ważną część ludzkiej kultury, lecz także są podstawowymi aktami umysłu „przepracowującego” i porządkującego doświadczaną rzeczywistość. Podkreślam, że dla mnie pamięć jest przede wszystkim działaniem komunikacyjnym, ściśle związanym z narracją¹⁵.

Czy rekonstruując wydarzenia przeszłości, możemy zaufać indywidualnej pamięci pojedynczego człowieka i społecznej pamięci grupy? Z pewnością wielu historyków udzieliłoby na to pytanie odpowiedzi negatywnej. Grecy, gdy nie znali jeszcze pisma, a ich tradycja była oparta na przekazie ustnym, ufali pamięci mne-mona – osoby przechowującej w pamięci konieczne dla społeczności fakty. Dzięki mitologii greckiej również i dzisiaj pamięć jest kojarzona z wiedzą o przeszłości,

¹² Zob.: W. Propp, *Historyczne korzenie bajki magicznej*, tłum. J. Chmielewski, Wydawnictwo KR, Warszawa 2003; idem, *Nie tylko bajka*, tłum. D. Ulicka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.

¹³ K. Rosner, *Narracja, tożsamość...*, s. 7.

¹⁴ Ibidem.

¹⁵ Zob.: K. Kaźmierska, *Biografia i pamięć. Na przykładzie pokoleniowego doświadczenia ocalałych z Zagłady*, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2008, s. 90.

pozwalającą nam trafnie interpretować teraźniejszość. Czas nie jest zawieszony w próżni, a przyszłość nie istnieje bez przeszłości¹⁶.

„Naukowe zainteresowanie pamięcią i jej przedmiotami jest dość świeże – zauważa Kerwin Lee Klein – [...] pojęcie »pamięci zbiorowej« stało się przedmiotem badań naukowych dopiero z początkiem XX wieku, równoległe z pojawieniem się tzw. »kryzysu historyzmu«»¹⁷. Jednak prawdziwy *memory boom*, który możemy obserwować od lat osiemdziesiątych XX w., zapoczątkowały prace *Żydowska historia i żydowska pamięć* Yosefa Yerushalmi i *Pomiędzy historią a pamięcią* Pierre'a Nory. Zauważmy, że „W obydwu wymienionych tekstach pamięć uznana została za formę pierwotną lub uświęconą w przeciwieństwie do nowoczesnej świadomości historycznej”¹⁸.

Pamięć, różnie rozumiana w naukach społecznych – od psychologii, poprzez antropologię kultury, aż po socjologię – jest niewątpliwie jednym z ważniejszych pojęć, jakimi posługuje się szeroko rozumiana humanistyka¹⁹. Pamięć jest związana z tożsamością, biografią i narracją. Zbigniew Benedyktowicz uważa, że należy rozpatrywać ją w wielu kategoriach i na wiele sposobów, biorąc pod uwagę wszystkie aspekty, których dotyczy. Wspominając przeszłość, dokonujemy w niej swoistych „uzupełnień” związanych ze zdobywanym w czasie doświadczeniem i wiedzą, aktualnymi wydarzeniami i poglądami²⁰.

Pamięć stanowi zarówno własność podmiotu indywidualnego, jak i zbiorowego, którego dotyczy. O ile antropologia kultury zajmuje się raczej pamięcią indywidualną, to socjologia skupia się na pamięci zbiorowej, często nie widząc, za Mauricem Halbwachsem, potrzeby ich podziału. Jednostka jest tu ograniczona i uzależniona od społecznych ram pamięci²¹, a zatem tego, co buduje grupę: instytucji, wierzeń, wartości, obyczajów i świadomych odniesień do przeszłości. Choć w książce odwołuję się do prac socjologów dotyczących pamięci PRL-u, to jednak staram się zachować antropologiczne spojrzenie na omawiane problemy pamięci społecznej i indywidualnej, tożsamości i autobiografii oraz trajektorii i przesłonięcia.

Barbara Szacka opowiada się za określeniem pamięci zbiorowej jako: „zbioru wyobrażeń członków zbiorowości o jej przeszłości, o zaludniających ją postaciach

¹⁶ Zob.: J.-P. Vernant, *Mityczne aspekty pamięci*, tłum. A. Wolicki, „Konteksty. Polska Sztuka Ludowa” 2003, nr 3–4.

¹⁷ K. L. Klein, *O pojawieniu się pamięci w dyskursie historycznym*, tłum. M. Bańkowski, „Konteksty. Polska Sztuka Ludowa” 2003, nr 3–4, s. 42.

¹⁸ Ibidem.

¹⁹ Z prac polskich antropologów i socjologów oraz przekładów dotyczących pamięci warto wymienić m.in.: „Kulturę i Społeczeństwo”, t. XLV, nr 3–4 z 2001 r., zawierający relacje z zainteresowań pamięcią socjologów, a także „Konteksty. Polską Sztukę Ludową”, nr 3–4 z 2003 r. oraz nr 1–2 z 1997 r., które prezentują refleksje antropologów na temat związków między antropologią a historią i pamięcią.

²⁰ Zob.: Z. Benedyktowicz, *Mapa pamięci*, „Konteksty. Polska Sztuka Ludowa” 2003, nr 3–4.

²¹ Zob.: M. Halbwachs, *Społeczne ramy pamięci*, tłum. M. Król, Warszawa 2008.

i wydarzeniach, jakie w niej zaszły, a także sposobów ich upamiętniania i przekazywania o nich wiedzy uważanej za obowiązkowe wyposażenie członka tej zbiorowości”²². Natomiast o pamięci społecznej w pracy z 1995 r. mówi tak:

W obfitej literaturze poświęconej temu zjawisku pamięć społeczna rozumiana jest najczęściej jako istniejący w zbiorowości zespół wyobrażeń o przeszłości tej zbiorowości, a także wszystkie postaci i wydarzenia z tej przeszłości, których znajomość uważana jest za obowiązkową i które są w najróżniejszy sposób upamiętniane, a wreszcie rozmaite formy tego upamiętniania. [...] O społecznym charakterze tak rozumianej pamięci decyduje to, jak znaczna część jej treści, którą współtworzą rozmaite grupy społeczne, wspólna jest wszystkim ich członkom. Treści te podlegają nieustannej selekcji, interpretacji i reinterpretacji, które są społecznie uwarunkowane²³.

Tak więc istotne dla autorki jest znaczenie komunikacji w przekazywaniu pamięci oraz jej społeczne źródła. W definicji zawartej w tomie trzecim *Encyklopedii socjologii* Barbara Szacka, oprócz znanych z poprzedniego cytatu właściwości pamięci społecznej, podkreśla jej funkcję legitymizującą istniejący porządek społeczny oraz, moim zdaniem, najistotniejszą – funkcję **komunikacyjnego przekazu** pożądanej przez grupę wiedzy o przeszłości, ale i szeregu innych treści. Wedle Szackiej jedną z trzech najważniejszych ról pamięci społecznej jest „przekaz wartości i wzorów zachowań pożądanych. Wartości i wzory przechowywane w skarbnicy pamięci społecznej odnoszą się do sfery życia publicznego – mówią o tym, jaki powinien być dobry obywatel i jak powinien zachowywać się członek danej wspólnoty”²⁴. Dwa pozostałe zadania pamięci społecznej, funkcjonującej w grupie i szerzej wspólnocie, to legitymizacja władzy oraz tworzenie tożsamości zbiorowej.

W książce używam zdefiniowanych przez autorkę terminów „pamięć zbiorowa” i „pamięć społeczna”, odnosząc je do form pamięci szerszych niż indywidualna. Należy jednak wziąć pod uwagę, że stanowisko Szackiej wobec pamięci zbiorowej ulega pewnym modyfikacjom. Dlatego też, interpretując narracje badanej grupy o przeszłości Polski i losach zbiorowości Polaków, będę się starał posługiwać pojęciem „pamięć społeczna” i nie utożsamiać go z pamięcią zbiorową. Początkowo autorka traktowała oba pojęcia jako zbliżone do siebie, a nawet synonimiczne. Utożsamiała także potoczną pamięć społeczną z pamięcią nieoficjalną. W swej pracy pt. *Czas przeszły – pamięć – mit* Barbara Szacka odchodzi jednak od wcześniejszych założeń, pozostając przy pamięci zbiorowej, rozumianej jako pojęcie ogólne, zaś pamięć społeczną zawężając do pamięci zbiorowości,

²² B. Szacka, *Czas przeszły, pamięć, mit*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2006, s. 19.

²³ B. Szacka, *O pamięci społecznej*, „Znak” 1995, nr 5, s. 68

²⁴ B. Szacka, *Pamięć społeczna*, [w:] Z. Bokszański, A. Kojder (red.), *Encyklopedia socjologii*, t. III, Oficyna Naukowa, Warszawa 2000, s. 54.

wyrosłej ze wspólnych, osobistych doświadczeń wielu jednostek oraz zbiorowo uzgodnionego języka ich przekazu²⁵. Pamięć zbiorowa jest dynamiczna i zmienna, zaś obrazy przeszłości, skonstruowane z różnych elementów, nakładają się na siebie²⁶. „W odniesieniu do najbliższej przeszłości – zauważa Bartosz Korzeniewski – Szacka wyróżnia trzy elementy: pamięć jednostek o własnych przeżyciach (pamięć biograficzna), pamięć zbiorowości wyrosła ze wspólnych doświadczeń wielu jednostek (pamięć pokoleniowa lub społeczna) oraz oficjalnie przekazywany obraz przeszłości (pamięć oficjalna)”²⁷.

W ujęciu Mariana Golki pamięć społeczna

jest to społecznie tworzona, przekształcana, względnie ujednolicana i przyjmowana wiedza, odnosząca się do przeszłości danej zbiorowości. Wiedza ta obejmuje różne treści, pełni różne funkcje, trwa dzięki różnym kulturowym nośnikom oraz trafia do świadomości jednostek z różnych źródeł. [...] Wiedza ta trwa i przyjmowana jest dzięki niemal wszystkim wytworom kultury i dzięki ustnym przekazom treści dotyczących przeszłości danej zbiorowości, zawierających opis postaci i wydarzeń, a także dzięki samym wytworom kultury z tejże przeszłości, które odnoszą się do danej zbiorowości i które są uznawane za ważne dla losów tej zbiorowości²⁸.

Przekazywana wiedza o przeszłości opiera się nie tylko na źródłach oralnych, lecz także przedmiotach (nośnikach pamięci) i wszelkich artefaktach kulturowych zawierających znaczenia symboliczne.

W stosunku do prawomocnie propagowanego w szkole obrazu przeszłości będę używał określenia Barbary Szackiej „pamięć oficjalna”, choć mówi ona także o społecznej pamięci, w sposób oficjalny przekazywanej i upowszechnianej w szkole, legitymizującej istniejący porządek społeczno-polityczny²⁹.

Ten problem terminologiczny wiąże się z pytaniem: co może być przekazywane w szkole? Czy tylko obraz przeszłości, oficjalnie przyjęty i usankcjonowany instytucjonalnie? Odpowiedzi udziela sama autorka, odnosząc się do pamięci społecznej:

²⁵ Zob. też: B. Szacka, *Pamięć zbiorowa*, [w:] A. Szpociński (red.), *Wobec przeszłości. Pamięć przeszłości jako element kultury współczesnej*, Instytut im. Adama Mickiewicza, Warszawa 2005, s. 21–28.

²⁶ B. Szacka, *Czas przeszły...*, s. 43–45.

²⁷ B. Korzeniewski, *Transformacja pamięci. Przewartościowania w pamięci przeszłości a wybrane aspekty funkcjonowania dyskursu publicznego o przeszłości w Polsce po 1989 roku*, Wydawnictwo Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk, Poznań 2010, s. 41.

²⁸ M. Golka, *Pamięć społeczna i jej implanty*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2009, s. 15.

²⁹ Zob.: B. Szacka, *Czas przeszły...*, s. 38–39, 58–66. O pamięci upowszechnianej przez instytucje państwowe, w tym edukacyjne, zob.: eadem, *Mitologizacja w pamięci zbiorowej*, [w:] H. Gosk, A. Zieniewicz (red.), *Teraźniejszość i pamięć przeszłości. Rozumienie historii w literaturze polskiej XX i XXI wieku*, Wydawnictwo „Elipsa”, Warszawa 2006, s. 46–54.

świadomość wspólnej przeszłości to świadomość wspólnego istnienia w czasie, wspólnego losu i posiadania wspólnych przodków. To także wspólny repertuar znaków symbolicznych, w które pamięć społeczna przemienia wydarzenia i postacie z przeszłości. Ten symboliczny język stanowi jeden z wyróżników grupy, a umiejętność posługiwania się nim czyni osobnika jej pełnoprawnym członkiem³⁰.

Uważam, że w szkole można przekazywać coś więcej, niż tylko obraz przeszłości. Z zebranych przeze mnie narracji wynika, że niektórzy nauczyciele, wychodząc poza program nauczania, odwoływali się do bohaterów, wydarzeń i wizerunków z przeszłości Polski. Stanowiły one treści symbolicznego języka wspólnoty, opisującego pożądane normy, wartości oraz ideały uznane za ważne dla tej wspólnoty i obecne w pamięci społecznej. Czynili tak nie tylko w czasie lekcji historii czy języka polskiego, na kółkach zainteresowań, ale też podczas prywatnych rozmów z uczniami, wspólnych wyjazdów wakacyjnych i wycieczek szkolnych. Treści te zawierały się w opowieściach o Szarych Szeregach, przedwojennym harcerstwie, konspiracyjnej walce z okupantem i o tym, co było doświadczeniem wspólnym dla Polaków na Kresach Wschodnich po 17 września 1939 r. Bohaterami przekazywanych młodzieży szkolnej narracji byli nie tylko „Alek”, „Zośka” i „Rudy”, lecz także ks. Jerzy Popiełuszko, zrównany z nimi jako uosobienie umiłowania wolności i symbol nieugiętej walki o prawdę. Poza oficjalnie przekazywaną wizją przeszłości, w szkole PRL-u była również obecna pamięć nieoficjalna (potoczna), dotycząca wspólnoty narodowej, zawierająca w sobie treści istniejące w przekazie pamięci rodzinnej, prywatnej. W taki oto sposób próbuję w książce interpretować zebrane przeze mnie narracje łódzkich nauczycieli.

Decydując się na używanie terminu „pamięć społeczna” w odniesieniu do omówienia i prób interpretacji zebranych narracji o Polsce Ludowej, mam świadomość jego wieloznaczności, którą podkreśla Bartosz Korzeniewski. Proponuje on używanie określenia „pamięć społeczna” w „znaczeniu ogólnym jako społecznie tworzony obraz przeszłości”³¹. Również jego ujęcie pojęć „pamięć prywatna” i „pamięć potoczna” jest mi bliskie. Autor proponuje ich zdefiniowanie jako kategorii odnoszących się zarówno do wyobrażeń o przeszłości jednostek (własnej, rodzinnej), jak i społecznych, grupowych wyobrażeń o przeszłości przekazywanych poza oficjalnymi, zinstytucjonalizowanymi kanałami³².

W książce będę starał się nie używać pojęcia „polityka historyczna”, zamiast niego przywołując termin „pamięć oficjalna”, tj. przekazywana przez powołane do tego instytucje państwa, jak na przykład szkoła czy media kultury masowej. Marian Golka nazywa polityką historyczną „zmiany pamięci społecznej [dokonywane – M.K.]

³⁰ B. Szacka, *Pamięć społeczna...*, s. 54.

³¹ B. Korzeniewski, *Transformacja pamięci...*, s. 45.

³² Ibidem.

przez władze państwowe”³³. Sądzę, że to lakoniczne stwierdzenie dobrze oddaje relacje zależności między władzą i pamięcią społeczną. Władza, także ta o charakterze totalitarnym, która pragnie wpływać na pamięć społeczną, oprócz mediów i propagandy posługuje się przemocą symboliczną oraz komunikowaniem perswazyjnym w toku procesu szkolnej socjalizacji wtórnej. Według autora, polityka historyczna/polityka pamięci jest po prostu niezbędna, również w systemach demokratycznych, do stwarzania ładu społecznego, zakładającego wspólną tożsamość zbiorowości, jej spójne więzi społeczne i określenie perspektywy przyszłości (poprzez odniesienie do przeszłości). „Panowanie nad stosunkiem społeczeństwa do własnej przeszłości – czytamy w pracy Golki – jest nie tylko jednym z istotnych źródeł władzy (w tym jej legitymizacji), lecz także jednym ze sposobów jej sprawowania”³⁴.

Termin „polityka historyczna” jest według mnie zbyt zbliżony do świata polityki i władzy oraz ich dyskursu publicznego. Poza tym, od swych początków pozo- stawał właściwie domeną sporów i refleksji historyków: „Idea wykorzystywania historii, wiedzy historycznej różnych interpretacji przeszłości jako instrumentu oddziaływania politycznego nastawionego na stabilizowanie bądź destabilizowanie układów politycznych, utrzymywanie bądź obalanie władzy politycznej, utrwalanie bądź zmianę kodów kulturowych, ma długą tradycję”³⁵. Krytycy tego pojęcia³⁶ proponują tłumaczenie niemieckiego terminu jako „**polityka wobec historii/ pamięci**” [podkreślenie moje – M.K.], co ma czytelnie wskazywać, że to właśnie polityka ma swój udział w formowaniu pamięci kulturowej. Sądzę, że w przypadku PRL-u i rewolucyjnych zmian postrzegania dziejów (jak i teraźniejszości) Polski po 1945 r. możemy mówić o prymarnym wpływie ideologii komunistycznej na politykę rozumianą jako forma sprawowania władzy oraz na politykę władz wobec historii i propagowanej oficjalnie wizji przeszłości.

Tak więc w odniesieniu do zebranego materiału terenowego oraz podejmowanych prób jego interpretacji pomocne dla mnie będą pojęcia „pamięci autobiograficznej” i „pamięci społecznej”. Chcę podkreślić ich współlistnienie w opowieściach moich narratorów o przeszłości, konstruowanej i przekazywanej w gronie najbliższych, przyjaciół i domowników. Kaja Kaźmierska mówi o pamięci biograficznej jako o pamięci jednostek, przekazywanej przez kręgi znajomych, grupy nieformalne, rodziny³⁷. Stwierdza, że pamięć biograficzna jest wciąż przepracowywana i poddawana interpretacjom, będąc wersją przebiegu zdarzeń, w których jednostka brała udział, uwarunkowaną kontekstem społeczno-kulturowym, kształtującym

³³ M. Golka, *Pamięć społeczna...*, s. 125.

³⁴ Ibidem, s. 34.

³⁵ J. Kalicka, P. Witek, *Polityka historyczna*, [w:] M. Saryusz-Wolska, R. Traba (red.), *Modi memorandi. Leoksykon kultury pamięci*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2014, s. 378.

³⁶ Zob.: ibidem, s. 384–385.

³⁷ K. Kaźmierska, *Biografia i pamięć...*, s. 86.

sposoby zapamiętywania i odtwarzania biograficznych doświadczeń. Tym bardziej, że te są odnoszone do poziomu pamięci kolektywnej³⁸. Pamięć biograficzna jest „podstawą wspólnego międzypokoleniowego pola dyskursu, w którym niekiedy mogą się zatracać granice między tym, co było w istocie naszym doświadczeniem, a tym, o czym nam opowiedziano”³⁹. Zgadzam się z Kają Kaźmierską, która podkreśla znaczenie międzypokoleniowej więzi narracyjnej dla przekazu pamięci indywidualnej i tworzenia jej społecznego kontekstu, zwłaszcza jeśli przekazywane opowieści dotyczą spraw o rudymenarnym znaczeniu dla rodziny, grupy i szerszej zbiorowości, naznaczonych traumą. Dobrym przykładem mogą być fragmenty narracji nauczycieli dotyczące przeżyć okupacyjnych i wysiedleń Polaków z Kresów Wschodnich, do których odwołuję się w dalszych częściach książki.

Granice pomiędzy pamięcią autobiograficzną a społeczną są płynne, a opowieści są konstruowane z zasobów pamięci, do których się odwołujemy. Jednak czy możemy powiedzieć, że to właśnie *my* i *tylko my* jesteśmy bohaterami *swejej własnej* opowieści? W tym miejscu przywołam Barbarę Skargę:

Mam zawsze jakąś historię, która daje się opowiedzieć i której jestem bohaterem. Historia ma pewne szczególne właściwości, które mogą się stać źródłem konfliktu i burzyć budowaną sobość. Różne są ich przyczyny. **Po pierwsze, początek historii nie zbiega się z początkiem mojego życia. Tego bowiem nie pamiętam, to inni byli jego świadkami, od innych czerpię wiadomości.** Moja własna historia zaczyna się tam, gdzie sięga moja pamięć [...]. Jest więc ta historia ułomna z samej istoty pamięci, niepewna i poddająca się natychmiast manipulacjom⁴⁰.

Ten ostatni rodzaj pamięci – biograficznej – wolę jednak nazywać za Tomaszem Maruszkewskim i Magdaleną Marszałek pamięcią autobiograficzną⁴¹, ze względu na ściślejszy charakter jej definicji, odnoszący się do zapamiętanych epizodów z życia zarówno jednostki, jak i uczestniczących w wydarzeniach jej najbliższych oraz związek pamięci autobiograficznej z komunikacją społeczną. Szerzej o problematyce pamięci autobiograficznej w odniesieniu do narracji łódzkich nauczycieli, o jej powiązaniach z tożsamością narracyjną, nostalgią, autobiografią oraz ważnej roli procesu komunikacji w przekazywaniu i społecznym uzgadnianiu jej treści piszę w rozdziale drugim niniejszej książki.

W problemach definicyjnych dotyczących używanej terminologii pomocne może być klasyczne odróżnienie pamięci komunikacyjnej (komunikatywnej) od

³⁸ Ibidem, s. 90.

³⁹ Ibidem.

⁴⁰ B. Skarga, *Tożsamość Ja i pamięć*, „Znak” 1995, nr 5, s. 16 (podkr. moje – M.K.).

⁴¹ Warto zaznaczyć, że o pamięci autobiograficznej jako pamięci przeszłych zdarzeń znanych z własnego doświadczenia, powołując się na *La mémoire collective* Halbwachsa, pisze również Barbara Szacka. Zob.: eadem, *Pamięć zbiorowa...*, s. 21–22.

pamięci kulturowej, zaproponowane przez Jana Assmana. Istotny jest tu wymiar komunikacyjny pamięci, poprzez który pamięć autobiograficzna i społeczna pozo-
stają ze sobą we wzajemnych relacjach⁴². A te właśnie związki (oparte na proce-
sie komunikowania w grupie, przekazie międzypokoleniowym, jak też wpływie
pamięci społecznej na pamięć autobiograficzną oraz relacjach pomiędzy pamię-
cią oficjalną i prywatną) zajmują mnie w opisie zebranego materiału badawczego.
„Pamięć komunikatywna – zaznacza Jan Assman – obejmuje wspomnienia najbliż-
szej przeszłości [...]. Typową jej odmianą jest pamięć pokoleniowa. [...] pamięć ta
powstaje w czasie i przemija wraz z nim, dokładniej rzecz biorąc z członkami gru-
py”⁴³. Choć ta właśnie pamięć jest strukturą narracyjną krótkiego trwania, to jednak
jest przekazywana w rodzinie, stając się formą postpamięci, zwłaszcza jeśli dotyczy
wydarzeń traumatycznych, których świadkami byli moi narratorzy (wojna, oku-
pacja, wysiedlenia ludności polskiej na Kresach Wschodnich, przełomy PRL-u).
Jeśli przyjmiemy, że polityka historyczna jest rodzajem strategii przekształcającej
pamięć prywatną i rodzinną (za Janem Assmanem – komunikacyjną) w pamięć
kulturową, to w Polsce Ludowej mieliśmy do czynienia z asymetrią tych rodzajów
pamięci, na co zresztą w wielu miejscach *Transformacji pamięci...* zwraca uwagę
Bartosz Korzeniewski⁴⁴.

Prace Jana i Aleidy Assmanów mają ze sobą tak wiele wspólnego, że często
określa się je jako „teorię Assmanów”: „można do niej zaliczyć sam podział na
pamięć indywidualną, komunikacyjną (przekazywaną ustnie z pokolenia na poko-
lenie) i kulturową (przekazywaną w formie materialnej, zdolną przetrwać wiele
pokoleń) [...]”⁴⁵. O ile jednak dla Jana Assmana zarówno pamięć kulturowa, jak
i komunikacyjna są rodzajami pamięci zbiorowej (w klasycznym ujęciu Halb-
wachsa), to dla Aleidy Assman pamięć zbiorowa jest ogniwem pośrednim pomię-
dzy pamięcią komunikacyjną a kulturową⁴⁶.

Przyjęcie założenia o indywidualnym przeżywaniu swej biografii przez reflek-
syjny podmiot wymaga uznania jego prawa do subiektywnej interpretacji prze-
szłości i jej oceny. Z indywidualną pamięcią wiąże się pojęcie nostalgii jako pro-
cesu zawsze subiektywnego, pobudzającego emocje. Ten uczuciowy, nieracjonalny

⁴² Piszę o tym szerzej w końcowej części książki, omawiając relacje pomiędzy pamięcią
indywidualną, autobiograficzną a medialnymi obrazami stanu wojennego, obecnymi jako kalki
zacerpnięte z mediów masowych w zebranych narracjach.

⁴³ J. Assman, *Pamięć kulturowa. Pismo, zapamiętywanie i polityczna tożsamość w cywiliza-
cjach starożytnych*, tłum. A. Krysińska-Pham, Warszawa 2008, s. 66.

⁴⁴ Zob.: B. Korzeniewski, *Transformacja pamięci...*, s. 67–106, 216.

⁴⁵ M. Saryusz-Wolska, *Posłowie. Teorie pamięci Aleidy Assmann*, [w:] A. Assmann, *Między hi-
storią a pamięcią. Antologia*, red. nauk. M. Saryusz-Wolska, Wydawnictwa Uniwersytetu War-
szawskiego, Warszawa 2013, s. 315.

⁴⁶ Zob.: J. Assman, *Pamięć kulturowa...*, s. 64–66; A. Assmann, *Między historią a pamięcią*,
tłum. M. Saryusz-Wolska, [w:] M. Saryusz-Wolska (red.), *Pamięć zbiorowa i kulturowa...*, s. 157–
173.

związek łączy wspominającego z wydarzeniami minionymi. Uciekając do przeszłości, poznajemy swoją historię, doznając uczucia zakorzenienia i bezpiecznej stabilizacji.

Pamięć nostalgiczna, skrajnie emocjonalna, niekompletna, nieprzystająca do realnego stanu rzeczy, subiektywna, jest rodzajem postrzegania świata przez refleksyjny podmiot. Ten uczuciowy związek polega na *umieszczaniu ideału w przeszłości*, do której możemy sięgać, posługując się – łączącą melancholię z radością – estetyką wzniosłości: „Przeszłość oferuje nam bowiem przyjemności i frukta, jakich nie może nam dostarczyć teraźniejszość”⁴⁷. Nostalgia to także forma ponownego przeżywania czasu dzieciństwa: „Przeszłość taka ma często status mityczny, gdyż jest niezmienna, jest wartością, która przechowuje się mimo płynącego jednokierunkowo nurtu życia: to oaza pamięci”⁴⁸. Nostalgii rozumiem jako pamięć utraconej rzeczywistości o cechach *orbis interior*, a więc uważanego za najważniejszy fragmentu świata, który może dotyczyć dzieciństwa, młodości, wydarzeń i miejsc z biografii jednostki. Warunkuje ona tęsknotę za czymś nieobecnym, dalekim i dawnym, za mityczną przeszłością i miejscem: „nostalgia za minionym opiera się na przekonaniu, że teraźniejszość jest w sposób zasadniczy odmienna od przeszłości; z refleksji nad tą pierwszą wyłania się obraz drugiej, zawsze w jakimś stopniu zmityzowany”⁴⁹. Konfrontacja teraźniejszości z przeszłością wypada na korzyść tej ostatniej. Proces sięgania do pamięci nostalgicznej zakłada powtarzalność powrotu do przeszłości i jej mityzację. Trudną teraźniejszość zawsze porównuje się z baśniową przeszłością, a podróż do miejsc pamięci nostalgicznej odbywa się różnymi drogami, nieraz „dodając” bądź „ujmując” jej symboli, wartości i biograficznych treści.

Mityzacja przeszłości, obecna zarówno w pamięci indywidualnej, jak i społecznej, prowadzi nas do pojęcia mitu. Niezależnie od implikacji paradygmatycznych ma on pewne wspólne cechy: opowiada o tym, co zdarzyło się dawno (pomiędzy czasem mitycznym i teraźniejszością nie ma ciągłości), rzeczywistość mitu jest jakościowo inna od teraźniejszej, jest on związany ze sferą *sacrum*, objawia wzorce społecznych rytuałów, związany jest z emocjami, nie z racjonalnością, jest silnie obciążony wartościowaniem (zło kontra dobro).

Mityzacja owa polega na „spontanycznym przekształcaniu postaci oraz wydarzeń przeszłości w beczasowe wzory i personifikacje wartości, które sankcjonują zachowania i postawy ważne dla życia zbiorowości”⁵⁰. W micie nie ma miejsca na racjonalność, związany jest z uczuciami; przemawia nie do rozumu, a do serca. Czas, do którego się odwołuje, jest czasem sakralnym, diametralnie różnym od

⁴⁷ M. Zaleski, *Formy pamięci*, Wydawnictwo słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2004, s. 12.

⁴⁸ W. J. Burszta, *Czytanie kultury. Pięć szkiców*, IEiAK, Łódź 1996, s. 100.

⁴⁹ Ibidem, s. 102.

⁵⁰ B. Szacka, *Czas przeszły...*, s. 24.

rzeczywistości dnia codziennego (stan wojenny był określany przez niektórych z moich rozmówców jako wojna): „Mit jest silnie obciążony wartościowaniem. Świat mitu to świat istot krańcowo złych albo krańcowo dobrych i nie ma w nim miejsca na rzeczy neutralne. Wszystkie są bądź przyjazne, bądź wrogie”⁵¹. Bohaterowie rodinni, o których mówili respondenci, stali się w ich pamięci postaciami mitycznymi – „wzorami postaw i zachowań, precedensami ważnymi dla istnienia i sprawnego funkcjonowania grupy oraz symbolami doniosłych dla niej wartości”⁵².

O kategoryzacji wydarzeń i postaci z przeszłości na linearnym kontinuum – dodaje Barbara Szacka – decydują bliskie relacje między istotnymi dla zbiorowości wartościami, jakie uosabiają bądź do jakich się odwołują. Istotną cechą pamięci zbiorowej (ale i społecznej) jest mitologizacja przeszłości.

Pamięć zbiorowa, jak zauważa autorka, będąc podobnie jak mit zapisem i przekazem wartości oraz norm istotnych dla grupy, określa tożsamość grupową i legitymizuje istniejący porządek społeczny. Jest też związana ze światem uczuć. Pamięć, nie tylko indywidualna, ale i zbiorowa, ulega mitologizacji: „Mitologizacja pamięci zbiorowej, upodobnienie jej do mitu, sprawia, że zrozumiałe stają się wszystkie trudności związane z wyznaczeniem granicy pomiędzy mitem a pamięcią zbiorową [...]”⁵³. Pamięć zbiorowa nie może istnieć bez pamięci indywidualnej, biograficznej: „Pamięć zbiorowa dostarcza zatem kategorii i kodów do interpretacji własnych doświadczeń biograficznych, i odwrotnie, na treść pamięci zbiorowej składają się doświadczenia indywidualne”⁵⁴. Tak więc oba rodzaje pamięci są ze sobą ściśle powiązane w splocie narracji oraz komunikowania społecznego w interpersonalnym gronie zarówno znaczących innych, jak i znaczenie szerszym, społecznym kręgu, jak też w przekazie instytucjonalnym.

Przedstawiając we wstępie pracy krótki przegląd literatury przedmiotu, używanych pojęć oraz problemy definicyjne, z jakimi musi zmierzyć się badacz zajmujący się zjawiskiem pamięci, ograniczyłem się do wyboru części dostępnych pozycji. Dokładne sprawozdania z powyższych zagadnień można znaleźć w tekstach Jacka Nowaka, Kai Kaźmierskiej, Bartosza Korzeniewskiego czy Mariana Golki. Sądzę, że nie ma potrzeby raz jeszcze ich powtarzać, tym bardziej, że w toku narracji powołuję się po wielokroć na publikacje wspomnianych oraz innych autorów i ich stanowiska wobec pamięci tak indywidualnej, jak i społecznej⁵⁵.

⁵¹ Ibidem, s. 75.

⁵² Ibidem, s. 93–94.

⁵³ Ibidem, s. 94.

⁵⁴ K. Kaźmierska, *Biografia i pamięć...*, s. 88.

⁵⁵ Zob.: J. Nowak, *Společne reguły paměťtania. Antropologia paměťt zbiorowej*, Nomos, Kraków 2011, s. 27–66; K. Kaźmierska, *Biografia i paměć...*, s. 73–93; B. Korzeniewski, *Transformacja paměćt...*, s. 21–46; M. Golka, *Paměć społeczna...*, s. 25–34, 51–66.

Część I

Pamięć autobiograficzna Dzieciństwo, dom, szkoła

Życiem ludzkich społeczeństw rządzi zasada zapomnienia. Pewne fakty, a zwłaszcza ich aura czy klimat, nie dają się później odtworzyć, a nawet wyobrazić. Stosuje się to nie tylko do młodych pokoleń, które nie mogą mieć wiedzy z pierwszej ręki. Również uczestnicy i świadkowie wydarzeń odsuwają pamięć o nich od siebie, niepewni, czy zdarzyły się one naprawdę. Działają tutaj znane mechanizmy obronne. Czytany dzisiaj *Zniewolony umysł* wygląda na baśń. Łatwiej jest, niewątpliwie, wyjaśniać wszystko terrorem i strachem jego ofiar, niż uznać, że wielu obywateli kraju umiało przekonać siebie o słuszności doktryny, posługując się zawiłym rozumowaniem. Bo przecie nierzadko umysł zapędza się w ślepą ulicę, a potem nie pojmuje, jak mógł tak myśleć¹.

Nigdy nie lubiłem zimy. Co prawda, w pogodny dzień z niewielkim mrozem można było pójść na górkę do pobliskiego parku i pojeżdżać na sankach czy porzucać śnieżkami, ale reszta zimowych atrakcji nie była przyjemna. Dni w szkole jakoś się dłużyły, mimo że były krótsze niż latem. Okolica blokowiska wydawała się bardziej ponura niż zwykle. Zimą często wyłączali prąd, a ciemno robiło się wczesnym popołudniem. Mały, czarno-biały telewizor nagle gasł, przerywając nadawany program w pół słowa. Wokół robiło się ciemno choć oko wykol. Stopniowo ciemność przenikała wszędzie i wypełniając wnętrze domu, zacierała znajome kontury przedmiotów. Wszystko jedno, czy miałem zamknięte czy otwarte okna – i tak nic nie było widać. Przez jakiś czas świeciły latarnie za oknem, ale i one zaraz gasły. W oknach bloków stojących naprzeciwko pełgały małe światełka – to ludzie zapalali świece. Szedłem do kuchni i po omacku szukałem zostawionej na wszelki wypadek świecy. W odróżnieniu od zapobiegliwych sąsiadów z dołu, nie mieliśmy lampy naftowej. Trzeba też było znaleźć zapalki, i sprytnie nimi manewrując, dotknąć płomieniem knotu świeczki umocowanej w długim słoiku. Potem można już było czekać, aż włączą prąd. Czasem trwało to godzinę, czasami dwie, trzy, a niekiedy dłużej. Przerwy w dostawach prądu zdarzały się coraz częściej, widocznie brakowało go, jak wszystkiego innego. Na ostatnim piętrze wieżowca, w którym mieszkaliśmy, czułem się niemal jak na szczycie obserwacyjnej wieży albo na wielkiej górze. Z okien widać było panoramę miasta i można było zauważyć, w jakiej jeszcze dzielnicy wyłączyli prąd. Plamy czarnej ciemności toczyły wojnę z jasnymi połaciami oświetlonych ulic.

¹ Cz. Miłosz, *Zniewolony umysł*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1999, s. 7.

Zimą najgorszy był wiatr. Pędząc tumany śniegu, wył niczym potępione dusze zimnych kręgów piekła z piosenki Jacka Kaczmarskiego. Lodowe strzałki wciskały się przez szpary w oknach i szczeliny łążeń betonowych ścian. Wiatr zawodził, pisał, przenikliwie gwizdał i rzucając śnieg na szyby, kołysał całym blokiem. Bałem się, że w końcu go wywróci, a przynajmniej wybije okna. W mieszkaniu było zimno. Niezależnie od tego, czy kaloryfery grzały mocno lub słabo, lodowy wiatr sprawiał, że ciepło uciekało przez nieszczelne okna i łączenia ścian. Na parapetach leżały koce, a w szpary między ramami okiennymi, obowiązkowo przed zimą, należało poutykać watę i papier. Kuchnię dogrzewaliśmy gazem, pod warunkiem, że jego ciśnienie było duże i płomień mógł nieprzerwanie się palić. Gaz śmierdział, ale lepsze to niż zimne mieszkanie. Jak mawiali sąsiedzi, był ruski, więc brzydko pachniał.

W grudniu roku 1981 wyczuwało się napięcie, które narastało od wiosny. W Polsce odbyły się manewry Układu Warszawskiego, które pokazała telewizja, z dumą obwieszczając gotowość sił socjalizmu do odparcia wrażej napaści. W marcu „Solidarność” ogłosiła pogotowie strajkowe, kiedy milicja dotkliwie pobiła związkowców w Bydgoszczy. W Łodzi strajkowano, a na strajkach byli też moi rodzice. W szkole nauczyciele i uczniowie podzielili się na zwolenników i przeciwników „Solidarności”.

Dzieci milicjantów i wojskowych były, tak jak ich rodzice, po stronie partii komunistycznej. Szczególną aktywność i czujność w tropieniu antysocjalistycznych postaw przejawiały nauczycielka języka polskiego i rusycystka. Co bezczelniejsi uczniowie, pozwalali sobie na wyrażanie własnego zdania, a nawet polemiki z jedynie słuszną linią przewodniej siły narodu, reprezentowaną przez obie panie. Jednak życie szkolne toczyło się zwykłym rytmem, akademie i uroczyste apele rocznicowe odbywały się, według politycznego kalendarza, z pełną pompą. W końcu patronka szkoły, a była nią Nadieżda Krupska, zobowiązywała grono pedagogiczne i dyrekcję do dania odporu wicherzycielskim elementom. W tym czasie odszedł młody nauczyciel od historii, nie wiedzieliśmy dlaczego. Krążyła plotka, że został zwolniony, bo miał za dobry kontakt z młodzieżą z ósmych klas. Miałem dopiero dwanaście lat i niewiele z tego wszystkiego rozumiałem, ale dziwiło mnie, że co innego na temat historii Polski i literatury słyszę w domu, a co innego mówią nauczyciele. Podręczniki do historii nie zawierały informacji o Katyniu, a na języku polskim niewiele mówiliśmy o Miłoszu.

Rodzice też byli nauczycielami i oboje należeli do „Solidarności”. W domu znalazły się książki z drugiego obiegu. Zaglądałem do niewyraźnie odbitych na powielaczu tomów Jerzego Łojka, Czesława Miłosza, Gustawa Herlinga-Grudzińskiego. Zadawałem sobie pytanie: dlaczego moi nauczyciele nie mówią prawdy? Nie wyrażałem zdziwienia głośno, bo wiadomo było, że nikt nie ma prawa krytykować partii, ani naszego Wielkiego Brata – Sowietów, a za coraz bardziej odczuwalne braki w sklepach odpowiadają warchoły z „Solidarności”. Takiej, jedynie

słusznej linii pilnował pedagog szkolny, oficer ORMÓ, który z okazji pochodów, manifestacji i akademii umundurowany paradował w szkole i na ulicy.

Latem, w lipcu 1981 r. brałem udział w marszu głodowym na ulicy Piotrkowskiej. Pomagałem mamie nieść transparent z napisem „Chcemy jeść”, bo rzeczywistość jeść nie było co. W szkolnej stołówce i barach mlecznych wyraźnie odchudzono menu, a kolejki ustawiały się nawet po chleb. Na trasie marszu widziałem milicjantów i zomowców pilnujących porządku. Niebiescy groźnie stali na całej długości Piotrkowskiej, najwięcej było ich przed Katedrą. Przypatrywali się uważnie tłumowi kobiet z dziećmi wypełniającemu ulicę, a niektórzy śmiejąc się, dla postrachu uderzali pałkami w tarcze.

Wiadomo było, że coś się stanie. Narastał lęk i niepewność o jutro, spikerzy „Dziennika Telewizyjnego” przybierali coraz bardziej marsowe i zatroskane miny, a przekazywane przez nich informacje miały coraz groźniejszy ton. Odwiedzający nas znajomi dyskutowali i sprzeczali się. „Wejdą czy nie wejdą?”, „Co robi Jaruzelski?”, „Co będzie z »Solidarnością«, co z nami?” – takie były podstawowe pytania. Panowała jednak opinia, że władza nie odważy się zadzierać z dziesięcioletnim związkami. Co innego mówili starsi ludzie, pamiętający drugą wojnę światową: „Będzie wojna” dało się słyszeć w kolejkach, na przystankach i na ulicy.

Trzynasty grudnia 1981 r. był z pozoru zwyczajnym, niedzielnym dniem. Od rana świeciło ładne słońce, a na opustoszałych ulicach leżał śnieg. Przyszła pora na „Teleranek”. Włączyłem telewizor. „Zepsuł się, czy co?” – zapytałem mamę, bo ojciec był na dyżurze w szkole. Razem z kolegami pilnowali terenu uczelni, żeby nie było prowokacji. Co to słowo dokładnie znaczyło, nie bardzo wiedziałem, podobnie jak to, kto ma prowokować i kogo. Wiedziałem jednak, że tata ma do zrobienia coś ważnego. W telewizji nie tylko nie było „Teleranka”, ale żadnego innego programu. W radiu panowała cisza, nie można było złapać żadnej audycji. Telefonu nie mieliśmy, więc nie było gdzie dzwonić. Nagle usłyszeliśmy dzwony bijące z pobliskiej Katedry. Nie dzwoniły na sumę, było za wcześnie. „Co się stało?” – zastanawiałem się głośno. Matka wyraźnie się bała. Wyglądała przez okno. Zawołała mnie: „Zobacz, coś się dzieje”. Stałem obok. Zobaczyłem transporter opancerzony, zielony łazik i ciężarówki jadące środkiem ulicy. Nigdy nie widziałem tylu wojskowych pojazdów na raz i do tego na naszej ulicy. Jechały w stronę Katedry.

Włączony telewizor wreszcie zagadał i zamiast szarych pasków zobaczyłem generała siedzącego na tle narodowej flagi. Każdy znał postać w ciemnych okularach. Wojciech Jaruzelski nie budził we mnie negatywnych emocji, ale to miało się zmienić. Czytając drewnianym głosem z leżącej przed nim kartki, człowiek w mundurze generała oskarżał, groził, tumażył, przestraszał. Stan wojenny. Mówił, że wszystkiemu winna jest „Solidarność”, ekstrema, wicherzyciele, antysocjalistyczne elementy prowadzone na pasku obcych, wrogich sił, które chcą zepchnąć Polskę w przepaść. Znowu odezwały się katedralne dzwony. Teraz już wiedziałem, o czym zawiadamiały i jakie zwiastowały nieszczęście.

Nauczyciele wobec stanu wojennego w Łodzi Badania eksploratorskie¹ 2006/2007

1.1. Początek pracy nad pamięcią. Punkt wyjścia – stan wojenny

Badania nad pamięcią stanu wojennego rozpocząłem w 2006 r., a wtedy właśnie przypadała 25. rocznica jego wprowadzenia. Stanowiły dla mnie punkt wyjścia do dalszych eksploracji, z którego wyruszyłem w poszukiwaniu pamięci o PRL-u. Obserwując inscenizację zdarzeń historycznych sprzed ćwierćwiecza, jaka miała miejsce przed łódzką Archikatedrą, zastanawiałem się, na ile pamięć indywidualna o stanie wojennym jest żywa, a na ile inspirowana i konstruowana dzięki społecznemu przekazowi, systemowi edukacyjnemu, mediom oraz działalności IPN-u. Zaciekała mnie reakcja zgromadzonej publiczności, jako żywo będąca ilustracją stwierdzenia, że do zrozumienia roli artefaktów kulturowych, zasad funkcjonowania kontekstów i interpretacji znaczeń w kulturze, a w tym przypadku rytuałów pamięci społecznej, konieczna jest kompetencja kulturowa i choćby elementarny zasób wiedzy – tu: wiedzy o przeszłości. Część osób w wieku pozwalającym domniemywać, że są nosicielami pamięci o PRL-u, obserwujących inscenizację pacyfikacji demonstracji przez ZOMO, była po prostu przerażona powrotem zimowych dni stanu wojennego. Krzyki i szarpanina mężczyzn w mundurach i tych w zwykłych ubraniach, na siłę wleczonych do milicyjnych radiowozów z lat osiemdziesiątych, brzmiały rozpaczliwie i wyglądały na autentycznie groźne. Zupełnie inaczej reagowała zebrana młodzież szkolna. Słyszałem ich śmiech, gwizdy i okrzyki zachęcające do dalszej zabawy. Dla młodych ludzi, będących co najwyżej nosicielami postpamięci o PRL-u, rytualnie

¹ Pojęciem tym posługuję się za prof. Janem Lutyńskim, który odróżnia badania właściwe od formułatywnych, eksploratorskich (wstępnych), mających na celu sformułowanie problemów poznawczych w odniesieniu do jakiegoś społecznego obiektu, zbiorowości czy procesu, wypróbowanie metody i pojęć badawczych. Zob.: idem, *Metody badań społecznych. Wybrane zagadnienia*, Łódzkie Towarzystwo Naukowe, Łódź 2000, s. 77.

przywoływane wydarzenia z odległej, nieznanej i nie rozumianej przeszłości, stanowiły rodzaj rozrywki, ludyczny element otaczającej rzeczywistości. Lecz co, oprócz braku własnej, autobiograficznej pamięci stanu wojennego, sprawiło, że oglądana inscenizacja wydarzeń historycznych nie stała się dla wszystkich zebranych powtórzeniem, czasem odnalezionym, figurą powrotu? Jak zauważa Marc Auge, zasadniczym celem figury powrotu „jest odzyskanie straconej przeszłości przez zapomnienie teraźniejszości – na drodze konfrontacji z przeszłością najnowszą – aby ponownie ustanowić więź z przeszłością bardziej odległą [...]”². Co jednak, jeśli wspólna pamięć o wszystkich fragmentach przeszłości, zebrana w formę pamięci zbiorowej, nie istnieje? Jeśli przekazywane w procesie edukacji szkolnej, na lekcjach historii, skonstruowane fragmenty pamięci społecznej i oficjalnej nie komponują się w całość? Pamięć o stanie wojennym objawia się w różnych, często sprzecznych, wielowarstwowych narracjach dyskursu publicznego i zbiorowego³. Ważnym elementem procesu jej przekazywania i transfiguracji wydają się działania nauczycieli przedmiotów humanistycznych, zawodowo zajmujących się pracą z młodzieżą: „W pamięci zbiorowej obserwujemy nakładanie się pamięci autobiograficznej świadków wydarzeń oraz pamięci młodszych pokoleń opartej na relacjach przekazywanych przez media i system edukacyjny”⁴. Muszą oni borykać się ze swoistą nieprzekładalnością perspektyw poznawczych młodzieży i osób, dla których życie w Polsce realnego socjalizmu stało się autobiograficznym doświadczeniem. Nauczyciele i instytucja szkoły są, wedle Barbary Szackiej, najważniejszą formą przekazu elementów pamięci społecznej:

Szkoła, kontrolowana ogólnie przez państwo, to podstawowy mechanizm socjalizacji wtórnej, miejsce przygotowywania dziecka do roli pełnoprawnego członka wspólnoty narodowej i obywatela państwa. [...] Jawna funkcja szkoły, przekazywanie wiedzy, w znacznej mierze służy uprawomocnianiu tej instytucji, której głównym celem jest poddanie procesu socjalizacji kontroli grup dominujących w społeczeństwie⁵.

Stan wojenny został najlepiej zapamiętany przez osoby mające w momencie jego wprowadzenia od kilkunastu do trzydziestu kilku lat: „Dla tej generacji okres »Solidarności« i zamykający go stan wojenny stanowiły ważne doświadczenia for-

² M. Auge, *Formy zapomnienia*, tłum. A. Turczyn, Universitas, Kraków 2009, s. 60.

³ Na temat pamięci zbiorowej stanu wojennego w badaniach opinii publicznej prowadzonych pod koniec lat osiemdziesiątych oraz po roku 1990 zob.: B. Szacka, *Czas przeszły, pamięć, mit*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2006, s. 187–205; P. T. Kwiatkowski, *Pamięć zbiorowa społeczeństwa polskiego w okresie transformacji*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2008, s. 355–431.

⁴ Ibidem, s. 429.

⁵ B. Szacka, *Czas przeszły...*, s. 59.

mujące system wartości dotyczących sfery publicznej”⁶. Osoby nie znające rzeczywistości PRL-u i stanu wojennego traktują to wydarzenie raczej jako dalszą niż bliższą, mniej niż bardziej znaną część historii Polski.

Czytając książki i opracowania poświęcone problematyce „Solidarności”, zdałem sobie sprawę, że sam należę do grona „dzieci stanu wojennego”, bo tak określano pokolenie kilku-kilkunastoletków wychowanych w czasach PRL-u, zachowujących żywe wspomnienia lat 1981–1983⁷. Zrozumiałem też, że wybór tematyki badawczej i obszaru zainteresowań okazał się nieprzypadkowy, a wydarzenia opisywane przez historyków również i na mnie odcisnęły niezatarte piętno. Moje zainteresowanie stanem wojennym, analiza przeszłości, praca biograficzna, wiedza o wydarzeniach minionych – zgodnie ze słowami Franklina Ankersmita – służą głębszemu poznaniu siebie samego, budowaniu tożsamości⁸.

Uświadomiłem sobie, że przecież poznałem osobiście wiele postaci łódzkiego środowiska opozycyjnego, wręcz legendarnych, jak choćby o. Stefan Miecznikowski czy Grzegorz Palka. Jako dziecko uczestniczyłem w słynnych marszach głodowych i demonstracjach, a w okresie stanu wojennego w „podziemnych” wystawach łódzkiego środowiska artystycznego, do którego należał mój ojciec, spotkaniach i mszach za Ojczyznę organizowanych przez Duszpasterstwo Środowisk Twórczych w kościele Jezuitów przy ulicy Sienkiewicza i w Duszpasterstwie Akademickim w kościele św. Teresy. Moja rodzina sporadycznie korzystała ze wsparcia Ośrodka Pomocy Osobom Pozbawionym Pracy, jako że mama musiała odejść z pracy, a brakowało pieniędzy na utrzymanie, ponieważ żyliśmy tylko z asystenckiej pensji ojca.

Pamiętek z czasów stanu wojennego w mojej rodzinie nie zachowało się wiele. Większą część zdjęć i tzw. „bibuły” podarowaliśmy archiwum Instytutu Pamięci Narodowej przy okazji rocznicowej wystawy, zaś pozostałe przedmioty z kolekcji artefaktów solidarnościowego podziemia przy okazji porządków trafiły do piwnicy, a stamtąd na śmietnik. Pozostały książki wydane w drugim obiegu. W kontekście „pozbywania się” rzeczy, odsyłania ich do sfery zapomnienia, mogę starać się zrozumieć przyczyny przechowania stosunkowo niewielkiej ilości przedmiotów, które można traktować jako nośniki pamięci historycznej⁹, a więc książek, druków, znaczków, listów i zdjęć u osób udzielających wywiadów.

⁶ P. T. Kwiatkowski, *Pamięć zbiorowa społeczeństwa polskiego...*, s. 429.

⁷ Zob.: *Mój stan wojenny*, „Gazeta Wyborcza” – Raporty, <http://wyborcza.pl/0,77323,3784778.html> (dostęp: 15.03.2015); J. Kaczor, *Stan wojenny w oczach dzieci*, „Edukacja i Dialog” 1996, nr 10 (83).

⁸ F. R. Ankersmit, *Wzniosłe odłączenie się od przeszłości albo jak być/stać się tym, kim się już nie jest*, tłum. J. Benedyktowicz, „Konteksty. Polska Sztuka Ludowa” 2003, nr 3–4.

⁹ Terminem tym posługuje się Marcin Kula, opisując duży zbiór takich przedmiotów. Zob.: idem, *Nośniki pamięci historycznej*, Wydawnictwo DiG, Warszawa 2002.

Po 1989 r., pracując w Urzędzie Miasta, a później na Uniwersytecie Łódzkim, poznałem osoby należące do grona działaczy „Solidarności” oraz „Solidarności Walczącej”, represjonowane w stanie wojennym. Wiedziałem, że mają za sobą znaczącą przeszłość opozycyjną, ale nie chcieli o niej rozmawiać. Zdarzało się, że w swoim towarzystwie wspominali pewne wydarzenia, ale nie dowiedziałem się od nich bezpośrednio o ważnej roli, którą odegrali w czasie wydarzeń stanu wojennego. Nie pozowali na postaci historyczne, nie przypisywali sobie cudzych zasług. Co ciekawe, ich nazwiska nie były znane osobom, z którymi przeprowadzono wywiady.

Nauczyciele wymieniali za to Marka Czekalskiego, Jerzego Kropiwnickiego i Grzegorza Palkę, zapamiętanych prawdopodobnie głównie z powodu sprawowania przez nich funkcji Prezydenta Łodzi po 1989 r.

Wielu znanych mi osobiście ludzi z „drugiego szeregu” łódzkiej „Solidarności” wycofało się z życia publicznego i politycznego w wolnej Polsce, niektórzy wrócili do zawodu dziennikarza czy nauczyciela, pracując w łódzkich instytucjach kulturalnych, oświatowych i gazetach. Niestety, nie chcieli zgodzić się na rozmowę, twierdząc, że przywoła to zbyt wiele bolesnych wspomnień i przypomni o rozczarowaniach efektami walki o lepszą Polskę. Kilkoro z nich zmarło w ciągu ostatnich lat. Z żalem stwierdzam, że nie zdążyłem przeprowadzić wywiadu z Wojtkiem Słodkowskim, a bardzo mi na tym zależało. Poznaliśmy się prowadząc wspólnie przez kilka lat zajęcia na dziennikarstwie w jednej z prywatnych wyższych uczelni w Łodzi. Wojtek ciągle był zajęty, nigdy nie miał czasu, wciąż odkładaliśmy wywiad na później. Może dlatego, że był niezwykle skromnym człowiekiem, nie chciał za wiele mówić o sobie, a strzępki rozmów o przeszłości pozostawiły wiele niedopowiedzianych fragmentów. Niestety, nie zdążyliśmy się spotkać i jego pamięć o stanie wojennym oraz działalności w podziemiu pozostała nieopowiedziana¹⁰.

1.2. Historyczne tło wydarzeń związanych ze stanem wojennym w Łodzi

Operacja wprowadzenia stanu wojennego w Łodzi, jak w całym kraju, została przygotowana dużo wcześniej. Listy przyszłych internowanych zapisywano już od 1980 r. Funkcjonariusze wkraczający w nocy z 12 na 13 grudnia 1981 r. do mieszkań osób przewidzianych do izolacji, dobrze wiedzieli, kogo mają zatrzymać:

¹⁰ O roli Wojciecha Słodkowskiego w podziemiu solidarnościowym zob.: *Stan wojenny w regionie łódzkim w dokumentach Służby Bezpieczeństwa*, wyb. i oprac. M. Kopczyński, R. Rabeiga, Instytut Pamięci Narodowej, Warszawa–Łódź 2008, s. 398; L. Próchniak, *Ziemia łódzka i sieradzka*, [w:] Antoni Dudek (red.), *Stan wojenny w Polsce 1981–1983*, Instytut Pamięci Narodowej, Warszawa 2003, s. 715, 730.

„W województwie łódzkim pierwsza, grudniowa fala aresztowań objęła blisko 150 osób”¹¹. Część „elementów wywrotowych” przypadkiem uniknęła zatrzymania, ale władza upomniała się o nich później. Przeprowadzano też tzw. „rozmowy ostrzegawcze”, czyli przesłuchania, na których nakłaniano wezwane osoby do podpisania „deklaracji lojalności”. Organy porządkowe władzy ludowej stosowały przy tym szantaż, groźby, a nierzadko „środki przymusu bezpośredniego”, czyli bicie. W czasie „rozmów ostrzegawczych” zmuszano przesłuchiowanych do podpisywania zobowiązań do współpracy ze Służbą Bezpieczeństwa. Często takie „rozmowy” kończyły się osadzeniem w więzieniu: „Mężczyzn umieszczano głównie w Łowiczu, Łęczycy i Sieradzu, a kobiety w Olszynie Grochowskiej”¹². Oczywiście miejsca odosobnienia przygotowywano już od dłuższego czasu. Władze starały się uderzyć w kierownictwo „Solidarności”, zająć lokale związku, spacyfikować najważniejsze zakłady pracy i uczelnie w Polsce. Nie bez przyczyny na dzień wprowadzenia stanu wojennego wybrano niedzielę, kiedy „pracowały tylko zakłady (lub ich części działające w ruchu ciągłym, nieczynne były urzędy i instytucje, szkoły i uczelnie [...])”¹³. W Łodzi centrum oporu, co prawda na krótki czas, stała się siedziba Zarządu Regionu:

13 grudnia około 5.00 milicja wtargnęła do budynku Zarządu Regionu NSZZ „Solidarność” Ziemi Łódzkiej przy ulicy Piotrkowskiej 260. Milicjanci włamali się do pomieszczeń i po zniszczeniu zamków w biurkach zabrali dokumenty, prasę i książki. Wynieśli, między innymi, magnetofony, radioodbiorniki i telewizor, pozostawili jednak sprzęt nagłaśniający i poligraficzny¹⁴.

Wkrótce do opuszczonego budynku, przed którym zgromadził się tłum, dotarli Andrzej Słowik, Jerzy Kropiwnicki i inni członkowie władz regionu: „Od rana przed budynkiem, na którym wywieszono flagi narodowe przewiązane krepą, gromadzili się ludzie. Powołano Międzyzakładowy Komitet Strajkowy i przez czynny megafon wezwano do strajku powszechnego [...])”¹⁵. Po godzinie 7.00 rano, za pomocą zmontowanego sprzętu nagłaśniającego, do tłumy skierowano słynny komunikat, rozpoczynający się od słów: „Dziś stała się rzecz w historii naszej Ojczyzny bezprzykładna: Rząd wypowiedział wojnę Narodowi”. Około godziny 13.00 przed budynek podjechała milicja i zabrała się do niszczenia tablic „Solidarności”. W międzyczasie, po mszy w Katedrze, do tłumy zebranego przed siedzibą zarządu związku dołączyli wierni.

¹¹ L. Próchniak, *Ziemia Łódzka...*, s. 689.

¹² Ibidem, s. 690.

¹³ A. Paczkowski, *Wojna polsko-jaruzelska. Stan wojenny w Polsce 13 grudnia 1981 – 22 lipca 1983*, Pruszyński i S-ka, Warszawa 2006, s. 58.

¹⁴ L. Próchniak, *Ziemia Łódzka...*, s. 690.

¹⁵ A. Paczkowski, *Wojna polsko-jaruzelska...*, s. 58.

Milicjantów obrzucono kamieniami, wobec czego na pomoc „siłom porządkowym” przybyły Zmotoryzowane Odwoły Milicji Obywatelskiej. Wraz z „cywilami” ze Służby Bezpieczeństwa zomowcy weszli do budynku i wyprowadzili związkowców. Doszło do starć z demonstrantami: „Krótco po południu zjawila się kompania ZOMO, która wraz z funkcjonariuszami SB wdarła się do budynku i aresztowała wszystkich obecnych. Zebrani na ulicy zostali rozpędzeni”¹⁶. Ten epizod, wzbogacony w mityzujące treści, jak na przykład użycie przez MO broni palnej czy wielka ilość poszkodowanych, pojawiał się w większości wywiadów z nauczycielami.

Protesty mieszkańców Łodzi i regionu miały miejsce już 13 grudnia, wtedy też rozpoczął się strajk w zakładach „Ema-Elester”. Fala strajków ogarnęła miasto 14 grudnia, kiedy stanęło kilkadziesiąt mniejszych i większych fabryk, m.in. Zakłady Przemysłu Bawełnianego im. J. Marchlewskiego, Fabryka Transformatorów „Elta”, Zakłady Przemysłu Dziewiarskiego „Bistona”, Czesalnia Przędzankowa „Polanil”, „Uniontex”, „Norbelana” i inne. Tego dnia w Łodzi zastrajkowało około 30 fabryk. W wielu z nich pracowały kobiety, których opór władzom było najłatwiej złamać. Często wystarczyła demonstracja siły i obecność transporterów opancerzonych. Strajki odbywały się również w Ozorkowie, Zgierzu, Piotrkowie. W wielu łódzkich fabrykach protesty zakończyły się 15 grudnia, kontynuowano je za to na Wydziale Prawa Uniwersytetu Łódzkiego. Przed jego budynkami na ulicy Narutowicza zgromadziło się około dwóch tysięcy osób, zatrzymano komunikację miejską, do akcji wkroczyły oddziały ZOMO. Po półtoragodzinnej pacyfikacji zatrzymano prawie 100 osób. Ten epizod również uległ mityzacji. Narracje nauczycieli przedstawiają go często w sposób humorystyczny, przywołując pomyłkę oddziałów ZOMO, które miały „spalować” zebrany aktyw partyjny i zdemolować cały budynek Wydziału Prawa, niszcząc meble, dokumenty, a nawet kwiaty doniczkowe. Również 15 grudnia po południu, na głównej ulicy miasta, Piotrkowskiej, odbyła się duża demonstracja. Doszło do otwartej konfrontacji z siłami MO i ZOMO. Strajki jednak stopniowo same wygasły bądź też zostały brutalnie spacyfikowane. Ostatnim dniem fali większych protestów w regionie łódzkim był 17 grudnia. Pułkownik Kazimierz Garbacik, wojskowy komisarz województwa łódzkiego, oznajmił 19 grudnia na posiedzeniu WKO, że w łódzkim panuje względny spokój, a struktury „Solidarności” zostały rozbite¹⁷. Nazwisko tego komisarza wojskowego, a więc przedstawiciela władzy odpowiedzialnego za wydarzenia w Łodzi i regionie, było nieznane osobom udzielającym wywiadów. Wiele z nich, w kontekście władzy i odpowiedzialności za wydarzenia w mieście, wymieniło ówczesnego prezydenta Łodzi, Józefa Niewiadomskiego. Centrum protestów określających wspólnotę łódzian stała się Katedra na ulicy Piotrkowskiej,

¹⁶ Ibidem, s. 59.

¹⁷ Szczegółowo o konflikcie władza – społeczeństwo i sytuacji w Łodzi w związku z wydarzeniami stanu wojennego pisze L. Próchniak. Zob.: idem, *Ziemia łódzka...*, s. 689–760.

mieszcząca się naprzeciwko siedziby Zarządu Regionu „Solidarności”. W latach 1982–1989 po wielokroć dochodziło w tym miejscu do manifestacji i protestów, zwłaszcza w rocznicę Grudnia '70, stanu wojennego i Konstytucji 3 Maja.

Kolejnym znaczącym miejscem, pod którym rozmówcy składali kwiaty i palili znicze, okazał się Grób Nieznanego Żołnierza. Nauczyciele wspominali też o kościele św. Krzyża i wymieniali tablicę poświęconą Józefowi Piłsudskiemu na ulicy Wschodniej jako znaczące miejsca stanu wojennego¹⁸. W przypadku narracji o stanie wojennym w Łodzi, w pamięci autobiograficznej narratorów zachowało się kilka tych samych miejsc, określanych jako ważne, znaczące, centralne dla wspólnoty. Opisywano je w podobny sposób, wymieniając te same powody, dla których stały się centrum. Wydaje się jednak, że w tym przypadku możemy mówić o kilku miejscach stanowiących centralne punkty mapy pamięci i o jednym, najważniejszym – Katedrze¹⁹. Miejsca te, opisywane przez rozmówców, są wypełnione treściami zmytizowanymi i nostalgicznymi, jako swoista przeciwwaga dla procesu zapominania o stanie wojennym, jak też zaburzenia przekazywania i utrwalania kolektywnie pamiętanych wartości (jedną z przyczyn takiego stanu rzeczy mogły być działania władz komunistycznych i ich „polityka pamięci” czy raczej oficjalnego zapominania).

Komunistyczne władze na protesty odpowiadały represjami, aresztowaniami, procesami sądowymi działaczy „Solidarności” i podziemia. W czasie stanu wojennego przed Sądem Wojewódzkim w Łodzi i sądami wojskowymi toczyło się kilkadziesiąt procesów o charakterze politycznym, z których najsłynniejszy odbywał się przed sądem Pomorskiego Okręgu Wojskowego przeciwko aresztowanemu w lutym 1982 r. członkom Międzyzakładowego Komitetu „Solidarności” Ziemi Łódzkiej. Poza tym działały Kolegia ds. Wykroczeń, a „elementy niepewne” i „wichrzycieli” zwalniano z pracy. Ta forma szykan spotkała wielu łódzkich nauczycieli, zwłaszcza szkół średnich. Wśród nich, jak i wykładowców akademickich UŁ i Politechniki oraz uczelni artystycznych przeprowadzono wnikliwą weryfikację kadr, działały Uczelniane Komisje ds. Oceny Nauczycieli Akademickich. Władze nakazały sprawdzenie lojalności możliwie dużej liczby nauczycieli. Kilkadziesiąt osób, zwłaszcza asystentów i młodszych pracowników naukowych, wyrzucono z pracy. Odwołano

¹⁸ O miejscu jako kategorii kulturowej porządkującej pamięć, przestrzeń i narrację zob.: H. Buczyńska-Garewicz, *Miejsca, strony, okolice. Przyczynek do fenomenologii przestrzeni*, Universitas, Kraków 2006; Yi-Fu Tuan, *Przestrzeń i miejsce*, tłum. A. Morawińska, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1987; M. Eliade, *Sacrum i profanum. O istocie religijności*, tłum. R. Raszke, Wydawnictwo KR, Warszawa 1999.

¹⁹ O punktach/miejscach pamięci zob.: K. Kaźmierska, *Biografia i pamięć. Na przykładzie pokoleniowego doświadczenia ocalonych z Zagłady*, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2008; A. Szpociński, *Miejsca pamięci (lieux de mémoire)*, „Teksty Drugie” 2008, nr 4 (112); P. Nora, *Mémoire collective*, [w:] J. Le Goff, P. Nora (red.), *Faire de l'histoire*, Gallimard, Paris 1974; P. Nora, *Czas pamięci*, „Res Publica Nowa” 2001, nr 7, s. 37–43.

kilku dyrektorów szkół średnich, zwolnienia z pracy dotknęły przede wszystkim historyków (XXX, XXVI LO) i należących do „Solidarności” kierowników placówek. Oficerowie polityczni Wojska Polskiego prowadzili w łódzkich szkołach pogadanki oraz spotkania z gronem pedagogicznym, wyjaśniając przyczyny wprowadzenia stanu wojennego i apelując o zachowanie „postawy obywatelskiej”. Spotkania z nimi wspomina wielu łódzkich nauczycieli udzielających wywiadów.

1.3. Założenia, hipotezy i metoda badawcza badań eksploratorskich

Rozpoczynając w 2006 r. badania eksploratorskie nad pamięcią stanu wojennego (autobiograficzną i zbiorową), wyznaczyłem sobie za cel ich przeprowadzenie właśnie w środowisku nauczycieli, ludzi skłonnych do refleksji, intelektualnego postrzegania świata, posiadających nieobojętny stosunek do przeszłości. Założyłem, że stan wojenny to dla większości z nich doświadczenie trudne, traumatyczne, znaczące. Druga grupa, pośród której szukałem potwierdzenia lub odrzucenia hipotez badawczych, to tzw. „zwykli ludzie”: pracownicy łódzkich zakładów, matki wychowujące dzieci – ci, których stan wojenny zbytnio nie „dotknął”, przeszedł obok, niepostrzeżenie, zgubił się pośród problemów ich codziennego życia. W skład tej grupy wchodził także szeregowi milicjanci i młodzi mężczyźni odbywający w latach 1981–1983 służbę wojskową.

Założyłem, że grupa nauczycieli, postrzegana w tradycji literackiej, naukach społecznych i wreszcie świadomości zbiorowej jako konstruktorzy, nosiciele i przekaziele pewnych ważnych elementów tożsamości zbiorowej Polaków²⁰, będzie posiadała dużą wiedzę faktograficzną o stanie wojennym, a narracja o jego doświadczaniu będzie nacechowana silnymi emocjami. Inteligencja jako grupa społeczna jest od czasów zaborów obciążona szczególnymi obowiązkami. Nauczyciele, widziani jako część systemu szkolno-oświatowego, są odpowiedzialni za przekazywanie i wdrażanie norm, postaw, wartości, wzorców interakcyjnych, charakterystycznych dla kultury prawomocnej i obowiązującego modelu tożsamości kolektywnej. Niosą z pokolenia na pokolenie nie tylko „kaganek oświaty”, lecz także etos patriotyzmu, odpowiedzialności za naród, historię i wartości²¹. Wie-

²⁰ Problematykę reprodukcji tożsamości zbiorowych poruszają prace prof. Zbigniewa Bokszańskiego, takie jak: *Tożsamość, interakcja, grupa. Tożsamość jednostki w perspektywie teorii socjologicznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1989; *Tożsamości zbiorowe*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.

²¹ Zgodnie z myślą P. Bourdieu proces wpajania kultury symbolicznej jest zależny od działań systemu szkolno-oświatowego, opierającego się na autorytecie „przekazników” i władzy nad jednostkami tę kulturę przyjmującymi. Proces „przemocy symbolicznej” legitymizuje układ stosunków społecznych, tożsamość, wpaja etosy, zakres wiedzy o przeszłości i stosunek do wyda-

dzy informatorów powinno towarzyszyć przekonanie o wpływie wydarzeń na ich własną biografię. Stan wojenny miał być przez nich postrzegany jako wydarzenie znaczące, stanowiące ważny punkt na osi ich tożsamości i biografii.

Kolejna grupa badanych, nazwana przez mnie „zwykłymi ludźmi”, miała charakteryzować się dużo mniejszą wiedzą, obojętnym wobec stanu wojennego nastawieniem emocjonalnym, brakiem przeświadczenia o uczestnictwie w trajektorii²² losu zbiorowego Polaków w latach 1980–1989. W badaniach posłużyłem się metodą nie w pełni standaryzowanego wywiadu kwestionariuszowego, pozostawiającego swobodę wyboru pytań i udzielania wypowiedzi (personalizowanie pytania i odpowiedzi, używanie własnych pojęć w określonym kontekście, poszerzanie odpowiedzi).

Rozmówcy tworzyli „łańcuch kontaktów” (efekt śnieżnej kuli) i sami kierowali badacza do kolejnych informatorów. Rozmowa dzieliła się na trzy części: pytania ogólne dotyczące pamięci stanu wojennego; pytania dotyczące łódzkich doświadczeń tamtego czasu; próba oceny tych wydarzeń i wpływu, jaki wywarły na życie rozmówcy. W wyniku przeprowadzonych pierwszych badań eksploratorskich za najbardziej obiecujący uznałem wybór jednej grupy informatorów, czyli właśnie nauczycieli. Założyłem, że zawężenie badań do tej zbiorowości pozwoli na zebranie narracji zawierających najbarwniejsze obrazy pamięci stanu wojennego.

W roku 2007 przeprowadziłem kolejne badania terenowe z grupą studentów etnologii Uniwersytetu Łódzkiego, tym razem tylko wśród nauczycieli łódzkich szkół średnich. Nadal posługiwałem się wywiadem kwestionariuszowym, nieco zmodyfikowanym pod wpływem już zebranych materiałów terenowych. Postanowiłem wprowadzić do niego więcej pytań o biografię nauczycieli, ich dzieciństwo i dorosłe życie w PRL-u. Tym samym zakres tematyki badawczej poszerzył się o pamięć tego okresu. Dobór teoretyczny próby przeprowadzono na zasadzie metody typowego przypadku (nauczyciele „zaangażowani”, „buntownicy” oraz „oportuniści”) egzemplifikującego skrajności reprezentatywnego schematu²³.

rzeń historycznych, buduje pamięć zbiorową; zob.: P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, tłum. E. Neyman, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1990.

²² Trajektorია losu zbiorowego oznacza doświadczenie, któremu jednostka jest poddawana, czując przy tym przymus zewnętrzny, brak wpływu na towarzyszące mu okoliczności, utratę kontroli nad własnym życiem. Doświadczenie jest charakteryzowane jako traumatyczne i nacechowane cierpieniem, towarzyszy mu lęk egzystencjalny, normy społeczne ulegają wypaczeniu, zdolność planowania działań słabnie; zob.: F. Schütze, *Presja i wina: doświadczenia młodego żołnierza niemieckiego w czasie drugiej wojny światowej i ich implikacje biograficzne*, tłum. M. Ziółkowska [w:] J. Włodarek, M. Ziółkowski (red.), *Metoda biograficzna w socjologii*, PWN, Warszawa–Poznań 1990; F. Schütze, *Trajektorie cierpienia jako przedmiot badań socjologii interpretatywnej*, tłum. M. Czyżewski, [w:] K. Kaźmierska (red.), *Metoda biograficzna w socjologii. Antologia tekstów*, Wydawnictwo Nomos, Kraków 2012, s. 415–458.

²³ O procedurze teoretycznego doboru próby w metodzie biograficznej patrz: I. K. Helting, *Metoda badań biograficznych*, tłum. K. Drożdżał, J. Włodarek, [w:] J. Włodarek, M. Ziółkowski (red.), *Metoda biograficzna w socjologii*, PWN, Warszawa–Poznań 1990, s. 19–23.

Przyjęcie założeń bliskich metodzie biograficznej pozwalało dotrzeć do „głębszych” pokładów narracji. Wywiad składał się z trzech części:

- w pierwszej informator opowiadał o swym życiu do momentu wydarzeń stanu wojennego (w tym wspomnienia z dzieciństwa i młodości);
- druga część dotyczyła relacji z wydarzeń i przeżyć z czasu stanu wojennego;
- część trzecia to próba podsumowania, oceny doświadczeń i wiedzy, jaką przyniosły; opowieść o życiu po stanie wojennym, relacjach z rodziną, dziećmi i „nowych czasach”, czyli demokracji po 1989 r.

Osoby zbierające i zapisujące narracje spotykały się z informatorem jeszcze raz, prosząc o przeczytanie wywiadu i jego ewentualne uzupełnienia. Pojawiały się pewne trudności w prowadzeniu badań, polegające na unikaniu przez respondentów odpowiedzi na pytania dotyczące postaw nauczycieli wobec propagowanej przez system szkolno-oświatowy oficjalnej pamięci, kontrolowanego przez państwo przekazywania prawomocnej wersji historii i kanonu literatury narodowej w Polsce czasów realnego socjalizmu. Osoby udzielające wywiadów niechętnie wypowiadały się na tematy związane z osobistymi, określanymi jako traumatyczne, przeżyciami z okresu dzieciństwa. Wiele razy zasłaniały się niepamięcią, zwłaszcza gdy pytania ocierały się o niewygodne dla nich informacje dotyczące różnic między deklarowanym systemem wartości a zachowaniami i postawami przejawianymi w codziennym życiu PRL-u. Nauczyciele przerywali narrację w niewygodnych dla siebie, a ciekawych poznawczo dla badacza miejscach i kierowali ją na inne tory. Opisuując przeszłość i swoje życie w Polsce Ludowej, używali określeń i eufemizmów niezrozumiałych dla studentów prowadzących wywiad. Często uzyskane odpowiedzi były zbyt zdawkowe, żeby można je było zinterpretować. W ekstremalnych przypadkach można było usłyszeć: „nie”, „nie wiem”, „nie pamiętam”. Uczestnicy badań terenowych mieli kłopoty z pozyskaniem informatorów. Nauczyciele nie chcieli zgodzić się na rozmowę, mimo że studenci nie byli osobami obcymi, a ich byłymi uczniami, bądź też uczniami bliskich znajomych (również łódzkich nauczycieli). Kiedy tylko usłyszeli, że badania dotyczą stanu wojennego, odmawiali i trzeba było włożyć wiele wysiłku, aby namówić ich na rozmowę. Natomiast kiedy studenci nie od razu uszczegółowiali temat badań, zaczynając od deklaracji, że dotyczą one pracy w szkole i życia nauczycieli, uzyskanie zgody na wywiad było bardzo łatwe.

Czynnikiem, który z pewnością miał wpływ na opowieści o zapamiętanej przeszłości, był zaawansowany wiek rozmówców, dotyczyło to zwłaszcza szczegółów jakiegoś zdarzenia oraz źródeł informacji o nim²⁴.

²⁴ Dobrze zapamiętywane są powtarzalne elementy pochodzące z osobistej przeszłości, a osoby starsze wobec deficytów pamięci sięgają po skrypty poznawcze, czyli najprościej mówiąc – uogólnione reprezentacje wydarzeń i działań, które zawierają w sobie informacje odnoszące się do typowego ich przebiegu. Na temat wpływu wieku na zmiany pamięci autobiograficznej, procesy zapamiętywania i procesy poznawcze zob.: T. Maruszewski, *Pamięć autobiograficzna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005, s. 148–170.

1.4. Wyniki badań eksploratorskich z lat 2006–2007 i próba ich interpretacji

Przeprowadzone wywiady z lat 2006–2007 postanowiłem podzielić wedle stosunku narratorów do przeszłości: zarówno okresu PRL-u, jak i stanu wojennego, a także emocjonalnego zaangażowania w opisywaną przeszłość i nadawane jej znaczenie w biografii jednostki. Opis wyników badań eksploratorskich, będących zaledwie szkicem do tematu pamięci stanu wojennego, sporządziłem korzystając z wywiadów zgromadzonych w Archiwum Instytutu Etnologii i Antropologii Kulturowej UŁ o numerach: AIEIAK 9973–10054, 10082–10093 oraz 10761–10806. Zdecydowałem się zrezygnować, ze względu na przejrzystość i objętość tekstu, z numerowania poszczególnych cytatów, koncentrując się na zarysowaniu wspólnych wątków obecnych w narracjach zebranych w toku badań eksploratorskich.

Kategoryzacja grup informatorów

Zwykli ludzie, żyjący w PRL-u, mało zaangażowani, prowadzący normalne życie. Doświadczenia biograficzne i pamięć o stanie wojennym istnieją, nie zawsze określane jako istotne, podobnie jak przeszłość. Pojawia się dość słaby stosunek emocjonalny do stanu wojennego, deklarowany brak zaangażowania w pracę nad pamięcią o przeszłości, trudności w przywoływaniu jej fragmentów i obrazów.

Dzieci stanu wojennego. Ważna rola rodziny, „prywatnego rodzinnego bohatera”, pojawia się silny ładunek emocjonalny, nostalgia wobec dzieciństwa i młodości, mityzacja przeszłości. Ważne doświadczenie biograficzne stanu wojennego ma znaczący wpływ na dalsze losy rozmówców.

Nauczyciele-buntownicy/opozycjoniści. Silny emocjonalny stosunek do stanu wojennego i do PRL-u. Przeważają ludzie mało zaangażowani w ruch opozycyjny. Stosunek silnie nostalgiczny do przeszłości, historii rodziny, podkreślana ważność doświadczenia biograficznego, liczne odwołania do pamięci o historii Polski, deklarowanych wartości, sprawiedliwości, ideologii, prawdy. Silny ładunek emocjonalny, nastawienie wrogie wobec systemu komunistycznego.

Nauczyciele-oportuniści (ariergarda PRL-u), określający się jako zwolennicy systemu komunistycznego/oportuniści. Usprawiedliwianie stanu wojennego, silny ładunek emocjonalny, nostalgia za przeszłością, dzieciństwem i młodością, arkadią PRL-u, bezpieczeństwem fizycznym i socjalnym. Z drugiej strony niechęć do wspomniania „złych stron” stanu wojennego i przeszłości w PRL-u: „było, minęło”.

Pamięć grupy rozmówców „dzieci stanu wojennego”

Część informatorów urodziła się jeszcze w systemie komunistycznym. Możemy tu mówić o pamięci pośredniej i narracjach „zapośredniczonych”. Dzieci stanu wojennego posiadają również doświadczenia biograficzne, które pamiętają. Na pamięć biograficzną nakłada się tu nostalgia związana z doświadczeniami dzieciństwa, które wypadło im przeżyć w okresie stanu wojennego, bądź wcześniej, w szczęśliwych czasach „gierkowskich”. Pierwsze, co pamiętają, to brak „Teleranka”. Dorośli słuchali w radiu przemówienia generała Jaruzelskiego. Babcia/dziadek byli przerażeni i myśleli, że zaczęła się wojna.

Rodzice tłumaczyli, że jest stan wojenny i dzieciom nie wolno chodzić po ulicach samemu i wieczorem. Najstraszniejszym doświadczeniem było pierwsze zetknięcie z patrolem wojskowym. Potem dzieci przywykły do nowych okoliczności.

Nawet ci rozmówcy, którzy mieli po kilka lat, nade wszystko pamiętają kolejki, wojsko na swojej ulicy i „dziecięcy strach”. Wyjaśnienia tego, co się stało, podejmowali się rodzice. Większość z nich tłumaczyła dzieciom, co oznacza wprowadzenie stanu wojennego, podkreślając, że wszystko będzie dobrze.

Byli i tacy rodzice, którzy informowali starsze dzieci, czym „naprawdę” jest stan wojenny i po co go wprowadzono. Umieszczano to wydarzenie na kontinuum tragicznych wydarzeń wojennych związanych z historią Polski, takich jak „zdrada Sowietów” 17 września 1939 r. Starsze dzieci, a właściwie już młodzież, czytały niekiedy książki z „drugiego obiegu”, podsuwane przez rodziców. Ta grupa rozmówców jednoznacznie ocenia stan wojenny jako zło, krzywdę, niesprawiedliwość. Za to wszystko i za ich strach odpowiedzialny jest Jaruzelski. „Tamte dni” to: długie kolejki, brak mięsa w domu, kartki na słodczyce, poczucie niepewności wobec zmian, ale i zaciekawienie tym, co się dzieje na ulicach miast.

Inni stan wojenny wspominają jako nowe zabawy, dni spędzane na świeżym powietrzu. Zamieszki, czołgi na ulicach ich osiedla, godzina milicyjna, sprawiały, że życie było ciekawsze, niosło ze sobą dreszczyk emocji. Stan wojenny nie zmienił radykalnie dotychczasowych zabaw i zainteresowań dzieci. Wprowadził jednak do nich specyficzne akcenty. Zabawy chłopców uległy pewnej transformacji. Informatorzy wspominają zabawę z kolegami w zamieszki uliczne i wojnę, straszenie się nawzajem, skradanie po osiedlu („To było fajne przeżycie”).

Niektórzy mają poczucie krzywdy: „Stan wojenny zabrał mi dzieciństwo – przestałam je w kolejkach”. Obraz związany powszechnie ze stanem wojennym w ich pamięci to człowiek niosący sznurek z rolkami papieru toaletowego na ramieniu – wręcz symbol PRL-u. Niezapomniane wrażenie, które w nich pozostało to cięcie kartek w sklepie: „cyk, cyk i kilo cukru nie ma”. Opisują te wydarzenia jako śmieszne, a częściowo tragiczne. Posługują się schematem: my – oni. Przywołują „zespoleń ludzi z Kościołem, jedność, życzliwość, wspólny wróg (partia)”. Siebie sytuują po dobrej stronie „zwykłych ludzi”, „skrzywdzonego narodu”.

Moi rozmówcy są przekonani o dużej roli Kościoła i wiary – pozwalały zachować tożsamość narodową. Do kościoła chodzili właśnie z babcią i dziadkiem. Wielu z nich tak opisuje obecność symboli narodowych w sferze rodzinno-historycznej ikonografii: „U dziadka wisiał krzyż, obraz Matki Boskiej, Papież, Piłsudski i znaczki »Solidarności«”.

Źródłem informacji w ich rodzinach było Radio Wolna Europa, Głos Ameryki, Londyn. Dla osób, które spędziły dzieciństwo w stanie wojennym, dziadek jest ważną postacią, „prywatnym bohaterem”, przekazującym wiedzę o historii Polski.

Życie w stanie wojennym

Najtrudniej było ukryć przed dziećmi złą sytuację materialną: w opowieściach powracały solone masło, kartki na słodycze, wyroby czekoladopodobne i papierosy, cukier, wieczne koleжки. Jednak i tu pojawia się nostalgia. Zakup jakiegokolwiek reglamentowanego towaru był prawdziwym sukcesem i powodem do dumy. Przeszłość, choć trudna, była bezpieczniejsza oraz lepsza od teraźniejszości.

Dom stanowił dla respondentów ostoję bezpieczeństwa i ciepła rodzinnego, choć dzieci pamiętają również wyłączenia prądu, zimne kaloryfery, ograniczenie wizyt domowych u rodziny i znajomych. Pamiętają też paczki, nadsyłane z Zachodu i rozdawane przez Kościół. Nieznane towary, jakie w nich przychodziły, kusily swym kolorowym wyglądem, przyjemnym zapachem, ale nie wystarczały na długo. Starszym dzieciom przypominały te podobne, znane z czasów „gierkowskich”. W „rajskim okresie” rządów Edwarda Gierka, jaki pamiętają, była obfitość „cudownych” rzeczy: zabawek i jedzenia. „Okropny smak” dzisiejszych wędlin czy czekolady nie da się porównać ze wspaniałym smakiem „tamtych” wyrobów. Świat szczęśliwego dzieciństwa w okresie „gierkowskim” ma cechy rajskiej obfitości, natomiast stan wojenny, kojarzony z kryzysem, nabiera cech kataklizmu.

Wieś funkcjonuje we wspomnieniach dzieci jako źródło zaopatrzenia, miejsce bezpieczne, gdzie jeździło się do rodziny na wakacje i po mięso. Mimo ograniczeń w przemieszczaniu się obywateli, dzieci pamiętają, że rodzice jakoś ten zakaz omijali.

Pamięć drugiej grupy informatorów – nauczycieli

To grupa osób już dorosłych bądź wkraczających w dorosłe i zawodowe życie w stanie wojennym. Ich pamięć zawiera w sobie ważne doświadczenia autobiograficzne.

Nauczyciele – buntownicy/opozycjoniści

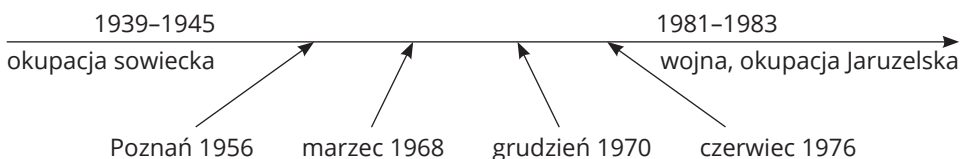
Dla części tej grupy informatorów duże znaczenie mają ideały „Solidarności” oraz wartości – wolność, tradycja, sprawiedliwość. Określają czas od sierpnia 1980 r. do grudnia 1981 r. jako „karnawał wolności”, szczęśliwy okres życia.

Zniesienie stanu wojennego sytuowane jest między 1983 a 1989 rokiem (kończącą datę określa początek transformacji ustrojowej). Śmierć ks. Jerzego Popiełuszki nauczyciele określają jako jedno z najtragiczniejszych wydarzeń stanu wojennego, choć miało to miejsce w roku 1984.

Rano 13 grudnia respondenci czuli strach, niepewność, gniew, ale i przekonanie, że stan wojenny to „początek końca komuny”. Stan wojenny to była dla nich wojna przeciwko narodowi, kwintesencja komunistycznego kłamstwa i zła. Na osi pamięci społecznej, obok porównywanych wydarzeń stanu wojennego i okupacji sowieckiej, rozpoczętej na Kresach w 1939 r., pojawiają się wydarzenia związane ze społecznym oporem wobec systemu komunistycznego.

Wydarzenie stanu wojennego na osi pamięci społecznej najmłodszej grupy informatorów:

Ciągłość na czasowej osi „zła” – „komuny”



Stan wojenny kojarzy się informatorom z zimą stulecia: koksowniki, śnieg, mróz, wojsko na ulicach, ZOMO, czołgi i SKOTY – transportery opancerzone. Łódź jawi się jako wymarłe miasto, bez ludzi i samochodów. Życie w całym kraju zamarło, wokół nich same smutne twarze, przygębienie, kartki, przepustki, blokady, patrole.

Pamiętki z okresu stanu wojennego są często traktowane jako nośniki bolesnej pamięci – wyrzucane na śmietnik przy przeprowadzce, „nie chcę mieć takich pamiątek”, „gdzieś się zapodziały”, „wyrzuciłem, podarłem w diabły”, „wylądowały na śmietniku”. Rozmówcy deklarują, że to z powodu poczucia niesprawiedliwości, rozczarowania wolną Polską.

W ich opowieściach pojawiają się silne emocje, a nawet nienawiść: „na Kiszczaka i Jaruzelskiego z pazurami bym się rzuciła”. Powszechne wydaje się wyobrażenie o nieprzekazywalności wiedzy i tych doświadczeń: „wy dzisiaj nie możecie sobie tego nawet wyobrazić”. Stan wojenny określany jest jako „czas próby”, „jądro ciemności komuny”, początek jej końca. Zatrzymanie się w czasie – wielki krok do tyłu, stagnacja, cofnięcie w rozwoju. Czas próby został razem przeżyty przez społeczeństwo (przywoływano zawieranie trwałych przyjaźni, wspomnienia na przekór

wszystkiemu miłe, pozytywne – nostalgia za *communitas*). „Solidarność” to była inna, lepsza hierarchia wartości, polegająca w rozumieniu informatorów na wspólnocie i solidarności międzyludzkiej: „ludzie się dzielili wszystkim, pomagali sobie bezinteresownie”. Bycie razem, we wspólnocie, dawało pociechę i nadzieję: „poszliśmy razem na pasterkę, z sąsiadami, tłumy ludzi w kościele”, „to nam pozwoliło przetrwać ten trudny czas”. Konieczna stała się ofiara, bowiem „dobro rodzi się na glebie ofiary”, jako męczennika stanu wojennego wymieniano ks. Jerzego Popiełuszkę.

Kościół w tej grupie badanych określano jako ostoję polskości („miejsce Polaka jest w kościele”); otaczał rodziny internowanych opieką, pocieszał, głosił prawdę, apelował o niestosowanie przemocy. Rozmówcy wskazywali na Kościół jako miejsce spotkań, wymiany informacji, sanktuarium pozwalające na wyciszenie. Księża rozdzielali paczki i opiekowali się rodzinami internowanych. Niektórzy z informatorów zauważyli motywy narodowe w dekorum kościelnym, spętane ręce Chrystusa przy Grobie Pańskim, symbolikę narodową połączoną z religijną. Centralne miejsca związane ze stanem wojennym w Łodzi, wymieniane przez tę grupę informatorów to: kościół Jezuitów, Katedra i siedziba Zarządu „Solidarności” przy ulicy Piotrkowskiej.

Nauczyciele opowiadali o odczuciu strachu przed utratą pracy, uważali za bezsensowne dyżury w szkołach na początku stanu wojennego.

Wiedza o stanie wojennym i PRL-u jest przez tę grupę informatorów przekazywana w szkole (nauczyciele pokazują uczniom kartki, opowiadają o ZOMO, strajkach, walce podziemnej). Tak oto dokonuje się konstrukcja pamięci społecznej. Młodzież często im nie wierzy, nie jest też tymi opowieściami zainteresowana.

Podział: my – oni

My – społeczeństwo/„Solidarność”	Oni – komuna
Swój	Obcy
Porządni ludzie	Bandyci
Spółeczność	Władza, organizacja
Dobro	Zło
Prawda jako naczelną wartość	Kłamstwo
Porządek, wolność, samorządny ład społeczny	Chaos, presja, kontrola
Tradycja, tożsamość narodowa	Komunizm narzucony z ZSRR
Naród	Ruscy, komuna
Bieda (nie mamy nic)	Dostatek (mają wszystko)
Ocalić tożsamość/pamięć (prawdziwa historia, religia)	Zniszczyć tradycję i religię, wprowadzić ideologię komunistyczną
Wspólnotowość, grupa zjednoczona wokół wartości: prawda, wolność, sprawiedliwość	Antywartości: chciwość, cynizm, kłamstwo, przemoc

Rozmówcy podkreślają, że w porównaniu z innymi miastami Łódź była spokojna, strajkowały jednak zakłady włókiennicze, studenci, komunikacja miejska. Nastąpiła militaryzacja zakładów pracy, a nawet szkół – wojskowi komisarze pilnowali, żeby praca odbywała się bez zakłóceń i panował porządek. Ci „mądrzy” do niczego się nie wtrącali, rozmawiali z ludźmi i słuchali ich opinii. Strajki bardzo szybko się skończyły.

Informatorzy czuli najpierw lęk, a później stopniowo „przyzwyczaili się” do nowych warunków. Osoby udzielające wywiadów dokonują wyraźnego podziału: dobrzy – źli (wojsko – milicja i ZOMO), co zapewne wiąże się z kultem munduru w Polsce. ZOMO określano jako „wiejskie pachołki”, „tępaki”, „zwierzęta” (jako przykłady zachowań wymieniano najczęściej pacyfikację Wydziału Prawa UŁ i siedziby Zarządu Regionu „Solidarność”). Wojsko niekiedy „przymykało oko”, nie czyniło narodowi krzywdy, za to ZOMO straszło ludzi, polewało wodą staruszki i kobiety „dla zabawy”, „biło bezbronnych”. Jako osobę odpowiedzialną za tragedię stanu wojennego respondenci wymieniają generała Jaruzelskiego, określanego mianem zdrajcy i kłamcy: „Dla dobra Polski nie zabija się, nie bije, nie wsadza do więzienia niewinnego człowieka, który nic nikomu złego nie zrobił” – racjonalizował takie stanowisko jeden z informatorów. Z czasem, po kilku miesiącach, nawet nauczyciele-„opozycjoniści” skupili się na codziennym życiu, zdobywaniu jedzenia, dzieciach, kłopotach, czas mijał niepostrzeżenie i powoli wszystko wracało do normy.

Nostalgia, która pojawia się w narracjach, to tęsknota za dzieciństwem, czasami względnej konsumpcyjnej prosperity, dostatkiem i bezpieczeństwem: „Pełne zatrudnienie, bajka i sen, dzisiaj Gierek miałby 90% poparcia społecznego”, „im dalej, tym lepiej wspominam lata siedemdziesiąte” – twierdzili rozmówcy. Rządy ekipy Edwarda Gierka dla pracujących zawodowo nauczycieli kojarzą się również z pełną aktywnością zawodową, poczuciem realizacji ważnej misji społecznej czy wręcz twórczego spełnienia. Nostalgia nauczycieli to tęsknota za młodością studencką, atmosferą bycia razem, wspólnotą idei i wartości, solidarności z ludźmi, początkami pracy w zgranym zespole.

W relacjach dotyczących stanu wojennego pojawia się też poczucie uwikłania w trajektorię losu zbiorowego – rozmówcy akcentują poczucie bezsilności, przymusu, bezradności wobec systemu, jego przemocy, wszechogarniającej kontroli: „Każdego mogli dopaść, stłamsić, zniszczyć, zniewolić”. Zdaniem respondentów władza wykorzystywała totalitarne mechanizmy wpływu społecznego: ataki na przypadkowych ludzi, wykalkulowaną na zimno agresję, wzbudzanie przestachu i pokory, posłuszeństwa: „To był terroryzm państwowy”. Ta grupa informatorów przywołuje poczucie klęski, niespełnienia, niesprawiedliwości, rozczarowanie Polską po 1989 r.: „Tyle cierpienia zmarnowano, a osobistych tragedii nikt nie zliczy”, „Skrzywdzono 36 milionów, każdy miał swoją historię, plany, które pokrzyżowano”.

Pamięć indywidualna, biograficzna wydaje się najtrwalsza. Informatorzy pamiętają najlepiej to, czego doświadczyli osobiście, co wpisało się w ich przeżywanie świata. Z reguły są to wspomnienia „przerażające, ale i śmieszne”: odwołane

śluby, rodzinne spotkania, przysięgi wojskowe, egzaminy na prawo jazdy, urlopy, nawet zbiórka harcerska, smutne święta z dala od rodziny, zamknięte szkoły. Brak niezbędnych do „normalnego życia” elementów rzeczywistości materialnej i społecznej: telefonów, informacji, kontaktów z bliskimi, braki w zaopatrzeniu, niesamowite kolejki po wszystko, kartki, brak benzyny (oszczędzana zimą na urlop, trzymana na balkonie w różnych pojemnikach), kontrole dokumentów, „bramki” przy wyjeździe z miasta.

Nauczyciele partyjni, ariergarda PRL-u²⁵

Ta grupa rozmówców usprawiedliwia stan wojenny, któremu winni są, wedle nich, strajkujący i „Solidarność”. W Łodzi w czasie stanu wojennego strajków nie było, nie malowano haseł na murach, nic się nie działo, panowała cisza i spokój. „Solidarność” i Lech Wałęsa określani są jako „męty” i „nieroby”. Rozmówcy wyrażali swoje zdziwienie i rozczarowanie zaprzepaszczeniem przez „Solidarność” cennego dorobku socjalizmu w Polsce. Informatorzy często z pogardą mówili o członkach tego związku. Wedle nich dobre strony stanu wojennego w Polsce to: „czystość na ulicach, ład, porządek, spokój, brak chuligaństwa”. Nic strasznego tak naprawdę się nie stało, a niektórzy z tej grupy rozmówców poczułi ulgę, że skończą się strajki „warcholów z Solidarności”. Stwierdzano, że stan wojenny musiał zostać wprowadzony – generał Jaruzelski w ten sposób mądrze zapobiegł większemu rozlewowi krwi.

Również ci nauczyciele odczuwali lęk, ale winą za to obarczali tylko „tych z Solidarności”, młodzi protestowali, bo: „traktowali to jako przygodę, z głupoty”. Pojawiają się narracje, które można by określić mianem wywodzących się z moralności *homo sovieticus*: „Żyliśmy normalnie, mnie nikt nie spałował, nie było źle”.

Wojciech Jaruzelski stał się bohaterem, być może z braku rodzinnych „prywatnych bohaterów”: „unormował sytuację w kraju”, „zlikwidował pijaństwo w wojsku”, „zaprowadził porządek”. Usprawiedliwianie i pochwała stanu wojennego rozciąga się również na cały okres PRL-u. Informatorzy podkreślają: bezpieczeństwo socjalne, mieszkania dla każdego, równość obywateli, dobry poziom życia, wygody (wczasy, urlopy macierzyńskie, wyjazdy do Bułgarii). „Jak ktoś umiał, to kombinował”, wszystko można było za pół litra „załatwić”, a sekretarz „myślał za ludzi” – stwierdzali moi rozmówcy.

W tej grupie informatorów również obecna jest pamięć nostalgiczna, tęsknota za czasami PRL-u. Wydaje się ona jednak inna pod względem poruszanych toposów, które w mniejszym stopniu dotyczą czasów dzieciństwa, a w większym dorosłego życia zawodowego i ówczesnej hierarchii społecznej badanych.

²⁵ Określanie „ariergarda PRL-u” zaczerpnąłem z książki Marii Zielińskiej: *Ariergarda realnego socjalizmu. Społeczne biografie pokolenia stanu wojennego*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2006.

1.5. Wnioski z przeprowadzonych badań eksploratorskich

W wywiadach z grupą nauczycieli-buntowników/opozycjonistów widać wyraźnie funkcjonowanie mitu wspólnotowości, jednomyślnego, dobrego i szlachetnego narodu, cierpiącego wskutek działania sił zła. Wydaje się tu przydatne przywołanie romantycznego mitu polskiego mesjanizmu. Stąd, być może, wynika łączenie przez informatorów okresu stanu wojennego z wydarzeniami odległymi w czasie, takimi jak druga wojna światowa. Grupa tych nauczycieli wydaje się wewnętrznie jednorodna, z małymi wyjątkami, jak oficerowie uczący przysposobienia obronnego czy nauczyciele należący do PZPR. W wielu narracjach deklarowano, że nawet te „czarne owce” oddały legitymacje partyjne i solidaryzowały się ze swą grupą zawodową i społeczeństwem. Pojawia się też motyw nieuprawnionego wykorzystania narodowej symboliki przez komunistów, szczególnie w niedzielę 13 grudnia. Takie działania podjęte przez władzę, odwołania do patriotyzmu, wykorzystanie narodowej ikonografii i symboliki, zostały ocenione przez informatorów jako oszustwo i nadużycie. Wydaje się, że w mitycznym dziedzictwie wspólnoty historycznej nie ma miejsca dla komunistów.

Wartościami wymienianymi przez moich rozmówców jako ważne w „tamtym czasie”, w stanie wojennym są: altruizm, przyjaźń, wspólnota, lojalność, rodzina, tradycja i praca. Dom to *orbis interior*, przestrzeń swojska, bezpieczna, miejsce azylu i kultywowania wartości związanych z tradycją, wspólnoty prawdy i polskości.

Rodzina jest tym ważniejsza, że wiąże się zarówno z okresem szczęśliwego dzieciństwa, jak i z bezpieczną przestrzenią domową – azylem w stanie wojennym. Dla aktywnych zawodowo nauczycieli szczególnie ważna jest praca, szkoła jako miejsce wypełniania kulturowej i społecznej misji inteligencji.

Okres PRL-u rozmówcy oceniają różnie – oceny negatywne współlistnieją z pozytywnymi. Czas ten charakteryzuje się nieprzekazywalnością wiedzy o nim, choćby w sferze semantycznej – wchodząc do sklepu, trzeba było zapytać: „czy jest...”, a nie powiedzieć: „proszę...”. Czas PRL-u osoby udzielające wywiadów dzielą na szczęśliwe lata „gierkowskie” i późniejsze złe – tu sytuowany jest stan wojenny. Nostalgia za przeszłością i jej mityzacja są widoczne w powtarzającym się schemacie opowieści, które w wielu punktach są zbieżne. Przybierają one w narracjach różne postaci: odczucia straty związanej ze zmitologizowaną przeszłością – złotym wiekiem; braku poczucia ciągłości biografii; rozdzwieku między przeszłością a teraźniejszością. Towarzyszy temu utrata indywidualnej autonomii związana z zanikiem autentycznych stosunków społecznych; zanikiem prawdziwych, spontanicznych emocji w przeżywaniu świata. Te wymiary nostalgii związane są ze sposobem doświadczania świata i jego interpretacji, opierających się na linearnej koncepcji czasu i tęsknocie za czymś nieobecnym, minionym. Cie-

kawą cechą narracji nauczycieli jest dające się zauważyć dążenie do niepominięcia wszystkiego, co mogłoby oddzielać jednostki skupione we wspólnocie, oddalać je od siebie i znacząco różnić.

Zastanawia mała liczba przedmiotów, zdjęć i wszelkiego rodzaju pamiątek związanych ze stanem wojennym. Informatorzy dołączali do tej kategorii przedmiotów inne, ważne w ich życiu, choć niezwiązane bezpośrednio z tamtym okresem. Zdjęcia opowiadały o przeszłości rodziny interlokutorów, postaciach ich zdaniem ważnych, uczestniczących w historii zbiorowości Polaków, swego rodzaju „prywatnych bohaterach”, z których mogą być dumni. Pamięć stanu wojennego wyraża się raczej w opowieściach, a nie przedmiotach i pamiątkach.

Niewątpliwie przeprowadzone przeze mnie badania eksploratorskie potwierdzają tezy Andrzeja Paczkowskiego²⁶. Jedna z nich dotyczy wpływu wydarzeń stanu wojennego na pogłębienie rozpadu polskiego społeczeństwa na dwa wrogie sobie obozy. Autor *Wojny polsko-jaruzelskiej* stwierdza, że właśnie te wydarzenia historyczne, w takim stopniu, jak niewiele innych, naznaczyły zbiorowość Polaków i do dzisiaj wpływają na ich poglądy, postawy i stosunek do przeszłości PRL-u. Mogę dodać, że stanowią one niezmiernie ważny topos w dyskursie pamięci zbiorowej Polaków, w którym istotny jest głos wybitnego historyka, ale warto też wysłuchać narracji nauczyciela, określającego siebie jako świadka przeżywanej współczesnej historii Polski.

1.6. Pytania o dalszy kierunek badań i ich przebieg, problemy i pytania badawcze

Nie miałem wątpliwości, że warto kontynuować zbieranie świadectw pamięci PRL-u i stanu wojennego wśród nauczycieli zawodowo aktywnych w tamtych latach. Skoro jednak badania eksploratorskie pozwoliły na wyciągnięcie takich, a nie innych wniosków, to w jakim kierunku powinny zmierzać badania właściwe? Czy skupić się na pamięci autobiograficznej, czy raczej na zbiorowej? Jaka jest relacja pomiędzy narracjami obu jej rodzajów i czy wzajemnie się one przenikają, a może sobie przeczą? Jakie formy pamięci znajdą odzwierciedlenie w zbieranych materiałach terenowych? Czy podział w grupie nauczycieli na zwolenników i przeciwników wprowadzenia stanu wojennego utrzyma się także w następnych badaniach?

Jak i na ile deklarowany przez badanych system wartości odnosi się do rzeczywistego postępowania w szkole i nauczania młodzieży? Jak informatorzy radzili sobie z kłamstwem obecnym w oficjalnych programach nauczania, jaką wiedzę przekazywali młodzieży? Jak oceniają wydarzenia przełomowe dla PRL-u i swoje

²⁶ Zob.: A. Paczkowski, *Wojna polsko-jaruzelska...*, s. 7–10.

życie w Polsce Ludowej? Jaki wpływ na ich biografię i pamięć miało doświadczenie dzieciństwa w Polsce realnego socjalizmu, a jaki dorosłe życie i stan wojenny? Wreszcie, czy możemy mówić o modelach narracyjnych²⁷ obecnych w opowieściach autobiograficznych? Czy recepcja przywoływanego z pamięci wydarzenia zależy od gotowych wzorców kulturowych i medialnych, z którymi zetknęli się opowiadający? Na ile pamięć autobiograficzna, posługując się zasadą asocjacji, włącza w swój zasób narracji tematy i wątki zaczerpnięte z pamięci społecznej i kulturowej?

Czy pamięć autobiograficzna i społeczna nauczycieli współgrają ze sobą, uzupełniając się, czy raczej między tymi dwoma narracjami o przeszłości pojawia się pęknięcie? Czy dotyczy ono całości życia w PRL-u, czy raczej widać je we fragmentach narracji o stanie wojennym?

Badania, na podstawie których podejmuję dalej rozważania o pamięci autobiograficznej i społecznej PRL-u oraz stanu wojennego w narracjach łódzkich nauczycieli, były prowadzone w latach 2009–2012. Postanowiłem nadal pozostać przy wywiadzie kwestionariuszowym, podzielonym na trzy segmenty (dzieciństwo i młodość, dorosłe życie w PRL-u i stan wojenny)²⁸. Inspiracji do dalszych analiz śladów pamięci szukałem w fenomenologii pamięci, socjologii fenomenologicznej, literaturoznawstwie oraz psychologii. Materiał badawczy zebrałem wśród nauczycieli wykonujących swój zawód w czasie stanu wojennego. Starsi informatorzy urodzili się na krótko przed wojną, młodszy zaś reprezentowali pokolenie powojenne. Wykorzystałem też niewielką część narracji zebranych w roku 2007.

Warto zauważyć, że badania, jakie prowadziłem od 2006 do 2012 r. skupiały się na kategoriach pamięci i narracji, wpisując się w nurt antropologicznej refleksji nad pamięcią, zainteresowania głębszym opisem bytowania jednostki w świecie społecznym i kulturowym, ocenianym przez pryzmat przeszłości. Interpretując zebrany materiał, posługiwałem się pojęciami mityzacji pamięci, pamięci autobiograficznej i społecznej, postpamięci, powtórzenia jako nostalgicznej formy oglądu przeszłości i narracji (w tym zapośredniczonej), próbując poprzez nie spojrzeć na sferę przeszłości, która tworzy się w pamięci informatorów.

Przeżywane doświadczenia i sensy nadawane im w opowieści są przedmiotem refleksji wielu nauk społecznych, od socjologii interpretatywnej poczynając i na antropologii kulturowej kończąc. Przeżytemu doświadczeniu nadaje się znaczenia, definiuje, odczuwa się je, wyraża i rozumie. Opowiada się o przeszłości, odnosząc elementy opowieści do teraźniejszości i projektując przyszłość.

²⁷ Zob.: H. Welzer, *Materiał, z którego zbudowane są biografie*, tłum. M. Saryusz-Wolska, [w:] M. Saryusz-Wolska (red.), *Pamięć zbiorowa i kulturowa. Współczesna perspektywa niemiecka*, Universitas, Kraków 2009, s. 39–57.

²⁸ Zob.: Aneks.

Pojawia się pytanie, czy stan wojenny był dla wybranej grupy nauczycieli trajektorią losu zbiorowego? Czy na tej trajektorii uporządkowana rzeczywistość, oczekiwania społeczne i normy społecznego współdziałania uległy załamaniu, spowodowanemu przez to wydarzenie? Jakie odzwierciedlenie ten stan rzeczy miałby w zebranych narracjach? Pamięć nauczycieli zarejestrowała i zachowała to, co informatorzy chcieli zapamiętać, nie zapisując tego, co z różnych przyczyn uległo zapomnieniu. Zadaniem antropologa jest dostrzegać i widzieć więcej, wychodząc poza wiedzę, jaką chcą i potrafią podzielić się z badaczem informatorzy. Antropologiczna interpretacja narracji o PRL-u, którą dalej przedstawiam, stanowi tylko (i aż) ich transformację, przekształcenie, przekład, zaś jej źródłem pozostaje bezinteresowna naukowa ciekawość.

Dzieciństwo, młodość, tęsknota

2.1. Formy pamięci, pamięć autobiograficzna i tożsamość narracyjna

Pamięć autobiograficzna to „nasz najbardziej intymny towarzysz. Rośnie wraz z nami. Gdy mamy pięć lat, zachowuje się inaczej, niż gdy jesteśmy w wieku lat piętnastu bądź sześćdziesięciu, chociaż zmiany te zachodzą tak wolno, że niemal ich nie zauważamy”¹.

Pamięci przydawano różne metafory. Pamięć autobiograficzna była opisywana za pomocą metafory śladu stopy na piasku (pamięć jako materiał, w którym fakty odciskają swe ślady), zapisu na taśmie magnetofonowej (zmianie ulega nośnik informacji, *odcisk* pojawia się jako ślad *magnetyczny*) czy też w komputerze (analogon pamięci komputerowej, dzielonej na *trwałą* i *operacyjną*)². Dwie pierwsze metafory są do siebie podobne, zarówno poprzez formę zapisu śladu pamięciowego, jak i sposób myślenia o pamięci jako materiale będącym nośnikiem przechowywanych informacji. Powinny być one w miarę wiernym zapisem *śladów*, które mogą w miarę upływu czasu *rozmywać się* i *blaknąć*. Zniekształcenia nie mogą jednak wpływać na wierność *odtworzenia* w przypadku metafory zapisu magnetofonowego. Jej zaletą jest to, że

pozwała ona przedstawić podstawowe fazy procesu pamięciowego: fazę zapamiętywania (nagrywanie), fazę przechowywania oraz fazę odtwarzania. Metafora ta zdominowała potoczne myślenie o pamięci, ponieważ u jej podłoża tkwi przekonanie, że główną funkcją pamięci jest reprodukcja zarejestrowanego niegdyś doświadczenia. Takie myślenie dominuje na przykład w dyskursie publicznym w komisjach śledczych. Poślowie przesłuchujący kolejnych świadków zdają się

¹ D. Draaisma, *Fabryka nostalgii: o fenomenie pamięci wieku dojrzałego*, tłum. E. Jusewicz-Kalter, Wydawnictwo Czarne, Wołowiec 2010, s. 18–19.

² T. Maruszewski, *Pamięć autobiograficzna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005, s. 12.

nie rozumieć tego, że pamięć może mieć fragmentaryczny charakter, jak gdyby zakładali, że informacje wydobywane z pamięci stanowią dokładne odzwierciedlenie tego, co się zdarzyło [...]³.

Co do metafory komputera, to ona właśnie

pozwala zrozumieć rozróżnienie między pamięcią operacyjną, w której wykonywane są operacje umysłowe, a pamięcią trwałą, stanowiącą magazyn informacji, z jakimi jednostka zetknęła się w swoim życiu. W komputerze „pamięć trwałą” stanowią zapisane na twardym dysku informacje, które mogą być wykorzystywane w razie potrzeby, „pamięć operacyjną” zaś stanowią te informacje, które są aktualnie wykorzystywane. Podobnie jak w wypadku ludzkiej pamięci, pojemność pamięci trwałej znacznie przekracza pojemność pamięci operacyjnej⁴.

Trzy metafory pamięci wymienione wyżej zakładają możliwość stosunkowo małych zmian zarejestrowanych treści. Nie pozwalają wyjaśnić wzajemnych interakcji pomiędzy różnymi zapamiętanymi wydarzeniami z przeszłości, nic nie mówią o oddziaływaniu na pamięć wyobraźni, emocji, czy wreszcie wypieraniu (z różnych względów) ze świadomości jednostki pamięci pewnych faktów. Wedle tych koncepcji pamięć oraz ślady pamięciowe są sztywne, niepoddające się zmianom zarówno powodowanym przez czynniki zewnętrzne (środowiskowe, kulturowe, dyskurs publiczny), jak i wewnętrzną grę tożsamości indywidualnej i zbiorowej. Tomasz Maruszewski uważa, że należy utworzyć metaforę pamięci, która unikałaby wrażenia mechaniczności oraz nie traktowała pamięci jako lustra odbijającego przeszłość. Proponuje metaforę całości składającej się z bardzo dużej liczby małych elementów, które niczym w obrazach impresjonistów skupiają się, dając wrażenie sensownego, misternie ułożonego kształtu. Gdy oglądamy obrazy impresjonistów,

naszą uwagę przykuwa to, że obrazy zbudowane są z plam – jak płótna Moneta czy Sisleya – albo nawet z kropek, jak obrazy Pissarra. Widzimy martwą naturę, pejzaż czy portret, choć faktycznie artysta na obrazie rozmieścił tylko plamy czy kropki. [...] Mówiąc inaczej, widzimy coś, czego nie było na obrazie w sensie fizycznym, ale to coś zostało skonstruowane przez nasz system percepcyjny. Co więcej, to coś, co zostało skonstruowane, odpowiada rzeczywistemu przedmiotowi. Nie jest to jednak kopia tego przedmiotu, ale efekt konstruowania jego obrazu. Obraz ten ma wewnętrzny blask i żyje własnym życiem w świadomości odbiorcy⁵.

³ Ibidem.

⁴ Ibidem.

⁵ Ibidem, s. 13–14.

Pamięć autobiograficzna pozwala na zachowanie poczucia spójnej tożsamości: „Choć w trakcie naszego życia zmieniamy się nie tylko fizycznie, ale również psychicznie, to mamy jednak poczucie, że stale jesteśmy jedną i tą samą osobą”⁶. Jednak aby zachować poczucie ciągłości tożsamości w czasie, jak też zapewnić sobie dobrą adaptację społeczną i kulturową, musimy pewne elementy pamięci autobiograficznej uwypuklać, a na inne patrzeć z dystansem, przepracowywać je tak, by nie zmieniały spójnego wrażenia całości, niczym barwne palmy namalowane w impresjonistycznym dziele⁷.

Pamięć autobiograficzna jest „odpowiedzialna za przechowywanie specyficznego rodzaju materiału – materiału dotyczącego indywidualnej historii życia danej jednostki”⁸. Podstawową zasadą porządkowania jej zawartości jest takie ułożenie w czasie, które pozwala na wnioskowanie o kolejności wydarzeń i ich wpływaniu na siebie. Dla pamięci autobiograficznej istotne są relacje pomiędzy pamięcią semantyczną a epizodyczną. Elementy pamięci semantycznej (pamięć faktów i relacji między nimi) przywoływane są przez jednostkę za pomocą czasownika „wiem”. Treści pamięci epizodycznej (pamięć zdarzeń, w których jednostka uczestniczyła jako aktor bądź obserwator) przywołuje się za pomocą czasownika „pamiętam”. W pamięci autobiograficznej elementy epizodyczne przeważają nad semantycznymi, choć i one w niej występują. Mogą one dotyczyć faktów z osobistej biografii, własnych cech w przeszłości. Pamięć autobiograficzna przyjmuje postać narracji opisującej ciągi zdarzeń. Jest ona silnie związana z osobistymi doświadczeniami jednostki, która posiada świadomy dostęp do własnej pamięci autobiograficznej. Przy tym ten rodzaj pamięci jest bogaty w obrazy ważnych wydarzeń z naszego życia, a kod obrazowy przeważa nad werbalnym i abstrakcyjnym⁹.

Rozumienie pojęcia pamięci autobiograficznej przyjmuję za Magdaleną Marszałek, która uważa, że:

pamięć autobiograficzna jest czymś więcej niż sumą epizodycznych wspomnień. Podczas gdy pamięć epizodyczna dotyczy konkretnych działań i wydarzeń, autobiograficzna charakteryzuje się tym, że ich przypominanie ma miejsce w systemie społecznej komunikacji: w opowiadaniu o własnych doświadczeniach wydarzenia te nabierają subiektywnego (ale intersubiektywnie komunikowalnego) sensu i znaczenia¹⁰.

⁶ Ibidem, s. 17.

⁷ Pomijam w tym miejscu teorie psychologii społecznej dotyczące wpływu dysonansu poznawczego na pozytywną samoocenę i zniekształcanie zapamiętanych informacji dotyczących własnej osoby, jeśli zagrażają poczuciu własnej wartości. Zob.: E. Aronson, T. D. Wilson, R. M. Akert, *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, tłum. Anna Bezwińska i in., Zysk i S-ka, Poznań 1997, s. 78–121.

⁸ T. Maruszewski, *Pamięć autobiograficzna*, s. 18.

⁹ Zob.: ibidem, s. 24–32.

¹⁰ M. Marszałek, *Autobiografia*, [w:] M. Saryusz-Wolska, R. Traba (red.), *Modi memorandi. Leoksykon kultury pamięci*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2014, s. 54.

Autorka podkreśla rolę komunikacji społecznej w przywoływaniu obrazów pamięci autobiograficznej, przyjmujących formę narracji konstruowanej w oparciu o wzorce kulturowe, postpamięć rodzinną, a także ważne dla wspólnoty treści pamięci społecznej. Pamięć autobiograficzna jest więc swego rodzaju wielowymiarową konstrukcją, podatną na zewnętrzne wpływy, konieczną dla budowania spójnej świadomości jednostki:

pamięć autobiograficzna nie jest prostą reprodukcją minionych wydarzeń, lecz opiera się na procesach konstrukcyjnych. Na to, w jaki sposób przypominamy sobie swoje życie, wpływają wzorce kulturowe – np. cenione w kulturze warianty biografii i wzory zachowań (takie jak wykształcenie czy społeczna aktywność), pomagające nam ułożyć swój życiorys. Ważną rolę dla pamięci autobiograficznej odgrywa także przekazywanie historii rodzinnej w domu. Konstrukcyjny proces tej pamięci polega w dużej mierze na wypełnianiu luk pamięci na podstawie autodefinicji jednostki (przekonania o tym, kim jestem), subiektywnych schematów wiedzy czy kanonicznych wzorców wydarzeń i kulturowych matryc narracyjnych. [...] Pamięć autobiograficzna korzysta z rezerwuaru osobistych doświadczeń (tych świadomych i tych nie do końca uświadamianych) i poddaje je sensotwórczym operacjom narracyjnym i interpretacyjnym, których celem jest stworzenie możliwie koherentnej historii życia (*life story*). Interpretując przebieg własnego życia, nadajemy mu sens, dopasowujemy minione wydarzenia do swojej wiedzy i kulturowych konwencji: autobiograficzne (re)konstrukcje pełne są (w dużej mierze mimowolnych, nie uświadamianych) zniekształceń [...]¹¹.

Pamięć autobiograficzna zawiera treści przesyczone emocjami, które poprzez afekt wpływają na interpretacje wydarzeń z życia jednostki. Pomaga nam ona w adaptacji swej autobiografii do norm kulturowych i społecznych wzorców, funkcjonujących w pamięci społecznej. Ma na nią wpływ wiedza dotycząca przeszłości wspólnoty, jaką jednostka zgromadziła, odbijają się w niej zarówno wzorce literackie, jak i opowieści innych, pomagające nam konstruować własne *life story*. Pojawia się więc trudność z wyraźnym rozdzieleniem pamięci autobiograficznej, personalnej, od społecznej czy kulturowej. Z powodu odczuwanych silnych emocji, związanych z ważną dla jednostki częścią *life story*, może ona do tego stopnia utożsamić się z fragmentami pamięci rodzinnej czy wzorami pamięci społecznej, że uzna ich treści za swe własne, przez siebie przeżyte¹².

Najważniejszą funkcją pamięci autobiograficznej jest tworzenie i aktualizowanie tożsamości jednostki, praca nad nią, jej pamiętaną przeszłością oraz doświadczaną teraźniejszością: „jesteśmy tym, co pamiętamy: pamięć autobiograficzna

¹¹ Ibidem, s. 54.

¹² Zob.: Z. Rosińska, *Praca pamięci*, [w:] E. Hałas (red.), *Kultura jako pamięć. Posttradycyjne znaczenie przeszłości*, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2012, s. 110.

ma kluczowe znaczenie dla samoświadomości jednostki”¹³. Paul Ricoeur ująłby to nieco inaczej: pamiętamy, jacy byliśmy, jednocześnie wciąż kreując swe „ja” z przeszłości, tak by dopasować je do teraźniejszości i wypełniającego się zmiennymi barwami obrazu pamięci nas samych. Konstruujemy narrację o swej przeszłości, a barwy, które tak doskonale oddają nasz wizerunek, dodajemy do palety kolorów, zapożyczając je z innych opowieści.

Znajduję się w niełatwej sytuacji jako badacz, obserwator i interpretator fragmentu kultury mocno związanego z historią współczesną, która jest wciąż przedmiotem sporu w dyskursie publicznym. Zebrane opowieści z lat 2009–2012 nie są kompletne, nie obejmują całości życia nauczycieli w Polsce realnego socjalizmu. Stanowią raczej przebłyski pamięci, składające się z różnobarwnych plam części, niż spójną całość jej obrazu. Opowieści są niedopowiedzianymi fragmentami relacji z pomieszanych i połączonych: przeżytego, zapamiętanego, wyobrażonego i wreszcie zapomnianego (raczej odesłanego w otchłań zapomnienia). Wywiady z nauczycielami nie mają spójnego charakteru, mimo porządkujących pytań kwestionariusza, starających się naprowadzić narrację na pożądane ścieżki pracy w szkole, życia w PRL-u i stanu wojennego. Zdaję sobie sprawę, że pewnych niewygodnych tematów i drażliwych spraw nauczyciele nie chcieli poruszać, unikając jednoznacznej odpowiedzi lub w ogóle przerywając rozmowę. Dotyczyło to zwłaszcza kłamstwa obecnego w szkole, stosunku respondentów do programu nauczania zawierającego obowiązującą interpretację historii Polski i kanonu literatury narodowej, a więc przekazywania elementów tożsamości kolektywnej i kultury prawomocnej oraz wzorców normatywnych narzuconych przez instytucję oświatowo-wychowawczą, jaką jest szkoła.

Przywołam raz jeszcze trafną metaforę Tomasza Maruszewskiego: nie należy rościć sobie praw do bycia jedynym autorem impresjonistycznego obrazu, złożonego z rozmytych, różnobarwnych plam pamięci. Trzeba raczej próbować spojrzeć na niego z pewnej odległości, na tyle właściwej, by udało się dojrzeć wewnętrzną, być może ukrytą strukturę opowieści. Starać się ją zinterpretować, mając świadomość, że interpretacja będzie jedną z wielu możliwych, nie wypełniając do końca przestrzeni zapisu tego, co przeżyte, zapamiętane, wyobrażone i wreszcie (z różnych przyczyn) zapomniane. Dlatego też, by być jak najbliżej opowieści, a jednocześnie pozostać wobec niej wiernym, posługuję się przykładami indywidualnych przypadków w nadziei, że w rezultacie stworzą one barwny obraz pamięci minionych lat. Wypowiedzi nauczycieli przedstawiam tak, jak zostały zapisane, zachowując oryginalną treść, nie poprawiając i nie zmieniając żadnych słów, fraz i zdań. Staram się, często w dłuższych cytowanych fragmentach, oddać całościowy sens wypowiedzi informatorów. To oni mają przemawiać poprzez opowieść, a rolą autora jest pewne uporządkowanie ich wypowiedzi i próba antropologicznego komentarza.

¹³ M. Marszałek, *Autobiografia*, s. 54.

Ożywienie wydarzeń z przeszłości nie jest prostym aktem odtworzenia zebranych, zmagazynowanych w *archiwum* pamięci danych. To swego rodzaju kreacja, dokonywana z udziałem wyobraźni, na którą nakładają się jeszcze inne elementy:

W antropologii współczesnej, dostrzegającej i doceniającej znaczenie pamięci w poznaniu, wiadomo, że pamięć jest selektywna, wybiórcza, obciążona wartościowaniem, przysłonięta rozmaitymi normatywnymi schematami. Śledząc antropologii stosunek do pamięci, można by sądzić, że antropologia dawnego paradygmatu chętniej rekonstruowała, badała pamięć zbiorową. Zainteresowana bowiem była budowaniem i wyjaśnianiem całościowego obrazu kultury, będącego wypadkową doświadczeń (a więc i pamięci) badanych. Badacz zostawiał sobie rolę konstruktora tej pamięci¹⁴.

Próba zbudowania (z udziałem badanych) większej całości (zresztą niekompletnej) z wielu jakże różnych, a zarazem podobnych fragmentów biografii nauczycieli może sprawiać trudności zarówno interpretacyjne, jak i teoretyczne. Nie pragnę rekonstruować całokształtu pamięci stanu wojennego i PRL-u. W zupełności wystarcza mi pewien jej fragment, który składa się z wielu mniejszych narracji pamięci. Postawę, jaką przyjmuję wobec minionego świata przywoływanego do teraźniejszej rzeczywistości w opowieściach nauczycieli, mógłbym scharakteryzować jako bliską Geertzowskiemu poczuciu pokory wobec gromadzonej wiedzy:

Jest rzeczą ryzykowną wstać i oświadczyć publicznie u kresu improwizowanego żywota, że był to żywot uczony. Nie potrafię powiedzieć, co [...] mogłoby posłużyć tu jako jakiś wiarygodny sprawdzian. Przypuszczam, że wszystkie te lata spędziłem na gromadzeniu wiedzy. Staralem się też zrozumieć, co z niej wynika i nie działać według schematu: przegląd sytuacji, rozpoznanie możliwości, unikanie wniosków, przemyślanie rzeczy od nowa. Nie można dojść w ten sposób do zbyt wielu konkluzji, a z pewnością do żadnej, której można by się trzymać przez dłuższy czas. Tak więc referowanie tego wszystkiego przed Bogiem i ludźmi zakrawa trochę na błagę. Przypuszczam, że mnóstwo ludzi nie wie dokładnie, dokąd zmierza, ja zaś z całą pewnością nie wiedziałem, w jakim jestem miejscu¹⁵.

Pamięć badanych nauczycieli jest przedmiotem refleksji antropologicznej, ale nie tylko ona. Moja interpretacyjna narracja stanowi porządkujący metatekst, zależny od kultury, w jakiej powstał¹⁶. Zebrane narracje, świadectwa pamięci,

¹⁴ K. Kaniowska, *Antropologia i problem pamięci*, „Konteksty. Polska Sztuka Ludowa” 2003, nr 3–4, s. 60.

¹⁵ C. Geertz, *Wędrowka i przypadek: żywot uczonego*, tłum. Z. Pucek, [w:] C. Geertz, *Zastane światło. Antropologiczne refleksje na tematy filozoficzne*, Kraków 2003, s. 11.

¹⁶ Zob.: M. Brocki, *Semioza pamięci w etnografii*, „Konteksty. Polska Sztuka Ludowa” 2003, nr 3–4, s. 94; idem, *Antropologia społeczna i kulturowa w przestrzeni publicznej. Problemy, dylematy, kontrowersje*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013, s. 88–100.

poddaje oglądowi oraz interpretacji jako opis subiektywnego doświadczania przeszłości, z jej wydarzeniami, które miały wpływ na opowiadających o swym życiu w PRL-u nauczycieli. Dialogiczna narracja, jaką konstruuje na podstawie przeprowadzonych wywiadów, jest przetworzeniem ich przedstawienia przeszłego, minionego i przywoływanego świata¹⁷.

Dla antropologa pamięć autobiograficzna wyraża się poprzez działanie komunikacyjne, rozmowę prowadzoną w formie wywiadu, narrację o swoim życiu, pozwalającą refleksyjnej jednostce na podjęcie próby jego zrozumienia:

Pamięć, a właściwie pamiętanie, zapominanie i przypominanie to nieustanna gra. Pamięć jest sposobem bycia, ponieważ wiąże to, co było, z teraźniejszością i przyszłością. Współtworzy, a pewnie nawet wręcz tworzy tożsamość Ja, ponieważ łącząc przeszłość z przyszłością, pozawala Ja wciąż na nowo określać siebie, rozumieć swoje pojmowanie przeszłych i przyszłych wydarzeń. Stając się wciąż kimś innym, Ja interpretuje swoją własną przeszłość, ustala swą tożsamość, która niemal za chwilę stanie się inną, gdy pamięć i niepamięć utworzą inną konfigurację¹⁸.

Mitotwórcza siła struktury pamięci zawierającej epistemę, a więc wiedzę pewną, niepodważalną, sprawia że: „Pamięć może stać się obszarem przekłamań, zafałszowań, może także, uczestnicząc w kreacji Ja, fundować fałszywą tożsamość”¹⁹. Niepamięć czy kłamstwa pamięci nie są kwestią złej woli, lecz raczej wynikiem subiektywnej, mającej prospektywny charakter narracji pamięci, dostosowującej się do określonych warunków kontekstu wypowiedzi dotyczącej przeszłości (a więc próbującej przedstawić ją w miarę spójnie, by zachować stałość i tożsamość Ja opowiadającego podmiotu). Mimo zmian, jakie zachodzą w egzystencji jednostki doświadczającej przemiany swej tożsamości, interpretującej przeszłość w kategoriach potrzeby zachowania spójności swego Ja, możemy mówić o podmiocie rozwijającym się w czasie, refleksyjnym, pracującym nad rozumieniem swych wyborów.

Zawsze obecny zbiór zinternalizowanych idei i wartości, podobnie jak autorefleksja podmiotu, jest filtrem pozwalającym na reinterpretację i ocenę własnych, przeszłych zachowań²⁰. Myślenie o przeszłości, przywoływanie jej, skierowane na wspominającą jednostkę, pozwala prześledzić rozwój jej życia: „Myślenie (samorozumienie) staje się podstawowym czynnikiem konstytuującym tożsamość jednostki. Można powiedzieć, że jej tożsamość nie jest tutaj czymś danym, lecz czymś zadaniem, domagającym się określenia, przy czym to

¹⁷ Zob.: K. Kaniowska, *Antropologia i problem pamięci...*, s. 59.

¹⁸ Ibidem, s. 61.

¹⁹ Ibidem.

²⁰ Zob.: ibidem, s. 62.

określenie (samookreślenie) rozwija się w czasie, podobnie jak sama egzystencja jednostki, i – dopóki ona trwa – nie jest nigdy ostateczne”²¹. Przywołując poglądy Martina Heideggera na czasowe trwanie Ja i rolę minionego czasu w konstrukcji tożsamości, Katarzyna Kaniowska zapytuje, czym jest pamięć, która przeszłość (w ten czy inny sposób) opisuje?²² Pamięć bierze udział w procesie konstrukcji tożsamości i obrazów wydarzeń, w które jest uwikłana. Czynnikiem współtworzącym proces konstrukcji własnej tożsamości jest proces narracji o przeszłości, przywołujący pamięć PRL-u, w tym pamięć autobiograficzną. Opowieści nauczycieli o nich samych i innych mają strukturę czasową, rozwijającą się w trwaniu, a jednocześnie skończoną, z początkiem i zakończeniem. A wiemy, że „Zarówno czasowość, jak i skończoność (zamknięcie) – to cechy definicyjne narracji. Już analiza teoretyczno-literacka, której pierwotnym przedmiotem była analiza fikcji literackich, dostrzegła w *plocie* strukturę czasową, której podstawową funkcją jest nadawanie całościowego sensu i koherencji złożonym splotom wydarzeń, zamierzeń i czynów bohaterów, nieprzewidzianych okoliczności, które składają się na opowieść”²³.

Narracja nauczycieli o przeszłości jest świadectwem pamięci (a także świadectwem samoświadomości Ja), związanym z kulturą, zorganizowanym w strukturę wywiadu, nieodległym od odpowiedzi na pytania o tożsamość jej podmiotu: „Narracje, tj. baśnie, mity, fikcje literackie, badane przez etnografów, teorię literatury i teorię tekstów, stanowią istotny składnik tworzonej przez człowieka kultury – mówiąc dokładniej, wszystkich kultur”²⁴. Pamięć jest mocno związana z tożsamością oraz narracją. Katarzyna Kaniowska uznaje narracyjność pamięci za jej najważniejszą właściwość: „Rozpatrywać i badać pamięć to badać narracje o przeszłości. Pamiętając, każdy z nas staje się autorem tej narracji, co sprawia, że będąc narratorem i bohaterem naszej przeszłości, to my nadajemy jej sensy”²⁵. Aby jednak dotrzeć do tych właśnie sensów, musimy dotrzeć do warstw tej narracji, tożsamych z warstwami pamięci traktowanej jako tekst, a są nimi: warstwa wszelkich treści (nieuporządkowany, płynny zbiór), język (retoryka, konstrukcja, emocjonalność wypowiedzi językowej przekazywanej za jego pomocą), poziom reguł sensu (interpretacja i porządkowanie treści pamięci wyrażonych w języku pozwalająca szukać sensu narracji) oraz epistema (zbiór idei i wartości zmienny w czasie, niekoniecznie uporządkowany)²⁶. Hayden White, pisząc o fundamentalnym znaczeniu narracyjności nie tylko w przedstawianiu przeszłości, ale dla ludzkiej kultury, stwierdza: „Podnoszenie kwestii istoty narracji

²¹ K. Rosner, *Narracja, tożsamość i czas*, Universitas, Kraków 2003, s. 6–7.

²² K. Kaniowska, *Antropologia i problem pamięci...*, s. 61.

²³ K. Rosner, *Narracja, tożsamość...*, s. 7.

²⁴ Ibidem.

²⁵ K. Kaniowska, *Antropologia i problem pamięci...*, s. 62.

²⁶ Zob.: ibidem, s. 62–63.

równa się zaproszeniu do namysłu nad samą istotą kultury, a być może nawet nad istotą ludzkiej natury jako takiej²⁷. Jednak narracja o świecie nie jest tak uporządkowana, jakbyśmy chcieli (zwłaszcza, jak tego by chcieli historycy – dodaje Hayden White): „Czy rzeczywiście świat objawia się naszej percepcji w formie uporządkowanych historii z głównym podmiotem, właściwym początkiem, częścią środkową i zakończeniem, obdarzonych spójnością, która pozwala dojrzeć »koniec« w każdym początku?»²⁸ A może jest tak, że jego forma przypomina kronikę – sekwencje zdarzeń bez jakiegokolwiek konkluzji? Czy jednak przypadkiem nie jest tak, że świat kultury, świat społeczny, świat przeszłości ujęty w formę uporządkowanej narracji, „mówiący sam za siebie”, jest tylko fikcyjną konstrukcją, tworzoną przez człowieka?²⁹ White, opracowując swoją teorię, zajmował się narracją o charakterze historycznym, badając wpływ języka na metaforyzację dyskursu historycznego,

jednak kluczem do niej pozostało stwierdzenie, że myślenie o świecie ma charakter narracyjny, a opowiadanie jest podstawowym sposobem ujmowania rzeczywistości, sposobem porządkowania, organizowania i wyjaśniania otaczającego świata. White pytał: czy to świat przedstawia nam się jako dobrze napisane opowiadanie, czy to my przedstawiamy go w takiej formie? Jeżeli prawdziwa jest supozycja druga, to rozpatrując kwestię narratywizacji, musimy wziąć pod uwagę osobę narratora, jego „punktu widzenia” i etykę. [...] White podkreśla, że nie doświadczamy naszego życia w formie narracji, nie „przeżywamy” opowieści, ponieważ realne wydarzenia nie prezentują się w takiej formie³⁰.

Opisując przeszłość, nadajemy jej uporządkowany (w mniejszym bądź większym stopniu) kształt, korzystając się przy tym z możliwości, jakie daje nam język. Ujmujemy fakty i wydarzenia z przeszłości w racjonalną, fabularyzowaną formę relatywizowanej rzeczywistości.

Narracja jest kategorią ważną nie tylko dla filozofii historii, lecz przede wszystkim dla koncepcji dotyczących tożsamości narracyjnej oraz pamięci:

Za sprawą tak zwanego »zwrotu narracyjnego« pamięć autobiograficzna badana jest pod kątem jej narracyjnych zasobów. Narracja uznawana jest przy tym za kognitywnie strukturyzującą zasadę organizacyjną, która w systematyczny sposób łączy wcześniej niezborne elementy i tym samym umożliwia zapewniające ciągłość wyprowadzenie aktualnego Ja z kluczowych etapów życia³¹.

²⁷ H. White, *Poetyka pisarstwa historycznego*, red. E. Domańska, M. Wilczyński, tłum. E. Domańska, M. Loba, A. Marciniak, M. Wilczyński, Universitas, Kraków 2000, s. 135.

²⁸ Ibidem, s. 169–170.

²⁹ Zob.: ibidem, s. 170.

³⁰ E. Domańska, *Wokół metahistorii*, [w:] H. White, *Poetyka pisarstwa...*, s. 22–23.

³¹ B. Neumann, *Literatura, pamięć, tożsamość*, tłum. A. Pelka, [w:] M. Saryusz-Wolska (red.), *Pamięć zbiorowa i kulturowa. Współczesna perspektywa niemiecka*, Universitas, Kraków 2009, s. 258.

Tak więc narracyjne koncepcje tożsamości zbliżają się do projektu metahistorii w tym sensie, w jakim widzą rolę opowieści w konstruowaniu odzwierciedlonego w języku i jego metaforach uporządkowanego wizerunku tożsamości.

Badania nad tożsamością narracyjną

opierają się na założeniu, że narracja nie realizuje jedynie funkcji pragmatyczno-interaktywnej lub estetycznej, lecz będąc elementarnym, antropologicznym modułem orientacji, odgrywa specyficzną rolę w formowaniu tożsamości. Wprawdzie tożsamość indywidualna nie daje się sprowadzić do historii o sobie, gdyż istnieją inne formy konstytucji i prezentacji tożsamości, to jednak jej diachroniczny wymiar zasadniczo opiera się na opowiadaniu historii o sobie³².

Jak powiada Paul Ricoeur, tożsamość narracyjna wyłania się z połączenia historii i fikcji, pomagając odnaleźć odpowiedź na pytanie: kto (jest sprawcą działania, aktorem wydarzenia)? Na tak zadane pytanie „Odpowiedź może być tylko narracyjna. Odpowiedzieć na pytanie: »kto?« [...] to opowiedzieć historię życia. Historia opowiedziana mówi o *kto* działania. Tożsamość *kto* jest zatem tożsamością jedynie narracyjną”³³. Dla Ricoeura czas, tożsamość i narracja są ze sobą ściśle związane, a ta ostatnia jest *strażnikiem czasu*, który jest możliwy tylko jako *opowiadany*. Opowieść i opowiadanie o sobie samym pozwala podmiotowi na zachowanie ciągłości tożsamości, dzięki dostrzeganiu powiązania pomiędzy przeszłością, teraźniejszością i przyszłością: „jest to dokładnie taka tożsamość, jaka może zostać stworzona w drodze komponowania opowieści, z całym jej wewnętrznym dynamizmem czasowości”³⁴. Zadaniem stojącym przed tożsamością narracyjną jest pośredniczenie „między tożsamością siebie jako podmiotu doświadczającego (*ipse*) oraz osoby autora jako jednostki tożsamej z innymi (*idem*)”³⁵. Oba rodzaje tożsamości pozostają w dialektycznym wobec siebie stosunku, który ukazuje tożsamość narracyjną, zaś sam Paul Ricoeur „tłumaczy *idem* jako bycie tym samym, czyli bycie rozpoznawalnym pomimo upływu czasu i zewnętrznych wpływów”³⁶. *Idem* oznacza tożsamość tego, co jednakowe (takie samo), *ipse* to tożsamość siebie samego (tożsamość jako bycie tym samym oraz tożsamość jako bycie sobą)³⁷. Tożsamość w sensie *idem* jest w pewnym sensie niezmiennym rdzeniem osoby, stałym

³² Ibidem, s. 259.

³³ P. Ricoeur, *Czas i opowieść*, t. 3: *Czas opowiadany*, tłum. U. Zbrzeźniak, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008, s. 353.

³⁴ P. Ricoeur, *Życie w poszukiwaniu opowieści*, „Logos i Ethos” 1993, nr 2 (4), s. 235.

³⁵ Z. Mitosek, *Hermeneuta i autobiografia*, „Teksty Drugie” 2002, nr 3, s. 138.

³⁶ A. Ziółkowska, *Rola świadomości w konstituowaniu człowieka. Roman Ingarden a Paul Ricoeur*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2011, s. 229.

³⁷ P. Ricoeur, *O sobie samym jako innym*, tłum. Bogdan Chelstowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 192.

w czasie. *Ipsa* jest zmienną w czasie częścią naszej tożsamości. Z *Idem* związany jest *charakter* jako czynnik zapewniający niezmiennność w czasie: „Przez charakter rozumiem ogół cech wyróżniających, pozwalających ponownie zidentyfikować ludzką jednostkę jako będącą tą samą. Dzięki cechom opisowym [...] łączy on tożsamość numeryczną i jakościową, nieprzerwaną ciągłość i trwałość w czasie”³⁸. W innym miejscu autor *O sobie samym jako innym* określa charakter jako „ogół trwałych dyspozycji, to, po czym rozpoznaje się osobę. Dlatego też może on stanowić punkt graniczny, w którym problematyka *ipse* staje nierozróżnialna od problematyki *idem* i skłania do utożsamienia ich ze sobą. Ważne jest więc zastanowienie się nad czasowym wymiarem dyspozycji: to on skieruje badacza na trop narratywizacji tożsamości osobowej”³⁹. Ricoeur zauważa, że dwa wzorce trwałości nas samych w czasie to *charakter* i *dochowane słowo*. Pozwalają one rozpoznać trwałość naszego Ja. Jednak te dwa wzory są odmiennymi biegunami. Trwałość charakteru mówi nam o pokrywaniu się problematyki *idem* i *ipse*, zaś wierność (sobie, ale też innym) w dochowaniu danego słowa pokazuje na rozdzielną trwałość siebie i trwałości tego samego⁴⁰.

Tożsamość narracyjna, „objawiająca się w dialektyce bycia sobą i bycia tym samym”⁴¹, pozwala uniknąć dylematu pomiędzy istniejącym materialnie podmiotem (takim samym w różnych momentach jego życia) a iluzorycznym istnieniem takiego podmiotu wobec czystej wielości dążeń, emocji czy spostrzeżeń. Możemy uniknąć takiego problemu, przyjmując tożsamość jako bycie sobą, nie zaś bycie takim samym: „O byciu sobą samym [...] można powiedzieć, iż jest ono refigurowane przez refleksyjne zastosowanie konfiguracji narracyjnych. W odróżnieniu od abstrakcyjnej identyczności tego, co tożsame, tożsamość narracyjna – konstytutywna dla bycia sobą – może zawierać zmianę, niestałość w ramach powiązania życia”⁴². Ja, będące podmiotem opowieści, jawi się jako czytelnik i autor swego dzieła, będącego życiem: „Analiza literacka autobiografii potwierdza, że historia życia jest nieustannie refigurowana przez wszystkie prawdziwe lub fikcyjne historie, które podmiot opowiada o sobie samym. Owa refiguracja czyni z samego życia splot historii opowiadanych”⁴³. Narracje mają jeszcze inną ciekawą właściwość, przydatną w pracy nad tożsamością działającego podmiotu: „Specyficzne możliwości narracji, a mianowicie jej zdolność do stworzenia rozpoznawalnego i zrozumiałego podobieństwa do zdarzeń z życia, sprowadzają się do prezentacji ludzkich zamierzeń w odniesieniu do konkretnych

³⁸ Ibidem, s. 197.

³⁹ Ibidem, s. 200.

⁴⁰ Ibidem, s. 197.

⁴¹ Ibidem, s. 233.

⁴² P. Ricoeur, *Czas i opowieść*, t. 3: *Czas opowiadany*, s. 353.

⁴³ Ibidem, s. 353–354.

działań i prób ich urzeczywistnienia”⁴⁴. Pozwala to na nadanie subiektywnego znaczenia działaniom wcześniej postrzeganym jako przypadkowe, w ten sposób stają się one intencjonalnymi. Główną funkcją narracji jest stworzenie spójnego związku pomiędzy częściami różnych doświadczeń – dzięki takiej syntezie zdarzeń na osi czasu powstaje logiczna struktura ich całości: „Porządek narracyjny sytuuje zdarzenia na jednej osi czasowej, którą spaja je w czasową całość. Narracje [...] prezentują to, co minęło, co pozostało i co się urzeczywistniło w narracyjnie skonstruowanym czasie. Interpretują przeszłe wydarzenia w sposób, który czyni teraźniejszość możliwie zrozumiałą, przyszłość zaś – przewidywalną”⁴⁵. W ten sposób, razem z pojawianiem się ciągłej relacji inną z funkcji narracji staje się redukcja przypadkowości. Ricoeur zwraca uwagę na niebezpieczeństwa i trudności, jakie stawia przed badaczami tożsamości narracyjnej różnica pomiędzy fikcją literacką a życiem przeżywanym i opowiadanym (*przepaść między fantazją a życiem*). Autor *Czasu opowiadanego* proponuje teorię lektury, która umożliwia zetknięcie się dwóch odmiennych światów: tekstu i czytelnika⁴⁶. Związek między narratorem, autorem oraz postacią w fikcjonalnej literaturze i opowiadanym życiu różni się jednak tym, że o ile w powieści autobiograficznej mogą być zarazem nimi wszystkimi, to w mojej egzystencji „z pewnością jestem narratorem i postacią, lecz pochodzącymi z życia, którego – inaczej niż w przypadku istot fikcyjnych – nie jestem autorem, lecz co najwyżej, wedle wyrażenia Arystotelesa, współautorem, *synaition*”⁴⁷. Życie różni się od literatury również tym, że jest egzystencjalnym projektem otwartym, w przeciwieństwie do ostatniej strony będącej narracyjnym zakończeniem powieści:

Takiego zakończenia, jeśli kto chce, literackiego zakończenia brakuje temu, co A. MacIntyre w *Dziedziectwie cnoty* nazywa narracyjną jednością życia i z czego czyni warunek projektowania „życia dobrego”. Życie musi zostać streszczone, by mogło aspirować do miana prawdziwego życia. Jeśli mojego życia nie mogę uchwycić jako szczególnej całości, nie będę mógł nigdy pragnąć, by było ono udane, spełnione. Otóż nic w rzeczywistym życiu nie posiada wartości początku narracyjnego; pamięć zatracą się we mgle wczesnego dzieciństwa; moje narodziny, a tym bardziej akt, w którym zostałem poczęty, należą bardziej do historii innych, w danym przypadku – moich rodziców, niż do mnie samego. Co do mojej

⁴⁴ B. Neumann, *Literatura, pamięć...*, s. 259.

⁴⁵ Ibidem, s. 260.

⁴⁶ Ricoeur proponuje czytanie jako zmaganie się między strategią uwodzenia czytelnika przez autora poprzez godnego zaufania narratora a strategią podejrzliwości czytającego, który ma świadomość nadawania czytelnemu tekstowi znaczenia, uzupełniania jego zamierzonych lub niezamierzonych przez autora luk. Innym warunkiem zastosowania literatury do życia jest dla Ricoeura dialektyka postaci i utożsamienie się z bohaterem, przyczyniającym się do narratywizacji charakteru czytelnika. Zob.: P. Ricoeur, *O sobie samym jako innym*, s. 264, przyp. 30.

⁴⁷ Ibidem, s. 264.

śmierci, będzie ona opowiedzianym zakończeniem jedynie w opowieści tych, którzy mnie przeżyją; jestem zawsze ku mojej śmierci, co wyklucza, bym uchwycił ją jako narracyjne zakończenie⁴⁸.

Moja historia jest wpleciona w historie innych, którzy są jej współautorami, jest też przepełniona dialektyką przypominania i antycypacji. Zarzuty w stosunku do narracyjnej wizji i narracyjnej jedności życia, o jakich mówi Ricoeur, nie wykluczają wcale porozumienia i podobieństw pomiędzy *fikcją* a *życiem w jego narracyjnej jedności*, rozumianym jako opowieść ucząca narracyjnego łączenia retrospekcji i prospekcji: „opowieści literackie i historie życia nie tylko nie wykluczają się, lecz dopełniają na przekór swemu przeciwieństwu lub dzięki niemu. Dialektyka ta przypomina nam, że opowieść stanowi część życia, zanim opuści życie dla literatury; powraca ona do życia na rozmaitych drogach przyswojenia i za cenę niepokonanych napięć, o jakich mówiliśmy”⁴⁹.

Badacze opowieści twierdzą, że „człowiek nie tylko wytwarza narracje – teksty kultury; za równie, a często bardziej istotny poznawczo uważają oni fakt, że własności narracyjne przysługują także procesom mentalnym, w których pracujemy i interpretujemy nasze doświadczenie, projektujemy nasze przyszłe działania i które odgrywają zasadniczą rolę w naszym życiu codziennym [...]”⁵⁰. Narracje nauczycieli zebrane przeze mnie nie są sekwencją niepowiązanych zdarzeń, z których tworzę kompozycję znaczących treści. Są one przeze mnie (ale i przez podmioty narracji) postrzeganą i opowiadaną

strukturą znaczącą, w jaką my sami w toku naszego życia ujmujemy i odnosimy do siebie zdarzenia i działania, nadając im w ten sposób zrozumiałość. Życie ludzkie nie składa się z niepowiązanych zdarzeń i czynności [...]. Narracja jest więc strukturą rozumienia, w którą ujmujemy zdarzenia naszego życia; jest to struktura rozwijająca się w czasie, dynamiczna i samokorygująca [...]. Narracyjne pojęcie tożsamości zdaje sprawę z tego, że człowiek się zmienia, że w różnych okresach życia i sytuacjach zachowuje się inaczej⁵¹.

Narracja nie tylko nadaje sens i całościowo interpretuje wydarzenia związane z podmiotem, lecz umieszcza je w zrozumiałym odniesieniu do otaczającej nas rzeczywistości społecznej i kulturowej: „Według podstawowego założenia narracyjnych teorii tożsamości ludzie dążą do usytuowania swoich doświadczeń w spójnym i logicznym kontekście, aby w ten sposób przeciwdziałać dywersyfikacji zasadniczo

⁴⁸ Ibidem, s. 265–266.

⁴⁹ Ibidem, s. 270.

⁵⁰ K. Rosner, *Narracja, tożsamość...*, s. 7.

⁵¹ Ibidem, s. 27–28; zob. też: A. MacIntyre, *Dziedzictwo cnoty. Studium z teorii moralności*, tłum. A. Chmielewski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1996, s. 378.

zmiennej tożsamości”⁵². Alasdair MacIntyre podkreśla konstytutywne znaczenie narracji nie tylko dla ludzkiej tożsamości, lecz także dla kultury, realizującej się w i poprzez opowieści. W jego rozumieniu narracyjność oznacza, że ludzkie zachowanie nie daje się rozpoznać bez kontekstu, w jakim się pojawia. Dość oczywiste jest to, że aby zrozumieć zachowanie danego człowieka, trzeba umieścić je w historii jego życia. Zdaniem MacIntyre’a narracja jest *implicite* zawarta w naszych sposobach myślenia i działania. Myślenie w trybie narracyjnym jest naturalne i uczymy się go już w dzieciństwie, kiedy na przykład słuchamy bajek. Pozwala nam ono uchwycić jedność i spójność naszego życia. Narracja zaś jest

dynamiczną i korygującą strukturą rozumienia rozwijającą się w czasie. MacIntyre nie uważa jednak, by narracyjna koncepcja człowieka była wyrazem stanowiska o całkowitym samokonstytuowaniu się jednostki. Wskazuje na ograniczenia w konstytuowaniu narracji i własnej tożsamości, mówi co najwyżej o współautorstwie i zapytuje o możliwości narracji bez narratora. Narracje różnych ludzi wzajemnie się ograniczają, dając w rezultacie „całość o charakterze dramatycznym”⁵³.

Sam MacIntyre tak postrzega narrację: „Forma narracji jest odpowiednia do rozumienia czynów innych ludzi dlatego, że w naszym życiu jesteśmy bohaterami pewnych rozgrywających się narracji oraz dlatego, że przeżywane przez nas wydarzenia ujmujemy w kategorii narracji. Z wyjątkiem fantazji, opowieści są najpierw przeżywane w realnym życiu. Opowiada się o nich dopiero później”⁵⁴.

Tym, co wydaje mi się szczególnie ważne w rozważaniach Katarzyny Rosner nad wkładem MacIntyre’a w refleksję nad narracyjną koncepcją tożsamości jest próba odpowiedzi na pytanie, co ogranicza i wpływa na naszą autonarrację (Hyden White powiedziałby, że takim czynnikiem jest chaos tego świata, który usiłujemy uporządkować i zrozumieć poprzez nadanie mu metaforycznej struktury w języku).

Uczestnikami naszego świata społecznego⁵⁵ i wspólnotowego życia są znaczący inni, którzy jako współautorzy biorą udział w naszej narracji: „Te auto-

⁵² B. Neumann, *Literatura, pamięć...*, s. 261.

⁵³ A. Ziółkowska, *Rola świadomości...*, s. 245.

⁵⁴ A. MacIntyre, *Dziedzictwo cnoty...*, s. 378.

⁵⁵ Wedle Alfreda Schütza jednostka, koegzystując z innymi, podziela wspólne znaczenia, tak aby móc działać. Wspólnie doświadczany świat, ujmowany za pomocą wiedzy podręcznej (przyswajanej w procesie socjalizacji), istnieje dzięki zasadzie zakładanej przekładalności perspektyw, czyli suponowanej i posiadanej takiej samej podstawowej wiedzy podręcznej. Teza przekładalności perspektyw prowadzi do ujmowania obiektów wraz z ich aspektami jako wiedzy, którą posiada każdy człowiek, wedle Schütza pojmowanej jako obiektywna i anonimowa. Zob.: A. Schütz, *Potoczna i naukowa interpretacja ludzkiego działania*, tłum. D. Lachowska, [w:] E. Mokrzycki (red.), *Kryzys i schizma. Antyscjentystyczne tendencje w socjologii współczesnej*, t. 1, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1984, s. 137–192.

narracje wymagają uzgodnienia, ponieważ współżycie społeczne wymaga, by nasze czyny były zrozumiałe dla innych, a nasza tożsamość była przez nich uznana⁵⁶. Jednostka żyje niejako pod przymusem zharmonizowania narracji i takiego jej uporządkowania, by była zrozumiała zarówno dla innych, jak i opowiadającego:

to, co podmiot jest w stanie uczynić i w zrozumiały sposób opowiedzieć jako aktor, w wielkim stopniu zależy od tego, że nigdy nie jesteśmy niczym więcej (a czasami nawet mniej), niż tylko współautorami naszych własnych narracji. Wyłącznie w wyobraźni przeżywamy historie, jakie tylko chcemy. W życiu, jak zauważyli Arystoteles i Engels, zawsze jesteśmy pod jakimś przymusem. Wkraczamy na scenę, której nie zaprojektowaliśmy i stajemy się częścią wątku, którego nie wymyśliliśmy. Każdy z nas, będąc głównym aktorem własnego dramatu, odgrywa drugoplanowe role w dramatach innych ludzi, każdy zaś dramat narzuca pewne ograniczenia innym. [...] tylko ja sam zawsze jestem w moich dramatach swoim własnym pierwszoplanowym bohaterem. Każdy z naszych dramatów nakłada pewne ograniczenia na dramaty innych, sprawiając, że ich połączenie różni się od części składowych, ale nadal daje w rezultacie całość o charakterze dramatycznym⁵⁷.

Drugim czynnikiem ograniczającym i wpływającym na autonarrację jest przypisane miejsce w strukturze społecznej, udział w grupach i wypełnianie w nich role: „Wkraczamy w ludzkie społeczeństwo z jedną lub kilkoma przypisanymi cechami – rolami, do których zostaliśmy zaangażowani i musimy się nauczyć swoich ról, aby umieć zrozumieć, w jaki sposób inni reagują na nas i w jaki sposób nasze reakcje na nich zostaną z pewnością zrozumiane”⁵⁸.

Sądząc, że dla interpretacji wywiadów z nauczycielami ważniejsze znaczenie ma trzeci czynnik, nazwany tradycją, będący zakotwiczeniem jednostki w historycznym, zbiorowym kontekście indywidualnego losu. Wszyscy jesteśmy nosicielami tożsamości społecznej, w dużej mierze przekazywanej w rodzinie, grupie, swym społeczno-kulturowym miejscu: „Jako jednostka w ten sposób zdefiniowana, dziedziczy z przeszłości mojej rodziny, miasta, plemienia, mojego narodu, różnorodność długów, spadków, uzasadnionych oczekiwań i zobowiązań. One składają się na to, co w moim życiu jest dane – na mój moralny punkt wyjścia. Właśnie to nadaje w określonej mierze memu życiu jego moralną szczególność”⁵⁹. Na naszą tożsamość, wedle MacIntyre’a składa się również odziedziczona moralność z jej wzorami wartości etycznych. Jednak odpowiedzialność za nasze wybory, czyny i poszukiwanie wartości spoczywa tylko na nas: „Nigdy

⁵⁶ K. Rosner, *Narracja, tożsamość...*, s. 29.

⁵⁷ A. MacIntyre, *Dziedzictwo cnoty...*, s. 381.

⁵⁸ Ibidem, s. 386.

⁵⁹ Ibidem, s. 392–393.

bowiem nie jestem w stanie poszukiwać dobra ani przejawiać cnót inaczej niż tylko jako jednostka”⁶⁰.

Tradycje mogą być konstruowane wokół moralności, religii, historii czy kultury. Nie są sztywne, a raczej ewoluują pod wpływem nieustającego sporu o ich konstytutywne treści⁶¹. Zmiana kanonów tradycji w przypadku konfliktu czy rewolucji przypomina proces społeczny zmiany paradygmatu w rozumieniu Thomasa Kuhna⁶². Za rewolucje naukowe uznaje on nagłe zmiany w dziedzinie nauki, określając je jako „niekumulatywne epizody w rozwoju nauki, w których stary paradygmat zostaje zastąpiony częściowo bądź w całości przez nowy, nie dający się pogodzić z poprzednim”⁶³. Kuhn widzi analogię między światami nauki a polityki. Jedną z nich polega na tym, że instytucje mające zapewniać stan homeostazy społeczności, nie potrafią już zagwarantować odpowiedniego dla niej rozwiązywania problemów, konfliktów i sporów, nagromadzonych wokół odmiennego postrzegania rzeczywistości społecznej oraz przyczyn kryzysu:

Rewolucje społeczne dążą do takich przekształceń instytucji politycznych, jakich same te instytucje zabraniają. [...] Tak jak kryzys osłabia rolę paradygmatów, tak też początkowo osłabia on rolę instytucji politycznych. Coraz większa liczba ludzi wyłącza się z życia politycznego i zachowuje w sposób inny, niż nakazują jego kanony. Gdy kryzys się pogłębia, wielu z nich opowiada się za jakąś konkretną propozycją przebudowy społeczeństwa w ramach nowej struktury instytucjonalnej. Społeczeństwo dzieli się na dwa obozy, dwie partie, z których jedna stara się bronić starego porządku, a druga – wprowadzić nowy⁶⁴.

Podobnie rzecz ma się z dwoma paradygmatami pamięci społecznej Polaków po 1945 r. W systemie realnego socjalizmu ścierały się różne narracje dotyczące stosunku do kanonu historii i literatury narodowej, moralności i ideologii oraz tożsamości zbiorowej, występując z różną siłą w momentach przełomu, takich jak na przykład październik 1956 r., marzec 1968 r., grudzień 1970 r., czerwiec 1976 r., które same stawały się ważnymi obszarami pamięci społecznej i istotnymi odniesieniami w jej późniejszym dyskursie. Otwarty konflikt pomiędzy tymi różniącymi się zasadniczo paradygmatami nastąpił w czasie „karnawału Solidarności”, czyli między 1980 a 1981 rokiem. Po wprowadzeniu stanu wojennego tlił się dzięki solidarnościowemu podziemiowi aż do zmiany ustroju w 1989 r. Jak zauważa Barbara Szacka: „jest rzeczą wiadomą, że wszystkim

⁶⁰ Ibidem, s. 392.

⁶¹ K. Rosner, *Narracja, tożsamość...*, s. 29–30.

⁶² Zob.: A. Chmielewski, *Wprowadzenie. Filozofia moralności Alasdaira MacIntyre’a*, [w:] A. MacIntyre, *Dziedzictwo cnoty...*

⁶³ T. Kuhn, *Struktura rewolucji naukowych*, wyd. II, tłum. H. Ostromęcka, Wydawnictwo Fundacji Aletheia, Warszawa 2001, s. 167.

⁶⁴ Ibidem, s. 169.

głębokim przemianom społecznym i przewrotom ustrojowym towarzyszą przekształcenia obrazu przeszłości, a co najmniej postulat takich przekształceń. Im bardziej radykalne są przemiany, tym jaskrawiej występuje potrzeba zasadniczej przebudowy obrazu przeszłości⁶⁵.

Uważam, że możemy odnieść konflikt między tradycją w rozumieniu MacIntyre'a a indywidualną tożsamością narracyjną jednostki do reorganizacji pamięci społecznej, dokonującej się, na przykład, w efekcie zmian ustrojowych, społecznych i kulturowych, i jej wpływu na indywidualną pamięć jednostki⁶⁶.

Pamięć autobiograficzna w najogólniejszym ujęciu „jest odpowiedzialna za przechowywanie specyficznego rodzaju materiału – materiału dotyczącego indywidualnej historii życia danej jednostki”⁶⁷. W pamięci autobiograficznej elementy epizodyczne współgrają z semantycznymi, nie jest ona jednak tożsama z dużo bardziej obszernym doświadczeniem życiowym. Są w niej zgromadzone fakty (wraz z ich interpretacjami) z osobistej biografii oraz zapamiętane zdarzenia, w których jednostka uczestniczyła jako aktor czy obserwator. Pamięć autobiograficzna jest nasycona silnymi emocjami, a jej treści wpływają na tożsamość i samoocenę. Chyba najciekawszą dla antropologa właściwością tej formy pamięci jest zależność pamięci autobiograficznej od wieku przechowywanej w niej informacji. Inaczej pamiętamy niedawne wydarzenia, a inaczej te odległe w czasie⁶⁸. Tomasz Maruszewski nie używa tego określenia, lecz dla antropologa kultury jest oczywiste, że pamięć autobiograficzna zawiera treści zmytologizowane, jest podatna na mityzację zapamiętanej przeszłości i naszego w niej udziału:

Mężczyźni często wspominają okres służby wojskowej jako czas przygody, rodzenia się męskich przyjaźni, pijatyk i tak dalej, choć faktycznie był to okres bardzo poważnych wyzwań adaptacyjnych, nasycony wieloma emocjami negatywnymi i tłumioną agresją. Co więcej, informacje dotyczące zdarzeń starych ulegają licznym modyfikacjom w wyniku wielokrotnego odtwarzania wspomnień. Opowiadając historie z własnego życia, ludzie mogą modyfikować je tak, aby były ciekawsze, bardziej akceptowane przez audytorium, a ich samych przedstawiały w lepszym świetle. W efekcie zaczynają odtwarzać poprzednio opowiedzianą historię, a nie zdarzenie pierwotne⁶⁹.

⁶⁵ B. Szacka, *Czas przeszły, pamięć, mit*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2006, s. 206.

⁶⁶ Zob.: P. T. Kwiatkowski, *Czy lata III Rzeczypospolitej były „czasem pamięci”?*, [w:] A. Szporciński (red.), *Pamięć zbiorowa jako czynnik integracji i źródło konfliktów*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2009, s. 147–162; P. T. Kwiatkowski, *Pamięć zbiorowa społeczeństwa polskiego w okresie transformacji*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2008.

⁶⁷ T. Maruszewski, *Pamięć autobiograficzna*, s. 18.

⁶⁸ Zob.: ibidem, s. 32–35.

⁶⁹ Ibidem, s. 35.

2.2. Literatura, postawa autobiograficzna, wewnętrzny wzrok i pałace pamięci

Czy pamięć autobiograficzna ma coś wspólnego z autobiografią? Czy nauczyciel udzielający wywiadu jest narratorem autorskim, auktorialnym?⁷⁰ Czy narracja przybiera formę autodiegetyczną?⁷¹ Czy pomiędzy czytelnikiem/słuchaczem a opowiadającym zawarty został pakt autobiograficzny? Czy opowieści nauczycieli możemy traktować podobnie jak *Mój wiek. Pamiętnik mówiony* – zapis rozmów Czesława Miłosza prowadzonych z Aleksandrem Watem? Czy są one w jakikolwiek sposób zbliżone do epiki? Opowieści literackie i kinowe są obecne w kulturze popularnej, pozostając wciąż przedmiotem zainteresowania zarówno teorii literatury, jak i antropologii, a

Nie jest to wynik upodobań masowego czytelnika, który namiętnie obcuje z prozą, z rzadka oddając się lekturze wierszy. Teoria literatury i badania nad kulturą coraz mocniej podkreślają wszechobecność narracji w kulturze. Dowodzi się, że opowieści stanowią podstawową metodę tworzenia sensu, czy to w myśleniu o naszym życiu jako marszu prowadzącym dokądś, czy to w mówieniu o tym, co dzieje się na świecie⁷².

Nie będę w tym miejscu powtarzał wszystkiego tego, co już powiedziano o mostach łączących antropologię z literaturą⁷³. Literaturę i antropologię dzieli wiele, zarówno pod względem metod warsztatu, jak i fikcyjności przedstawianego świata. Obie te dziedziny z pewnością łączą jedno, szczególnie istotne podobieństwo – opo-

⁷⁰ Narrator taki komentuje i interpretuje wydarzenia; jest osobowym, wszechwiedzącym, utożsamianym z autorem; dodaje wtrącenia i komentarze o swych zainteresowaniach i poglądach; wszechwiedzący, ale zachowuje pełen dystans wobec referowanych zdarzeń. Czytelnik jest zdany na niego. Narracja w pierwszej osobie wprowadza narratora w świat przedstawiony, jest on uczestnikiem opisywanych wydarzeń, czas akcji jest wcześniejszy wobec czasu narracji. Narrator taki jest wszechwiedzący, a jego relacja jest obiektywna, ponieważ nie zmienia on punktu widzenia przyjętego w momencie rozpoczęcia narracji, nie zmienia swego stosunku do tego, czego ona dotyczy. Zob.: A. Kulawik, *Poetyka. Wstęp do teorii dzieła literackiego*, wyd. II, Antykwa, Kraków 1994, s. 319–327.

⁷¹ Zob.: Ph. Lejeune, *Wariacje na temat pewnego paktu. O autobiografii*, wyd. II, red. R. Lubas-Bartoszyńska, tłum. W. Grajewski i in., Universitas, Kraków 2007.

⁷² J. Culler, *Teoria literatury*, tłum. M. Bassaj, Prószyński i S-ka, Warszawa 1998, s. 97.

⁷³ Poruszałem ten temat wcześniej: M. Kępiński, *Podróż w ciemności. Kulturowe oblicza wojny*, Interdyscyplinarny Zespół Badania Wsi UŁ, Łódź 2012, s. 6–13; zob. m.in.: M. Rembowska-Płuciennik, *Poetyka i antropologia*, [w:] E. Kosowska, A. Gomółka, E. Jaworski (red.), *Antropologia kultury – antropologia literatury*, Katowice 2007; Z. Benedyktowicz, *Antropologia i literatura*, „Polska Sztuka Ludowa. Konteksty” 2007, nr 1; Dariusz Czaja, *Antropologia, literatura, Miłosz*, „Polska Sztuka Ludowa. Konteksty” 2011, nr 4; Michał Paweł Markowski, *Antropologia i literatura*, „Teksty Drugie” 2007, nr 6.

wiadanie o działalności człowieka i jego świecie, także w odniesieniu do minionej przeszłości: „Antropologia odtwarza tedy różne kulturowe prawdy społeczeństw uwikłanych w partykularne formy życia, a literatura kreuje właściwe dla siebie prawdy artystyczne. Jednakże zarówno jedna, jak druga, pragną powiedzieć nam coś istotnego i niebanalnego o człowieku i jego kulturze. Czynią to jedynie we właściwym dla siebie trybie”⁷⁴.

Czym jest autobiografia? Dla teorii literatury jest to „retrospektywna opowieść prozą, gdzie rzeczywista osoba przedstawia swoje losy w ich jednostkowym aspekcie i ze szczególnym uwzględnieniem historii osobowości”⁷⁵. Ważne dla autobiografii są następujące elementy:

- forma językowa: opowieść, proza,
- temat: losy jednostki, historia osobowości,
- sytuacja autora: tożsamość autora z narratorem,
- status narratora: tożsamość narratora z głównym bohaterem, retrospek-

tywna wizja opowiadania.

Najważniejsze dla autobiografii są tożsamość autora, narratora i bohatera – bez spełnienia tych warunków stałaby się ona biografią lub powieścią osobistą. Narracja powinna być prowadzona w pierwszej osobie, czyli przybrać postać narracji autodiegetycznej⁷⁶.

Philippe Lejeune

broni odrębności autobiografii, definiując tekst autobiograficzny z perspektywy recepcji poprzez tożsamość autora, narratora i głównego bohatera tekstu. Tożsamości tej nie weryfikują jednak odniesienia do rzeczywistości, lecz jest ona wynikiem paktu autobiograficznego, czyli specjalnej umowy między autorem a czytelnikiem, zawieranej za pomocą konwencjonalnych znaków (takich jak tytuł książki, nazwisko bohatera, komentarz odautorski itp.)⁷⁷.

Pakt autobiograficzny, wedle francuskiego badacza, pozwala czytelnikowi sądzić, iż fikcyjny tekst literacki posiada podłoże biograficzne. Innymi słowy, autor tekstu sugeruje czytelnikowi, że tworzona fikcja literacka zawiera wątki realnej biografii, kształtujące wizerunek pisarza w świadomości odbiorców książki.

Należy zwrócić uwagę na odmienne stanowisko teoretyczne dotyczące autobiografii, podważające rozróżnienie pomiędzy fikcyjnym a autobiograficznym przedstawieniem opisywanego świata w utworze literackim, bowiem „Paul de Man zaprzecza istnieniu autobiografii jako rozróżnialnego gatunku; autobiograficzność

⁷⁴ W. J. Burszta, *Kurt Vonnegut. Portret antropologiczny*, „Polska Sztuka Ludowa. Konteksty” 1995, nr 3/4, s. 158.

⁷⁵ Ph. Lejeune, *Wariacje na temat pewnego paktu...*, s. 22.

⁷⁶ Zob.: *ibidem*, s. 23–24, 28–56.

⁷⁷ M. Marszałek, *Autobiografia*, s. 56.

– jego zdaniem – jest figurą każdego tekstu, podpisanego nazwiskiem autora”⁷⁸. Wydarzenia opisywane w autobiografii mogą być łatwiejsze do zweryfikowania pod kątem realności, ale jako czytelnicy nie mamy pewności co do ostatecznego realizmu tekstu. Tym samym nie możemy rozstrzygnąć jego fikcyjności bądź prawdziwości na zasadzie „albo – albo”. Autobiografia jako gatunek literacki wymyka się ostatecznie ramom gatunkowości. Jeśli zaś uznamy ją za odrębny gatunek literacki, przyznając jej wyższą rangę niż reportażowi, wspomnieniom czy kronice, „zabieg ten wprawia jednak w niejakie zakłopotanie, w porównaniu bowiem z tragedią, epiką czy liryką, autobiografia wygląda zawsze nieco podejrzenie i jej niepowściągliwość w zajmowaniu się samą sobą może wskazywać, że nie da się jej pogodzić z monumentalną godnością wartości estetycznych”⁷⁹. Pytań o zasadność określania gatunku, jak też istoty gatunkowości autobiografii, jest zdecydowanie więcej niż odpowiedzi – powiada Paul de Man. Cóż więcej możemy o niej powiedzieć i jak wyraźnie ją określić?

Autobiografia to zatem nie gatunek czy tryb wypowiedzi – zauważa de Man – lecz pewna figura odczytywania lub rozumienia, z jaką mniej lub bardziej wyraźnie mamy do czynienia we wszystkich tekstach. Polega ona na połączeniu dwóch podmiotów uwikłanych w proces lektury, w którym zastępując się wzajemnie i odbijając w sobie, określają się one nawzajem⁸⁰.

Jednak domaganie się wyraźnego autorstwa nie jest tylko i wyłącznie przywilejem autobiografii – tekstu, którego autor oznajmia, że przedmiotem jego rozumienia jest on sam. W istocie każdy tekst, napisany przez *kogoś* i dzięki temu mający być zrozumiałym dla czytelnika, wymaga takiego uznania autorstwa – dodaje de Man. Jednak nie każdy tekst literacki z wyraźną stroną tytułową będzie autobiograficzny. Autobiografia posługuje się tropem, pomocnym w dostępie czytelnika do prywatnego świata autora pozbawionego namacalności, oddającym głos i nadającym twarz istocie nieobecnej: „Prozopeja to trop autobiografii, dzięki któremu imię, [...] staje się równie czytelne i pamiętne jak twarz. Zajmując się autobiografią, zajmujemy się nadawaniem i pozbawianiem oblicza, twarzą i od-twarzaniem, figurą, formą i deformacją”⁸¹. Głos i twarz autora autobiografii, nadane dzięki retorycznej funkcji prozopei, są jednak iluzoryczne: „Z chwilą, gdy zrozumiemy, że retoryczna funkcja prozopei polega na implikowaniu, za pomocą języka, istnienia głosu lub twarzy, rozumiemy także, że tym, czego jesteśmy pozbawieni, jest nie życie, lecz kształt i namacalność świata dostęp-

⁷⁸ Ibidem.

⁷⁹ P. de Man, *Autobiografia jako od-twarzanie*, tłum. M. B. Fedewicz, „Pamiętnik Literacki” 1986, t. LXXVII, z. 2.

⁸⁰ Ibidem, s. 309.

⁸¹ Ibidem, s. 314.

nego tylko w prywatnym rozumieniu”⁸². Nie rozstrzygając ostatecznie zasadności polemicznych ujęć teoretycznych dotyczących autobiografii, przyznam że bliższe jest mi stanowisko, jakie prezentuje Philippe Lejeune, broniąc znaczenia i odrębności autobiografii. Jak zauważa Magdalena Marszałek,

mimo demontażu konwencji autobiograficznych w teorii i praktyce literackiej autobiograficzna literatura nie straciła w XX i XXI w. na aktualności. Wręcz przeciwnie, świadomość konstrukcyjnych procesów pamięci i performatywnych efektów pisania nie niweluje fundamentalnego dla autobiografii gestu wskazywania na rzeczywiste życiowe doświadczenie. [...] Szczególnie teksty autobiograficzne powstałe w kontekście katastrof XX w. ukazują – mimo częstej fragmentaryczności, labilności i niespójnego opowiadania – nośność autobiograficznego pisania jako medium pamięci historycznej⁸³.

Autobiografia nabiera szczególnego znaczenia jako relacja świadków epoki Holocaustu, drugiej wojny światowej, krwawych wydarzeń XX w. Pamięć doznanej traumy, dezintegrującej tożsamość, doświadczeń egzystencjalnych o charakterze granicznym i niepewność postpamięci sprawiają, że „zachwianej poetyki autobiograficznego tekstu nie można dziś interpretować wyłącznie jako popisu postmodernistycznej gry prawdy i zmyślenia”⁸⁴. Sądzę, że autobiografia jest i pozostanie ważna kulturowo, nie tylko ze względu na tematykę obejmującą obszary znaczące dla pamięci społecznej, ale i sam pakt autobiograficzny, rozumiany jako istotna kulturowo konwencja pisania i czytania, pozwalający na zachowywanie i przywoływanie osobistych narracji o przeżytym, doświadczonym i zrekonstruowanym w obrazach pamięci świecie. Zebrane przeze mnie narracje badanej grupy nauczycieli zawierają opisy traumatycznych wydarzeń zachowanych w pamięci autobiograficznej, dotyczących osobistych doświadczeń narratorów bądź członków ich rodziny. Znajdują się w każdym wywiadzie, którego narratorem jest osoba należąca do pokolenia wojny i okupacji, doświadczająca ich okrucieństw niezależnie od miejsca pobytu. W mikroskali odnoszącej się do przeżyć autobiograficznych może to być wieś lub miasto, zaś w skali makro dotyczącej narracji pamięci społecznej – tereny pod okupacją Trzeciej Rzeszy lub Kresy Wschodnie. Zauważyłem, że te ostatnie występują w zebranych opowieściach jako mityczne miejsce przedwojennej arkadii, szczęśliwego dzieciństwa, wspólnych zabaw ukraińskich i polskich dzieci, świętowania prawosławnej i katolickiej Wigilii. Wojna przerywająca sąsiedzkie *communitas* i trajektoria losu zbiorowego Polaków – wygnańców z raju – są w nich obecne jako mocno odcisnięte toposy pamięci społecznej.

⁸² Ibidem, s. 318.

⁸³ M. Marszałek, *Autobiografia*, s. 56–57.

⁸⁴ Ibidem, s. 57.

Narracje nauczycieli różnią się od siebie, lecz zawierają wiele wspólnych elementów tematycznych i interpretacyjnych odnośnie do przeżytych tragicznych wydarzeń. Widać w nich wpływ pamięci społecznej oraz zawartych w niej wzorców biografii i schematów narracyjnych przeszłości wypełnionej trajektorią traumy.

Autobiografia może być więc rozumiana po prostu jako gatunek literacki, ale można spojrzeć na nią szerzej i potraktować ją jako sposób widzenia i opisywania rzeczywistości, jedyny w swym rodzaju oraz komponujący się wedle wrażliwości i sposobu doświadczania świata przez autora opowieści⁸⁵. Sądzę, że zebrane narracje badanej grupy, zawierające elementy autobiograficzne, są bliskie takiemu sposobowi rozumienia autobiografii, wyjątkowe i niepowtarzalne zarówno co do treści, jak i sposobu jej przekazywania.

Autobiografia wiąże się z problematyką tożsamości jednostki i swobody jej ekspresji:

Wiele mówi się o tym – zwłaszcza od czasu Augustyna – że tekst nacechowany osobiście (autobiograficznie, intymnie) możliwy był tylko w takiej kulturze, która respektuje prawo jednostki ludzkiej do pełnego wyrażania siebie i która ustala, że indywiduum ludzkie może stać się swoistym ośrodkiem jakiegoś świata. Przekonanie, że osoba ludzka jest ważna sama przez się i sama dla siebie, że jej sądy o sobie i świecie zewnętrznym mają szczególną i dającą się przenieść na płaszczyznę powszechności wartość poznawczą, że jest całością integralną i zdolną do wyrokowania o świecie dookolnym – dopiero takie założenie wyjściowe mogło doprowadzić do ukształtowania się form, które nas interesują⁸⁶.

Silnie zaznaczona obecność pisarstwa autobiograficznego oraz wypowiedzi parali-
terackie o takim charakterze są charakterystyczne dla współczesnej literatury.

Autobiografizm jako pewien typ postawy autora pojawia się w tekstach nacechowanych intymnością, jak pamiętnik, dziennik, list, wypowiedź osobista. Jest mocno obecny w literaturze polskiej – warto przywołać tu Miłosza, Gombrowicza czy nawet Konwickiego⁸⁷ – jako jej znacząca forma. Świat ukazywany we wspo-

⁸⁵ O autobiografii zobacz m.in.: M. Czermińska (red.), *Autobiografia*, Wydawnictwo słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2009; R. Lubas-Bartoszyńska, *Między autobiografią a literaturą*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1993; M. Czermińska, *Autobiografia i powieść, czyli pisarz i jego postacie*, Wydawnictwo Morskie, Gdańsk 1987.

⁸⁶ M. Dąbrowski, *(Auto)-biografia, czyli próba tożsamości*, [w:] H. Gosk, A. Zieniewicz (red.), *Autobiografizm. Przemiany, formy, znaczenia*, Dom Wydawniczy Elipsa, Warszawa 2001, s. 35–36.

⁸⁷ Na pytanie o obecność w twórczości Tadeusza Konwickiego elementów autobiografizmu twierdząco odpowiadają m.in. Beata Pokorna i Marcin Wołk. Zob.: B. Pokorna, *Autobiografizm w „Małej apokalipsie” Tadeusza Konwickiego*, „Prace Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie. Filologia Polska. Historia i Teoria Literatury” 2001, t. 8, s. 141–149; M. Wołk, *Autobiografizm i cykliczność*, [w:] K. Jakowska, D. Kulesza, K. Sokołowska (red.), *Cykl i powieść*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2004, s. 19–34. Elementy autobiograficzne możemy odnaleźć nie tylko w *Małej apokalipsie*, lecz także w *Kompleksie polskim* oraz *Bohiniu*.

mnieniach, narracjach o charakterze autobiograficznym, jest wtórnie wykreowany, jawi się jako idealny, odległy, przywoływany wraz ze zmytyzowaną przeszłością:

Autobiografia oznacza także przesunięcie doświadczenia konkretnego w stronę doświadczenia mitycznego, wpisania siebie w strukturę wielkiej przemiany, wędrowania (mit odyseiczny), powrotu, śmierci i odrodzenia. Aby tego dokonać, potrzebny jest dystans, największy dystans, jaki jednostka może osiągnąć w stosunku do siebie, to jest ten wobec lat dziecińczych. [...] Prawdą jest, co potwierdzają psychologowie i teoretycy sztuki, że ojczyzna prywatna, kraj lat dziecińczych, bardzo łatwo i szybko podlegają idealizacji⁸⁸.

Opowieść dojrzałego Ja, dotycząca przeszłości, daje możliwość przypisania tamtym odległym wydarzeniom sensów, których Ja dawne nie mogło uchwycić. W narracjach o charakterze autobiograficznym liczy się przeszłość, nie zaś horyzont oczekiwań: „Teraźniejszość sprowadza się do rozpamiętywania przeszłości, a przynajmniej do nieustającego konfrontowania czasu obecnego z czasem minionym”⁸⁹. Zapiski przywołujące przeszłość pozwalają na czynienie próby osiągnięcia holistycznej tożsamości, obejmującej sobą tożsamości cząstkowe, ukształtowane historycznie i przypisane poszczególnym fragmentom życia:

Im dalej w lata, tym wyraźniej żyjemy pamięcią, tym bardziej staje się ona istotnym czynnikiem naszej sobości egzystencjalnej. [...] Być może właśnie świadomość incydentalności istnienia, przygodności, rozproszenia i rozdarcia tożsamościowego, w którym tkwimy ze względu na konieczność stałego negocjowania własnego „Ja”, sprawia, że tak namiętnie pragniemy osiągnąć na koniec jakąś jego wersję scaloną, uporządkowaną, do przyjęcia⁹⁰.

Lata dzieciństwa budzą oczywistą tęsknotę, jako prawdziwe, moralnie czyste i silne, lecz dojrzałość oferuje nam gorzki owoc świadomości własnych klęsk doznanych w codziennym egzystencjalnym starciu ze światem, kulturą i cywilizacją:

Dzieciństwo to Raj, tak jak dojrzałość to owa „ziemia Ulro” Blake’a. Raj jest podobny we wszystkich epokach, cywilizacjach i kulturach. Ziemia Ulro jest za każdym razem inna. Każdy ma swoją „ziemię Ulro”, bo każda dorosłość jest inna i każdy inaczej przeżywa swoje cierpienia i okaleczenia. Ta opozycja Raj – „Ziemia Ulro” wiele wyjaśnia. Po jednej bowiem stronie jest bezczas i radość, po drugiej – historia i cierpienie. W świecie totalitarnych ideologii, w cywilizacji wielkich liczb, w okresie depersonalizacji, w mechanizmach sprowadzających człowieka do anonimowości, literatura (auto)biograficzna próbuje ocalić jego indywidualność, osobistą wartość i w tym sensie jest literaturą ocalającą⁹¹.

⁸⁸ M. Dąbrowski, *(Auto)-biografia...*, s. 54.

⁸⁹ Ibidem.

⁹⁰ Ibidem, s. 55.

⁹¹ Ibidem, s. 55–56.

Sądzę, że zapisy rozmów z nauczycielami, zebrane w kontakcie bezpośrednim z badaczem, choć niebędące literaturą autobiograficzną, a jedynie przyjmujące zbliżoną do literackiej formę zapisu pamięci autobiograficznej, będące rodzajem dokumentu wywołanego, charakteryzują się podobnymi, nostalgicznymi i zmityzowanymi odniesieniami do pamięci dzieciństwa i młodości. Z pewnością spełniają podstawowy wymóg stawiany literackości: „tekst, aby być literaturą, musi spełniać warunek sensowności, musi znaczyć, czyli respektować rygory językowej organizacji wypowiedzi”⁹². Wiemy, że literacki tekst autobiograficzny „to tylko szczególny przypadek autobiograficznego pisania i **komunikowania** (podkreślenie moje – M.K.). W perspektywie antropologii kultury i socjologii pisanie jest co prawda najczęstszą, ale nie jedyną techniką autobiograficzną. [...] W codziennych praktykach autobiograficznych tworzymy własną biografię”⁹³. Nasze doświadczenia, zawarte w opowieściach przekazywanych innym w formie narracji niebędących artystycznymi konstrukcjami własnej przeszłości, są pracą nad „powieścią własnego życia”. Posiadanie i wytwarzanie – niekoniecznie zapisywanie narracji – historii swojego życia oraz tożsamości wymaga pamięci autobiograficznej.

Literatura nie powstaje jednak w wyniku bezpośredniej interakcji dwu komunikujących się jej uczestników:

Tekst literacki jest zatem efektem kontaktu językowego pośredniego, który realizuje się w języku i tylko w języku. Nadawca – autor tworzy tekst kompletny informacyjnie, a jego odbiorca – czytelnik jest najzupełniej nieokreślony, a nawet niepewny. Autor piszący utwór literacki nie ma przecież żadnej pewności, czy tekst zostanie wydany i upowszechniony. Ponieważ nadawca i odbiorca nie pozostają w bezpośrednim kontakcie, dlatego tekst musi być skończony i kompozycyjnie przemyślany⁹⁴.

Innym warunkiem tekstu literackiego jest jego fikcyjność, a opisywana rzeczywistość fikcjonalna dotyczy zarówno opisu przeżyć postaci, wyglądu bohatera, jak i obrazu społeczeństwa i epoki:

Dopiero fikcjonalną rzeczywistość stanowi zespół znaków, którymi posługuje się pisarz wypowiadający się na temat jakiegoś aspektu rzeczywistości humanistycznej czy nawet samego siebie. Rozróżnienia pomiędzy nieliterackimi a literackimi tekstami dokonujemy na takiej zasadzie, że pierwsze z nich tworzone są za pomocą znaków językowych będących symbolami rzeczywistości pozajęzykowej, drugie natomiast traktują znaki językowe jako tworzywo fikcji, która uzyskuje charakter znaku jakiejś rzeczywistości. Ten drugi sposób posługiwania się znakami językowymi uważa się za właściwy literaturze⁹⁵.

⁹² A. Kulawik, *Poetyka...*, s. 12.

⁹³ M. Marszałek, *Autobiografia*, s. 55.

⁹⁴ A. Kulawik, *Poetyka...*, s. 14.

⁹⁵ Ibidem, s. 14.

Zdaję sobie sprawę, że zebrane przez mnie narracje nauczycieli nie spełniają tego oraz pozostałych wymogów (na przykład podwójnej semantyki tekstu literackiego, zawieszającej jego dosłowne znaczenia, a kodujące znaczenia alegoryczne, symboliczne) stawianych literaturze w teorii dzieła literackiego⁹⁶, nie jest też moim zamiarem ich krytycznoliteracka analiza.

Zapisana w pamięci autobiograficznej sytuacja traumy (czy to z dzieciństwa, czy z dorosłego życia) jest w miarę wiernym obrazem rzeczywistych faktów. Jednak już opowieść o niej wraz z ewentualnymi interpretacjami są możliwe dzięki wykorzystaniu pewnych schematów narracyjnych, mających swe źródło w kulturze i pamięci kulturowej. Literatura, szczególnie ta autonarracyjna, „może odgrywać kluczową rolę orientacyjną w akcie indywidualnej i zbiorowej pracy z doświadczeniami”⁹⁷.

Literatura okazuje się ważna dla konstrukcji obrazów pamięci autobiograficznej:

materiał importowany do pamięci autobiograficznej nie musi mieć charakteru wizualnego. Zwłaszcza w sytuacjach, w których narrator ma pewne wykształcenie, mogą to być segmenty opowiadania wywodzące się z literatury klasycznej i wkomponowane we własną biografię. [...] w naszych opowiadaniach autobiograficznych wykorzystujemy, obok bezpośredniego importu całych historii czy segmentów narracyjnych, społecznie uformowane zasady organizacyjne. Dzięki procesowi *memory talk*, czyli dzięki wspólnej praktyce snucia wspomnień w toku konwersacji, jak również dzięki każdej przeczytanej książce czy obejrzanemu filmowi, nauczyliśmy się, że prawidłowa historia ma swój początek, środek i koniec. Aby zaś była zrozumiała, musi kierować się określonymi wzorcami. W koncepcji Haydena White’a są to: komedia, tragedia, satyra i romans⁹⁸.

Pamięć autobiograficzna dzięki swemu komunikacyjnemu działaniu łączy w sobie motywy egzystencjalne przeżyte, wyobrażone i dostępne jako gotowe schematy narracyjne. O wpływie pamięci społecznej i kultury na pamięć autobiograficzną Harald Welzer powiada, że wykorzystuje ona dostępne, znane i zinternalizowane modele estetyczne literatury i filmu:

Sięga ona [pamięć autobiograficzna – M.K.] bez trudu po zastane elementy rzeczywistości, które – z punktu widzenia teraźniejszości – wydają się „pasować” do własnej przeszłości. To jednocześnie wskazuje na asocjacyjny charakter pamięci

⁹⁶ Ibidem, s. 16.

⁹⁷ B. Neumann, *Literatura, pamięć...*, s. 268–269.

⁹⁸ H. Welzer, *Materiał, z którego zbudowane są biografie*, tłum. M. Saryusz-Wolska, [w:] M. Saryusz-Wolska (red.), *Pamięć zbiorowa i kulturowa...*, s. 40. Autor proponuje wykorzystanie koncepcji White’a do analizy zarówno narracji historycznej, jak i narracji o przeszłości, np. zebranych wywiadów z niemieckimi weteranami frontu wschodniego. Pojawiają się wśród nich wzorce eposu homeryckiego oraz modele opowieści o ucieczce, podróży, bezsensie wojny zaczerpnięte z literatury i filmów, takich jak *Na Zachodzie bez zmian*, *Stalingrad* i innych.

[...]. Tak jak pamięć indywidualna na drodze skojarzeń uzupełnia wzory, które później traktuje jako własne „wspomnienia”, tak na poziomie kolektywnym łańcuchy skojarzeń powstają na drodze komunikacyjnej. Te z kolei są uzupełniane, aż powstaną kolektywne wzory przeszłości, które zwykliśmy nazywać „historią”⁹⁹.

Nośnikiem pozwalającym na społeczny przekaz pamięci autobiograficznej jest język, ale to pojawianie się pisma powołało do życia tekst autobiograficzny:

zapisy autobiograficzne znane są od starożytności – początki literatury autobiograficznej datuje się na okres starogrecki. *Wyznania* [ok. 398] św. Augustyna (354–430) dają początek europejskiej literaturze konfesyjnej, czyli wyznaniowej – w podwójnym znaczeniu tego słowa: wyznania życiowych błędów (spowiedzi) i wyznania wiary. Natomiast początki świeckiej nowożytnej autobiografii wiążą się z wykształceniem nowoczesnej idei suwerennego indywiduum (XVI–XVIII w.)¹⁰⁰.

Jako klasyczny przykład tego rodzaju pisarstwa autobiograficznego Magdalena Marszałek wymienia *Z mojego życia. Zmyślenie i prawdę* Goethego, autobiografię służącą przedstawieniu rozwoju osobowości, wyrażeniu indywidualności oraz postrzegania świata przez autora. W wieku XX, dzięki odkryciu teorii Freuda, teksty autobiograficzne odchodzą od pojmowania piszącego podmiotu jako posiadającego władzę nad swą biografią i możliwościami jej językowej i pamięciowej reprezentacji. Jednak klasyczna autobiografia, w której

piszący podmiot opowiada w stylu obiektywnej relacji swoje życie od narodzin do czasu pisania autobiograficznego tekstu, funkcjonuje w XX w. przede wszystkim w literaturze popularnej, natomiast w literaturze o aspiracjach artystycznych jest jedynie gatunkowym punktem – często ironicznego – odniesienia. [...] punkt ciężkości tekstu autobiograficznego przesuwają się z relacjonowania życia na sam proces pisania. Autobiografia staje się medium autorefleksji, które uwzględnia konstrukcyjne procesy pamięci, tożsamości i historii¹⁰¹.

Jasne jest, że literatura to jeden z możliwych rodzajów mediów pamięci, ważny zwłaszcza dla przekazywania i zachowania pamięci społecznej¹⁰². Jakie są związki pomiędzy literaturą, pamięcią indywidualną, autobiograficzną a tożsamością? Brigit Neumann podkreśla, że literatura jest częścią systemu indywidualnego i zbiorowego tworzenia znaczeń, odgrywa też ważną rolę w indywidualnej i zbiorowej pracy z minionymi doświadczeniami jednostek i zbiorowości:

⁹⁹ H. Welzer, *Materiał...*, s. 57.

¹⁰⁰ M. Marszałek, *Autobiografia*, s. 55.

¹⁰¹ Ibidem, s. 56.

¹⁰² Zob.: M. Saryusz-Wolska, *Literatura i pamięć. Uwagi wstępne*, [w:] M. Saryusz-Wolska (red.), *Pamięć zbiorowa i kulturowa...*, s. 176–184.

Złożony związek pamięci i tożsamości to temat wielu dzieł literackich. Prezentując go, osiągają one taki kontur narracyjny, który w codziennej pracy pamięci ma często jakość wyłącznie przednarracyjną. Liczne, przede wszystkim współczesne, teksty ukazują, jak jednostki i grupy próbują poprzez autorefleksyjne akty pamięci znaleźć gwarantujące im ciągłość odniesienie do przeszłości, uwidaczniając przy tym nie tylko stabilizujący tożsamość potencjał pamięci, lecz także jej potencjał destabilizacyjny¹⁰³.

Szczególnie istotne są tu narracje zakotwiczone w przeszłości dzięki wspomnaniu i odwołujące się do pamięci, „gdyż napięcie między Ja przeżywającym a Ja opowiadającym wciąż implikuje konieczność dokonywania syntezy w akcie wspomnienia czasowo różnych doświadczeń”¹⁰⁴. Od niej zależy spójność i stabilność tożsamości.

Literatura dysponuje całym wachlarzem możliwości prezentacji indywidualnych i zbiorowych wspomnień: „teksty literackie mogą sięgać do szerokiego spektrum metod narracyjnych, od specyfiki przekazu narracyjnego, przez konstrukcję świata wewnętrznego, czasu i przestrzeni, aż do tworzenia nowych historii. [...] W tekstach, w których chodzi o przyswojenie pamięci indywidualnej, instancje te najczęściej sprowadzają się do narratorów homodiegetycznych”¹⁰⁵. Literatura o charakterze autobiograficznym jest szczególnie ważna dla kształtowania i przyswajania pamięci indywidualnej oraz tożsamości narratora, a „Współdziałanie pamięci indywidualnej i tożsamości nad wyraz często przedstawiane jest za pomocą konstytutywnej, homodiegetycznej narracji oraz [...] relacji między Ja wspominanym a wspominającym – relacji, która zawsze nosi znamiona czasowości”¹⁰⁶.

Wspominając, prowadzimy dialog ze swym Ja z przeszłości, uzgadniając relacje między dwoma odmiennymi (ale i podobnymi) aspektami tożsamości tak, by uzyskać ich integrację w czasowym kontinuum.

Fenomenologia pamięci (w husserlowskim rozumieniu), zaproponowana przez Paula Ricoeura, zwraca się najpierw ku obiektowi pamięci nasuwającemu się wspomnieniu, przypominaniu sobie (anamnezie), by ostatecznie przejść ku refleksyjnej pamięci samego siebie. Autor skupia się przy tym na pytaniach: czego wspomnienie dotyczy i czyja jest pamięć o nim? Tym, co wydaje się najbardziej inspirujące w jego rozważaniach, jest *tradycja wzroku wewnętrznego*, czyli pamięci indywidualnej Ja wspominającego, w odróżnieniu od *wzroku zewnętrznego*, skierowanego na pamięć zbiorową. Ricoeur zauważa, że

¹⁰³ B. Neumann, *Literatura, pamięć...*, s. 269.

¹⁰⁴ Ibidem.

¹⁰⁵ Ibidem, s. 272.

¹⁰⁶ Ibidem, s. 273.

Obrona źródłowego i pierwotnego charakteru pamięci indywidualnej ma umocowania w zastosowaniach języka potocznego i w doraźnej psychologii, która te użycia poręcza. W żadnych innych dziedzinach żywego doświadczenia, czy to w sferze poznania, działania czy uczuć, przyległość aktu autodesygnacji podmiotu do przedmiotowego nastawienia doświadczenia nie jest tak całkowita¹⁰⁷.

Przy tym eksponowane są trzy cechy pamięci, zdecydowanie określające ją jako właściwość przynależną jednostkowemu Ja: indywidualny charakter własnych wspomnień, lokalizacja w pamięci naturalnej więzi świadomości z jej przeszłością oraz związek dwukierunkowej orientacji w czasie z pamięcią (od przeszłości do przyszłości i odwrotnie: od oczekiwania do wspomnienia). Pamięć, będąca moją własnością, „dotyczy przeszłości, zaś owa przeszłość – moich wrażeń i w tym sensie jest przeszłością moją. Dzięki tej cesze pamięć zapewnia ciągłość czasową osoby, a tym samym, tożsamość [...]. Ta ciągłość pozwala mi sięgnąć, bez naruszania przeżywanej teraźniejszości, do najodleglejszych zdarzeń z mojego dzieciństwa”¹⁰⁸. Wspomnienia z dzieciństwa są przy tym opowieścią z innej epoki, innego świata, jakże różnego od teraźniejszości. Wzrok wewnętrzny, poszukując ulotnych wspomnień, kieruje się w głąb „przestronnych pałaców pamięci”, metaforze znanej dzięki św. Augustynowi, „To dzięki niej wewnętrzność zyskuje aspekt szczególnej przestronności, przestrzenności miejsca intymnego. Ta kluczowa metafora zostaje wzmocniona przez cały szereg pokrewnych figur: »magazyn«, »przechowalnia«, gdzie się »składa«, »przechowuje«, wspomnienia, których bogactwa zostają wyliczone [...]”¹⁰⁹. Przypominanie sobie, przywoływanie, odnajdywanie ukrytych skarbów (obrazów wrażeń zmysłowych, poznanych pojęć oraz emocji) jest tu traktowane jako działanie w jej ogromnym pałacu. Odnalezienie wspomnienia jest zaś zwycięstwem pamięci nad zapomnieniem, rozpoznaniem i zaakceptowaniem poszukiwanej rzeczy. W tradycji wzroku wewnętrznego, rozpoczynającej się od *Wyznań* św. Augustyna, mamy do czynienia z podziwem dla pamięci, „podziwem zabarwionym niepokojem z powodu zagrożenia przez zapomnienie [...]”¹¹⁰.

Niepamięć pozostaje tu niemożliwością odszukania w pałacu pamięci zaginionej lub schowanej zbyt głęboko rzeczy. Co jednak sprawiło, że zdecydowaliśmy się ukryć ją przed wewnętrznym wzrokiem? Czyżby konieczność zapomnienia, odesłania w otchłań ciemności czegoś, czego nie powinniśmy przywoływać i rozpoznawać, ponownie nazywać?

¹⁰⁷ P. Ricoeur, *Pamięć, historia, zapomnienie*, tłum. J. Margański, Universitas, Kraków 2007, s. 126.

¹⁰⁸ Ibidem, s. 127.

¹⁰⁹ Ibidem, s. 129.

¹¹⁰ Ibidem, s. 132.

2.3. Świat powtórzony, nostalgia i dzieciństwo

Nostalgia i jej pierwotny sens, jak o niej mówi Wojciech J. Burszta, wiąże się z oddaleniem, poczuciem straty ważnej części swego Ja i przeszłości, wyobcowaniem odczuwanym w aktualnym *byciu tu*, które powoduje chęć powrotu do odległego w czasie i przestrzeni *tam*:

Grecki termin *nóstos* (= powrót) w połączeniu z *algos*, co oznacza „cierpienie”, tworzą łącznie pierwotny sens pojęcia nostalgii jako gorącego pragnienia ujrzenia ojczyzny, czy nawet choroby powstającej w wyniku tęsknoty za krajem rodzinnym. Uczucie nostalgii odnosiłoby się zatem do czegoś, co było i jest w nas samych, ale czego zewnętrzne atrybuty nie są w danej chwili dostępne. Będąc Polakiem rzuconym gdzieś w dalekie strony, nie przestaję – jeśli tego pragnę – czuć się nim, ale wypełnia mnie nostalgia za rodzinną ziemią, za zapachem ziemi ojczystej, bliskimi, za niegdyś przeżyтыми chwilami „wtedy i tam”. Nostalgia cechuje tedy emigrantów – czasowych i trwałych – budujących wizję utraconego skrawka globalnej rzeczywistości przyrodniczej i społecznej o cechach *orbis interior*, skrawka uważanego za najważniejszy, gdyż jest on rzeczywistością „oswojoną” w stopniu maksymalnym¹¹¹.

W taki sposób odczuwana nostalgia bywa ważnym tematem literatury autobiograficznej, intymnej, dzienników, autobiografii czy wspomnień. Odwołam się do biografii Witolda Gombrowicza i jego opisu powrotu pamięcią do *orbis interior*, spowodowanego przez ulotne wrażenie odczuwanego zapachu podczas przechadzki w berlińskim parku:

Ale wtedy zaleciały mnie (gdym spacerował po parku Tiergarten) pewne wonie, mieszanina z ziół, z wody, z kamieni, z kory, nie umiałbym powiedzieć z czego... tak, Polska, to było już polskie, jak w Małoszycach, Bodzechowie, dzieciństwo, tak, tak, to samo, przecież już niedaleczko, o miedzę, ta sama natura, którą ja porzuciłem przed ćwierć wiekiem. Śmierć. Zamknął się cykl¹¹².

Obraz pamięci dzieciństwa, wywołany i przeżyty raz jeszcze, nasycony melancholią, pesymistycznym poczuciem akceptacji swego losu i przeczuwaną śmiercią rozumianą jako koniec podróży. Figura powrotu, ostatniej podróży Odyseusza,

¹¹¹ W. J. Burszta, *Yes. Nostalgiczne strefy pamięci*, „Polska Sztuka Ludowa. Konteksty” 1994, t. 48, z. 1–2, s. 54.

¹¹² W. Gombrowicz, *Dziennik 1961–1966*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1986, s. 140. Wątek inicjacyjnej podróży (również pamięcią w przeszłość) w poszukiwaniu dojrzałości i samowiedzy, charakterystyczny dla pisarstwa Witolda Gombrowicza, podejmowałem już wcześniej, zob.: M. Kępiński, *Mit, symbol, historia, tradycja. Gombrowicza gry z kulturą*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2006, s. 65.

jakże smutnego i równocześnie nieuchronnego, będącego częścią gorzkiej mądrości wieku dojrzałego, charakterystycznej dla *literatury starców*¹¹³.

Poruszane wcześniej kwestie pamięci, narracji, autobiografii, literatury oraz tożsamości trafnie oddają słowa Marka Zaleskiego:

Jesteśmy tworem naszych wspomnień i nasza świadomość jest funkcją naszej pamięci. Ta nasza przeszłość domaga się od nas upamiętnienia i pragnienie upamiętniania przeszłości stale znajduje wyraz w naszych poczynaniach. Między innymi, znajduje go w literaturze. [...] Zapewne kariera introspekcji i autobiografizmu, intronizacja życia wewnętrznego jako tematu literackiego i tematu naukowych dociekań przyczyniły się do tego w przeszłości, a dziś z kolei naszą uwagę stymuluje żywo dyskutowana dialektyka pamięci i zapomnienia, i jej udział w tworzeniu „tradycji tradycji” współczesności. Również zagadnienia związane z problemami rekonstrukcji przeszłości w narracji literackiej czy w narracji historyka lokują się w centrum zainteresowania dzisiejszej humanistyki¹¹⁴.

Literatura, nie tylko historyczna, porusza tematy związane z pamięcią zbiorową, dyskursem różnych narracji o przeszłości, będącym próbą rekonstrukcji tożsamości zbiorowości, grup etnicznych i wspólnot¹¹⁵. Zaleski stwierdza, że na literaturę mają wpływ okoliczności zewnętrzne, a wśród nich wydarzenia polityczne i historyczne związane z przemianami społecznymi i kulturowymi, których nie sposób lekceważyć jako czynnika wywołującego zmiany również w dyskursie pamięci, toczącym się też poprzez literaturę. Pamięć zagubiona, zanegowana, skazana na niebyt, ale i odnajdywana oraz interpretowana na nowo, razem z tożsamością indywidualną i zbiorową, którą autor *Form pamięci* nazywa „wzorem ciągłości”. Literatura chcąc przywoływać przeszłość i opowiadać o niej posługuje się powtórzeniem – poprzez przypomnienie, możliwe dzięki językowi, wciąż niedoskonale i fragmentarycznie próbującemu opisywać rzeczywistość. Kategoria przypomnienia staje się jedną z kluczowych, które służą autorowi do analizy wybranych dzieł

¹¹³ Określenie „pisarstwo starców” pada w cytowanym wcześniej tekście Mieczysława Dąbrowskiego, zob.: idem, *(Auto)-biografia...*, s. 54–55. Poczucie nostalgii łączy z wiekiem dojrzałym Douwe Draaisma, choć czyni to z perspektywy innej niż literaturoznawcza. Tęsknota (za krajem rodzinnym, domem, dzieciństwem) powraca w wieku dojrzałym, łącząc się z pragnieniem odnalezienia młodości. Dojrzała pamięć cofa się w daleką przeszłość, równocześnie zapominając wiele z niedawno minionego czasu. To dzieciństwo rozpoczyna naszą egzystencję i jego dotyczą najwcześniejsze wspomnienia. U schyłku życia jawi się z wyrazistością, której brakuje przeżywanej i ulatującej teraźniejszości. W taki sposób, dzięki nostalgii, nasza pamięć i życie zakreślają koło. Punktem ich przecięcia jest śmierć. Zob.: D. Draaisma, *Fabryka nostalgii...*

¹¹⁴ M. Zaleski, *Formy pamięci*, Wydawnictwo słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2004, s. 5.

¹¹⁵ Na ten problem zwracają uwagę m.in. Piotr T. Kwiatkowski, Barbara Szacka i Krzysztof Malicki. Zob.: B. Szacka, *Czas przeszły...*; P. T. Kwiatkowski, *Pamięć zbiorowa społeczeństwa polskiego...*; K. Malicki, *Upamiętnianie przeszłości jako źródło konfliktów w przestrzeni symbolicznej regionu podkarpackiego* [w:] A. Szpociński (red.), *Pamięć zbiorowa jako czynnik integracji...*

literatury autobiograficznej, odnoszącej się do dialektyki Ja i towarzyszącego pamięci napięcia między jego przeszłą, teraźniejszą i przyszłą tożsamością. Narracja, także ta literacka, mimo całego swego bogactwa środków stylistycznych, form dzieła literackiego czy jego funkcji estetycznych, pozostaje jednak daleka od możliwości wiernego przedstawienia przeszłości. Opowieść o tym, co już bezpowrotnie minęło, zawsze będzie tylko oświetlonym fragmentem ciemności:

W naszym oglądzie przeszłość to zawsze mniej niż to, co było, ale i zarazem więcej, bo do rekonstrukcji przystępujemy wiedząc, co było potem. A już na pewno owa rekonstruowana przeszłość to coś innego niż przeszłość, która była, bo pamięć jest zawsze fragmentaryczna, stronicza i skłonna do cenzurowania niewygodnych dla nas faktów, czyli do amnezji. [...] Jeśli więc literatura zabiega o przedstawienie rzeczywistości, to najbliższa sukcesu jest tam, gdzie posługuje się figurą powtórzenia – przypomnienia¹¹⁶.

W zebranych opowieściach nauczycieli pamięć autobiograficzna, zwłaszcza ta dotycząca dzieciństwa i lat młodości, często przyjmuje formę nostalgii, wrażliwej postawy przejawianej wobec przywoływanego świata własnej przeszłości, charakteryzującej się jej idealizacją i tęsknotą za nią. Jedyne, co pewnego możemy o niej mniemać, to stwierdzenie, że umieszcza ideał w przeszłości, jak powiada Zaleski i dodaje: „Raz jest figurą wyobcowania, dotkliwego braku i płynącego stąd poczucia nieprzystosowania [...]. Innym razem znowu jest figurą zadowolenia, a nawet szczęścia, u źródła którego leży zapomnienie, pamięć pozbawiona bólu”¹¹⁷. Nostalgia bywa przedstawiana poprzez metafory, które próbują to mgliste pojęcie nieco sprecyzować, a jej estetyka pozostaje zakorzeniona we wzniosłości. Fragmenty nostalgicznej pamięci niedoskonale oddające przeszłość, a zwłaszcza krainę dzieciństwa, w literackich przedstawieniach nasycone są patosem i silnymi emocjami, z których może najważniejszy jest smutek. Osoba wspominająca z nostalgią dzieciństwo i młodość „nie tęskni za miejscem swej młodości, ale za swoją młodością, za swoim dzieciństwem. Jego pragnienie kieruje się nie ku przedmiotowi, który chce odzyskać, ale ku czasowi niemożliwemu do odzyskania”¹¹⁸.

Pamięć dzieciństwa wiąże się z nostalgią, ale i czasem dojrzewania, przejścia do kolejnego etapu życia, a więc z bolesnym odczuwaniem tęsknoty za dzieciństwem:

Kiedy myślę o pamięci, zawsze pojawia się przeszłość, a w niej przede wszystkim dzieciństwo. Ci z nas, którzy pamiętają swoje dzieciństwo, wiedzą, że pamięć rodzi się z tęsknoty za pierwszym doznaniem. [...] Czas przełomu, kiedy zmieniamy miejsce, kiedy przechodzimy do kolejnego etapu życia, to czas życiodajny,

¹¹⁶ M. Zaleski, *Formy pamięci*, s. 7.

¹¹⁷ Ibidem, s. 12.

¹¹⁸ Ibidem, s. 16.

ważny, ale często bolesny. [...] Pamięć żywi się tym, co pierwsze, ale impulsem, który ją uruchamia, jest coś innego. Nieuświadomiana, ale silna intuicja, że pamięć przeciwstawia się śmierci¹¹⁹.

Świat, przemijający, czy tego chcemy czy nie, może być choć na chwilę uratowany, dostępny w powtórzeniu, także nostalgicznym. Nostalgia, doświadczana jako odczuwane za minioną przeszłością cierpienie, jest właściwa każdemu człowiekowi. Jednak tylko wrażliwość zapewnia uwolnienie podświadomej chęci twórczego przetworzenia tych doświadczeń w część własnej tożsamości:

Cierpienia związane z przemijaniem i pewność, że czas dzieciństwa jest nie do odzyskania, niezgoda na życie w teraźniejszości i antycypowanie przyszłości znane są każdej ludzkiej istocie od chwili, kiedy zostaje ożywiona jej pamięć, a wraz z nią pojawia się świadomość. [...] Jednakże właśnie w takich mechanizmach czasu i pamięci można doszukiwać się źródeł artystycznej twórczości¹²⁰.

Przeszłość, jaką zajmuje się literatura (także ta autobiograficzna), subiektywna i mało interesująca dla historyka, dla twórcy literatury jest materią nabierającą cech rzeczywistości mitycznej: „Mityzacji ulega – co nie mniej ważne – sama czynność wspominania, zmieniając się w rytuał ocalania od zapomnienia, wydobywania pamięci z przepaści niepamięci, wyzwolenia przeszłości”¹²¹. Istotą tej mitycznej podróży bohatera (często daremnej) jest figura powtórzenia – dodaje Zaleski. Dla niego akt przypominania sobie wydarzeń z przeszłości zapisanych w obrazach pamięci jest przywoływaniem ich reprezentacji, zwerbalizowanych za pomocą języka. Błysk światła padającego na obraz wywołany z pamięci jest rzucony dzięki pracy wyobraźni: „To, co przypominane, jest konstruowanym obrazem i służy teraźniejszości”¹²². Pamięć jest tu więc źródłem werbalizowanych przedstawień, które jednak w późniejszym procesie tworzenia wypowiedzi literackiej niejako podwójnie różnią się od pierwowzoru:

właściwe przedstawienie ma charakter „podwójny”: to znaczy jest syntezą obrazu konstytuującego się w oglądzie wewnętrznym oraz zapamiętanego fragmentu przeszłości. Owo podwójne przedstawienie jest świadomym przypomnieniem tego, co wprawdzie pierwotnie istniało w pamięci, ale istniało biernie, na sposób nieuświadomiony, a więc [...] stanowi rodzaj fotografii dokonanej w pamięci. [...] Formę temu powtórzeniu nadaje wyobraźnia, pozwalająca utworzyć czytelny obraz, który wysuwa się przed mgławicowe, intuicyjne przypomnienie¹²³.

¹¹⁹ A. Bolecka, *Pamięć i dzieciństwo*, „Konteksty. Polska Sztuka Ludowa” 2003, nr 1–2, s. 118–119.

¹²⁰ Ibidem, s. 119.

¹²¹ M. Zaleski, *Formy pamięci*, s. 28.

¹²² Ibidem, s. 32.

¹²³ Ibidem, s. 33.

Powtórzenie cytuje przywrócone z przeszłości przywołanie wyobrazonego obrazu, który jest wyrażany poprzez symboliczne formy, jakimi dysponujemy dzięki naszej kulturze. W literaturze XX w., o której pisze Zaleski, charakterystyczna jest metafora fotografii, obrazu przywołanego z pamięci, literackiej stop-klatki, zapamiętanego fragmentu przeszłości. Takim swoistym *kwitem do przechowalni pamięci* może być przedmiot, scena rodzajowa, lub krajobraz, miejsce. Miejsca takie są niczym mapa poruszająca pamięć wspominającego, mówiącego człowieka czy piszącego literata: „o bardzo wielu autorach literackich powrotów w przeszłość możemy powiedzieć, że w zgodzie z przestrzenną naturą przedstawienia tego, co zapamiętane, oprowadzają swoich czytelników po »miejscach«, które tworzą jakby naturalną formę naoczności owej »widzącej« pamięci”¹²⁴. Za pomocą nostalgii możemy przezwyciężyć dystans między przeżytym i opowiadanym, przeszłym i teraźniejszym:

W literaturze nostalgiczna stop-klatka korzysta z mechanizmu percepcji obrazu fotograficznego, ale towarzyszące obrazowi doświadczenie czasu wydaje się zgoła inne. Odwołuje się raczej do postrzegania czasu jako wiecznej teraźniejszości. Obecność dystansu czasowego jest w tym wręcz pomocna – pobudza do pracy pamięć i wyobraźnię, pomaga pamięci oraz wyobraźni, posługującej się umieszczonymi w przestrzeni obrazami, wprowadzić w przedstawienie porządek, zsyntetyzować je we wzór stanowiący figurę całości, symbol utraconej jedności, integralności bytu¹²⁵.

Pamięć, wyobraźnia i uporządkowany obraz przeszłości są ze sobą związane dzięki narracji wspominającego człowieka. Jednak obrazy miejsc, przedmiotów, scen, ich fragmenty nie są ściśle uporządkowane. Pamięć funkcjonuje zgodnie z zasadą asocjacji, a narracja – zestawienia, przy czym narracyjne i pamięciowe *continua* nie są tożsame: „Narracyjne *continuum* jest tu imitacją *continuum* pamięci”¹²⁶. Literatura przywołująca nostalgiczną przeszłość, będąca opowieścią o zaginionym świecie szczęśliwego dzieciństwa funkcjonuje dzięki mechanizmowi przywołania obrazów z depozytu pamięci. Jest przy tym mityzacją beczasowej rzeczywistości, odwołaniem do mitu wiecznego powrotu, podróży do odległego źródła, walką toczoną przeciw nieodwracalnie upływającemu czasowi.

Najbardziej interesujący dla rozważań nad autobiografią, pamięcią nostalgiczną i narracjami (nie tylko literackimi) wydaje mi się fragment książki Zaleskiego, zatytułowany: *Niekończąca się opowieść: spowiedź dziecięcia wieku w literaturze lat ostatnich*. Nie chodzi tu tylko o fakt, że deklaracja uczuć autora żywionych do literatury rozumianej jako opowieść o sobie samym i o świecie jest mi bliska.

¹²⁴ Ibidem, s. 40.

¹²⁵ Ibidem, s. 43.

¹²⁶ Ibidem, s. 49.

Szczególnie istotne jest, że Zaleski proponuje spojrzenie na świat przedstawiany w tekstach autobiograficznych, które nazywa interlokucyjnymi. Znow pojawiają się tu nazwiska autorów odwołujących się do pamięci autobiograficznej, w swych narracjach przejawiających postawę autobiograficzną. Są nimi m.in. Czesław Miłosz, Tadeusz Konwicki, Aleksander Wat, rozmówcy, współautorzy tekstu paraliterackiego, który można zaliczyć do literatury dokumentu osobistego¹²⁷. W różnych gatunkowo tekstach możemy znaleźć wspólną cechę, a jest nią postawa autobiograficzna, przejawiająca się poprzez przyjęty przez autora (autorów) sposób narracji. Zaleski odwołuje się do pojęcia *dyskurs*, które wybiera zamiast *gatunek*, bowiem

Dyskursowi autobiograficznemu właściwa jest pewna deklaracja intencji ze strony autora opowieści, znana pod nazwą paktu autobiograficznego, to znaczy założenia, że tekst opowieści posiada funkcję referencjalną: odsyła więc do jakichś niezmyślonych wydarzeń, do rzeczywistości takiej, jaka została zachowana w pamięci narratora tożsamego z bohaterem i autorem opowieści¹²⁸.

Charakterystyczna dla tej formy narracji jest mitologizacja życia bohatera, o którym się mówi, narrator ukazuje ją jako wypełnienie istniejącego już wcześniej wzorca¹²⁹. Ten trop kieruje uważnego czytelnika książki w stronę jednej z najbardziej ulubionych przez antropologicznych interpretatorów tekstów kulturowych kategorii – inicjacyjnej wędrówki w poszukiwaniu wiedzy o świecie i sobie samym. Przeszłość i udział Ja w wydarzeniach, opisywane w tekstach autobiograficznych (w tym interlokucyjnych), są *prawdziwe*, na ile pozwala na to pamięć: „Autobiografia jest tyleż sztuką pamięci, co wyobraźni. [...] Zarówno »ja«, jak i to, co rzekomo poświadczane jako »biograficzne«, jest figurą języka, w którym toczy się opowieść”¹³⁰. Pamięć nie jest bezstronna, służy kreacji takiego Ja, które pasuje do autodefinicji autora narracji, czyni jego tożsamość spójną w czasie i zapewnia ciągłość jej spójności. Ja autorskie narracji pozostaje więc figurą (przynajmniej w części) fikcyjną.

Nieco inną, choć podobną formę fikcyjności przybierają autobiograficzne wyznania Güntera Grassa, zatytułowane *Przy obieraniu cebuli*. Grass manipuluje

¹²⁷ O tekstach dwuautorskich, wywiadach-rzekach przeprowadzonych z twórcami literatury (Aleksander Wat, Julian Strykowski, Gustaw Herling-Grudziński, Tadeusz Konwicki) zob.: G. Maroszczuk, *Świadectwa – rozmowy – kreacje. W kręgu wielkich tekstów interlokucyjnych*, Oficyna Wydawnicza WW, Katowice 2012.

¹²⁸ M. Zaleski, *Formy pamięci*, s. 62.

¹²⁹ Joseph Campbell użyłby słowa „archetyp”. Sądzę, że z punktu widzenia antropologa kultury byłoby to działanie zupełnie uprawnione. Tym bardziej, że literatura odwołuje się do wątków inicjacyjnych, obecnych na przykład w *Skleпах cynamonowych* Brunona Schulza czy *Ferdynurke* Witolda Gombrowicza. Rezygnuję tu z kontynuowania tego wątku, poruszałem go w książce *Mit, symbol, historia, tradycja...*

¹³⁰ M. Zaleski, *Formy pamięci*, s. 66.

pamięcią i zapomnieniem, co ma służyć rekonstrukcji kruchej tożsamości związanej z kłopotami *dziedzictwa założycielskiej przemocy*:

Faktem jest, że nie istnieje historycznie ukształtowana wspólnota, która nie zrodziłaby się ze źródłowej, jak można by powiedzieć, wojennej relacji. Po hasłem wydarzenia założycielskiego czcimy w istocie akty przemocy usankcjonowanej *post factum* przez stan chwiejnego prawa [...]. Te same wydarzenia dla jednych oznaczają więc chwałę, dla drugih poniżenie¹³¹.

Myślę, że możemy też mówić tu o kruchości tożsamości oraz pamięci manipulowanej z powodu kontaktu z innym¹³², odczuwanym jako zagrożenie. Tyle, że w przypadku Grassa ten inny to on sam z lat służby w dywizji Waffen SS „Fruntsberg”.

Zmyślane wspomnienia, luki w pamięci, którymi autor przesłania swą winę, urywając narrację, spowodowane są chęcią zapomnienia niewygodnej i wstydlivej przeszłości (by uwolnić się od nieznośnego ciężaru przeszłych czynów) oraz działaniem mitotwórczego filtru epistemy. Wcześniej zinternalizowane wartości, czyny, doświadczenia i nadane im sensy, zmieniają się wedle zasady opisanej przez Barbarę Skargę:

Patrzę na to, co było, pragnę nie tylko zrozumieć, dlaczego tak, a nie inaczej postąpiłem, pragnę także się usprawiedliwić. Przypominam sobie własne błędy, niefortunne, a nawet zbrodnicze wybory. Mogę się potępić, bo dziś myślę już inaczej. Pragnę jednak zmniejszyć winę, tłumaczę się, tworzę mit siebie i przeszłości, jakąś historię fikcyjną, która zresztą często zdradza samą siebie¹³³.

Rekonstrukcja wcześniejszej tożsamości przebiega wedle zasady, którą w przypadku Grassa nazwałbym zasadą wstydu, połączoną z kompensacją straty – młodzińskich złudzeń, myślenia o sobie jako o dobrym człowieku, postępującym zgodnie z przyjętym systemem etycznym. Dlatego też, czytając biografię trzydziestu lat życia Grassa, a zwłaszcza te jej fragmenty, gdzie nie chce wyraźnie mówić o sobie (za to używa formy osoby trzeciej), mamy wrażenie trudności, jaką sprawia narratorowi nawiązanie kontaktu (poprzez pamięć) z wcześniejszą tożsamością Ja¹³⁴. Jest on przykładem kruchej tożsamości (nie takiej samej, a odmiennej w czasie), związanej z odrzuceniem wcześniejszych tożsamościowych autodefinicji. Na trudny związek tożsamości (zakładającej identyczność) z czasem (Ricoeur

¹³¹ P. Ricoeur, *Pamięć, historia...*, s. 108. O pamięci manipulowanej pisze Ricoeur, przywołując przykład Francji Vichy z lat 1940–1944 na s. 590–595.

¹³² Ibidem, s. 108.

¹³³ B. Skarga, *Tożsamość Ja i pamięć*, „Znak” 1995, nr 5, s. 18; zob. też: K. Kaniowska, *Antropologia i problem pamięci...*, s. 62–63.

¹³⁴ Zob.: G. Grass, *Przy obieraniu cebuli*, tłum. S. Błaut, Polnord–Wydawnictwo Oskar, Gdańsk 2007, s. 7, 35.

proponuje rozróżnienie między tożsamym w znaczeniu *idem, same, gleich* a *ipse, self, Selbst*¹³⁵) nakładają się traumatyczne, wstydlive przeżycia kwestionujące przeszłą tożsamość. Grass skrywa się za zasłoną milczenia, zmyśleń i dystansu do siebie samego. Wprowadza do wspomnień postaci, których prawdziwości nie jesteśmy do końca pewni, takie jak Joseph (mógł być to przyszły papież Joseph Ratzinger) oraz miejsca i wydarzenia, których miał być świadkiem. Wymieńmy tu opisywane we wspomnieniach noblisty cumowanie „Wilhelma Gustloffa” (pływające koszary załóg okrętów podwodnych, a zarazem przyszły masowy grób niemieckich cywilów i żołnierzy) przy Oksywskim Nabrzeżu. Przyczyną znacznego oddalenia w czasie pomiędzy opisywanymi przez autora wspomnień zdarzeniami a ich literackim odzwierciedleniem mogło być poczucie wstydu czy niechęć do powrotu w stronę lat młodości, zawierających niechlubne dla Grassa wojenne epizody. Jako czytelnik mam wrażenie, że przynaglany potrzebą zwierzeń o przeżytych wydarzeniach, niejako z wewnętrznej konieczności wraca do nich pamięcią. Jej fragmenty trudno znów zgromadzić, bowiem uległy rozproszeniu w strumieniu upływającego czasu. Czyni to z pozycji dojrzałego, wręcz starego człowieka, który wspomina młodość, sięgając do odpornej pamięci.

Podobnie, choć nieco inaczej o problemie pisania wspomnień mówi Barbara Skarga:

Pisanie wspomnień jest potrzebą ludzi starych, potrzebą naturalną i na ogół cenioną przez historyków. Rzecz tylko w tym, że przeszłość się zaciera, zostają z niej jakieś strzępy, czasem zgoła nieciekawe, a nawet jeżeli są warte utrwalenia, oddalenie nałożyło już na nie swój cień. Piszący czuje, że patrzy wstecz z zupełnie innej perspektywy i nie jest w stanie oddać autentycznego obrazu swoich przeżyć! A ileż postaci, głosów, zdarzeń jawi się jak zaledwie widoczny ślad... Czy można się przedrzeć przez mgłę własnego zapomnienia?¹³⁶

Być może o takie właśnie zapomnienie chodziło Günterowi Grassowi? Wspomnienia Barbary Skargi tym się różnią od książki Grassa, że dotyczą pobytu autorki w sowieckich łagrach i więzieniach. Ona również czuje potrzebę zwierzeń ze strasznych lat doświadczenia totalitaryzmu, choć była jego ofiarą, stojąc po stronie skrzywdzonych, a nie sprawców krzywd: „Pisanie tych wspomnień nie sprawia mi przyjemności. Odłożyłam je do szafy na przeciąg długiego roku. Czy warto w ogóle kontynuować? Czy nie lepiej zająć się czymś innym, nawet pisanem powieści?”¹³⁷

¹³⁵ Zob.: P. Ricoeur, *Nadużycia pamięci naturalnej: pamięć powstrzymywana, pamięć manipulowana, pamięć narzucona*, tłum. Wojciech Bańkowski, „Konteksty. Polska Sztuka Ludowa” 2003, nr 1–2, s. 47; P. Ricoeur, *Pamięć, historia...*, s. 108.

¹³⁶ B. Skarga, *Po wyzwoleniu... 1944–1956*, wyd. II, Wydawnictwo „W drodze”, Poznań 1990, s. 5.

¹³⁷ Ibidem, s. 18.

Opisując swoje życie, narrator autobiograficzny posługuje się figurami stylistycznymi, całymi frazami, definicjami, które już kiedyś zostały użyte: „Życie, stając się przedmiotem opowieści, staje się zatem wytworem literaturyzacji. To nie przeszłość przeżyta, ale tekst jest faktem autobiograficznym. Historie z życia, stając się punktem wyjścia dla narracji, nie są przeżywane, lecz opowiadane”¹³⁸. Autobiograficzna narracja o przeszłości jest wynikiem twórczego charakteru pamięci, a ten

aspekt [...] sprawia, iż pamięć, będąc działaniem, jest zarazem interpretacją – stąd „pamięta się” raczej znaczenia sytuacji, a nie rzeczywiste sytuacje. W konsekwencji możemy „pamiętać” rzeczy, które nigdy nie miały miejsca; nasze wspomnienia nakładają się na siebie tak, że szczegóły dotyczące oddzielnych zdarzeń mieszają się beznadziejnie [...] i mamy pamięć o nas samych taką, na jaką pozwala nam aktualny wizerunek samych siebie¹³⁹.

W konsekwencji narracja autobiograficzna (zupełnie jak mit) pozostaje poza dwuwartościową logiką: prawda – fałsz. Pamięć jest więc „palimpsestem, tekstem który narasta poprzez nakładanie się w różnym czasie różnych warstw jego tekstualności, w drodze poddawania go rozmaitym retuszom, zabiegom wymazywania całych fragmentów i wpisywania w ich miejsce innych”¹⁴⁰. Pamięć autobiograficzna jest więc konstruowana z różnych elementów, nie tylko przeżytych epizodów, interpretowanych i opisywanych z perspektywy uczestnika bądź obserwatora. Opowiadanie o niej również nie jest wolne od wpływów zewnętrznych, wzorów kulturowych i gotowych schematów narracyjnych.

Zaleski odwołuje się do narracji autobiograficznej Jana Kotta, aresztowanego przez NKWD i wyciągniętego przez Wandę Wasilewską z pociągu przeznaczonego do wywózki na Syberię. Miał on całą noc przesiedzieć w wagonie z również aresztowanym Boyem-Żeleńskim. Tymczasem ze wspomnień teścia Kotta czytelnik może się dowiedzieć, że pisarz, zatrzymany w nocy, wrócił do domu po piętnastu minutach, ponieważ wylegitymował się przyjętym wcześniej paszportem sowieckim. Wspominana przeszłość nabiera więc cech literackości, nie odnosi się do opisywanych faktów, ale do ich wspomnień, które arbitralnie kształtujemy tak, by pasowały nie tylko do naszego autobiograficznego wizerunku, ale czasowo spajały tożsamość w narracji.

Narracja, również ta literacka i wspomnieniowa, choć przez nas uporządkowana, jest taką tylko dzięki ramom nadanym poprzez konstrukcje językowe:

Być może uporządkowanie, jakie przynosi opowieść, jest jedynie antropologicznym złudzeniem i ma swoje źródło w językowej naturze rzeczywistości,

¹³⁸ M. Zaleski, *Formy pamięci*, s. 67.

¹³⁹ Ibidem, s. 69.

¹⁴⁰ Ibidem, s. 70.

i w takiej jedynie postaci dostępne jest naszej refleksji. Być może przekonanie, iż narracyjność jest wartością, to jedynie przesąd funkcjonujący w naszej kulturze¹⁴¹.

A jednak, powiada Zaleski, narracja jako forma przedstawiania rzeczywistości nie ma innego odpowiednika tak dobrze nadającego się do opisywania ludzkiego doświadczania czasu i własnej biografii, mającej w nim swe miejsce. Postępowanie hermeneutyczne wobec niej ma polegać na czytaniu własnego życia, dokonującego się przez powtórzenie w narracji o charakterze autobiograficznym. Pozwala ona na nabranie dystansu do swojej egzystencji, a zarazem odnalezienie swej tożsamości: „Autobiografia jest więc szczególnym *rite de passage*, zabiegiem, który pozwala spojrzeć na siebie jako na kogoś »innego«”¹⁴². Piszac o ważnej roli, jaką odgrywają nie tylko w literaturze, ale i kulturze narracje autobiograficzne, Zaleski konkluduje, że pozwalają one na powtórzenie naszego życia (czy też jego fragmentów) w toku opowieści, pamięć zaś nie musi być zobligowana do przestrzegania linearności czasu biograficznego ani do przedstawiania faktów i wydarzeń z przeszłości, jakimi były.

Ważniejszym jednak dla *czytanych* przez mnie narracji o charakterze autobiograficznym, wywoływanych z pamięci indywidualnej nauczycieli, jest to, że stanowią one subiektywne świadectwo przeżywania i doświadczania przeszłości, trudności dnia codziennego w momencie zmian i przełomów charakterystycznych dla trwania Polski Ludowej. Nauczyciele mówią też o braku odczuwania poczucia stałości, bezpieczeństwa i erozji wartości w sferze biograficznej, zachwianych pod wpływem zewnętrznej, historycznej trajektorii losu wspólnoty i jednostek.

Autobiografie i książki – powiada Zaleski – złożone z wywiadów udzielonych przez pisarzy i intelektualistów udrapowanych w togi świadków epoki, stają się poszukiwane przez czytelników nie tylko dlatego, że dają ujście – na przykład – tęsknotom nostalgicznym za starym i rzekomo dobrze uporządkowanym światem albo funkcjonują jako *exemplum*, opowiadają o tym, jak ludzie radzili sobie (albo i nie) w trudnych czasach... [...] otwierają szeroką, otwartą perspektywę czasową, która odpowiada sposobowi przeżywania czasu zmiany historycznej i zamętu rewolucyjnego, czasu przewartościowywania wartości¹⁴³.

Jak zauważył Czesław Robotycki,

W kwestii przeszłości i uczestnictwa w PRL-u pierwsi wypowiadali się dziennikarze, artyści, politycy i amatorzy. Takie spontaniczne, samorodne piarstwo

¹⁴¹ Ibidem, s. 72.

¹⁴² Ibidem, s. 78.

¹⁴³ Ibidem, s. 81.

trzeba uznać za przejaw poszukiwania sensu świata. Wspomnienia lub opowieść o losach własnych lub zbiorowych, nawet gdy te wydają się niepojęte, jednak czemuś służą, najczęściej wartościom etycznym. Wspomnieniowe autobiografie są też często nieświadomym wyrażaniem siebie, znanym z psychologii sposobem reorientacji osobowości (trzeba sobie poradzić z własnym życiem)¹⁴⁴.

Wszystkie narracje o przeszłości życia w PRL-u (czy będą to źródła wywołane, czy też wspomnienia, prace zbiorowe i książki) należy traktować z ostrożnością, jako subiektywne interpretacje uczestnictwa w świecie doświadczanych przez ich autorów zdarzeń, obrazy pamięci będące cytatem z przeszłej rzeczywistości. Materiały źródłowe, różne w sposobach odczuwania przeszłości, formułowaniu jej ocen i punktach widzenia, są pozbawione perspektywy metatekstowej i postawy autoironicznej, a poddane analizie przez badaczy kultury, zawierają pułapkę interpretacyjną: „Taka materia źródłowa, ciekawa i sugestywna, dająca wrażenie niepodważalnej prawdziwości, rodzi problemy znane z teorii prozy dokumentarnej. Chodzi o problem z perspektywy koniecznego zdystansowania przy równoczesnej tendencji do uogólniania własnego lub cudzego indywidualnego doświadczenia”¹⁴⁵. Należy mieć świadomość, że każda interpretacja jest już pewnym nadużyciem semantycznym w stosunku do tekstu źródłowego, a do tego własne poglądy i doświadczenia badacza stanowią rodzaj Gadamerowskich przesądów, mających wpływ na interpretowany czy odczytywany tekst. Prowadzony dialog z przeszłością i pamięcią o niej, jest *stale nieodzownym przekładem*, a jeśli będzie *prawdą* o przeszłości, to należąca do kogoś o niej mówiącego¹⁴⁶. Jeśli potraktujemy pamięć jako źródło wiedzy, to musimy mieć świadomość problemów epistemologicznych i metodologicznych, jakie się z tym wiążą:

Współczesne dyskusje dotyczące wartości źródeł historycznych i antropologicznych wychodzą z podobnych założeń – przeszłość nie jest rzeczywistością obiektywną, którą historyk czy antropolog może odkryć bez trudu i bez trudu do niej dociera, bo przeszłość obiektywna nie istnieje. Odkrycie przeszłości oznacza jedynie odkrycie zasłony interpretacji, z którymi – jako faktycznymi źródłami – stykają się rekonstruktorzy i narratorzy tego wszystkiego, co „mówi nam” o przeszłym świecie¹⁴⁷.

¹⁴⁴ Cz. Robotycki, *Pamięć o PRL – antropolog wobec doświadczenia przeszłości własnej kultury*, „Konteksty. Polska Sztuka Ludowa” 2003, nr 3–4, s. 67.

¹⁴⁵ Ibidem, s. 68.

¹⁴⁶ Ibidem, s. 68–70. Dialogiczny charakter wiedzy o przeszłości podkreśla również Katarzyna Kaniowska w cytowanym przeze mnie artykule *Antropologia i problem pamięci*, na s. 58–60.

¹⁴⁷ K. Kaniowska, *Antropologia i problem pamięci...*, s. 59.

2.4. Za czym tęsknią Polacy? Za dzieciństwem, dobrobytem czy bezpieczeństwem?

Odpowiedź na to pytanie jest z pozoru prosta – tęsknimy za czasami szczęśliwego dzieciństwa, młodości. Ze smutkiem, ale i poczuciem wewnętrznego ciepła wspominamy odległe chwile, gdy nasz świat był młody, smaki i zapachy soczyste, a kolory świeże i niewyblakłe. Obrazy zmityzowanej przeszłości towarzyszą nam przez całe życie, aż do lat dojrzałych, kiedy chętniej niż zwykle sięgamy po refleksyjne wspomnienia. Cóż z tego, że tamten czas przypadł na okres Polski Ludowej, a my doświadczaliśmy różnych niedogodności, być może nawet traumatycznych przeżyć, które chcielibyśmy zepchnąć w niepamięć. Przeszłość jawi nam się jako szczęśliwa kraina, pod pewnymi względami lepsza nawet niż ten czas, w którym tu i teraz jesteśmy obecni.

Jednak to nie takie proste. Być może tęsknota za czasem PRL-u, często wykorzystywana jako chwyt marketingowy czy element podsycający rynek sentymentalnych pamiątek rodem z estetyki kiczu, wynika ze złej oceny Polski po 1989 r.:

Można zapytać, za czym tak naprawdę tęsknią ci, którzy z rozrzewnieniem wspominają minioną epokę. Czy pragną powrotu socjalistycznego ustroju ze wszystkimi jego blaskami i cieniami, czy też tylko niektórych jego elementów (a jeśli tak, to których)? Pojawia się też pytanie, czy rzeczywistość, do której tęsknią istniała naprawdę, czy należałoby raczej mówić o jej wyobrażeniach?¹⁴⁸

Polacy tęsknią przede wszystkim do epoki Gierka, z jej względnym dobrobytem, *małą* (lub dla niektórych większą) *stabilizacją*, poczuciem bezpieczeństwa socjalnego, pewności jutra, wyrazistymi ścieżkami kariery i zasadami postępowania w socjalistycznym społeczeństwie¹⁴⁹. Nostalgia dotyczy własnej biografii, doświadczeń i pamięci, nie wzbudza jej

historia idei komunistycznej, widok czerwonej flagi, ani zdjęcia z pochodów. Wyobraźnię porusza spotkanie z przedmiotami codziennego użytku, które kojarzą się z czasami młodości, wspomnienia przyjaciół, zabaw i sympatycznych przygód. Ludzie tęsknią więc nie za komunizmem, ale za tym, co z tamtych czasów zapamiętali jako dobre, radosne (dotyczy to często życia prywatnego) [...]. Za socjalizmem tęsknią przede wszystkim ci, którzy nie potrafili się odnaleźć w nowym systemie, przywykli do życia w „więziennej celi”, ludzie, dla których kajdany stały się częścią tożsamości¹⁵⁰.

¹⁴⁸ I. Kabzińska, *Pamięć, nostalgia i zazdrość o „dawne, dobre czasy”*, „Etnografia Polska” 2006, t. 50, z. 1–2, s. 184.

¹⁴⁹ Zob.: ibidem, s. 188–189.

¹⁵⁰ Ibidem, s. 189.

Ocena przeszłości pozostaje tym lepsza, im gorzej czujemy się w obecnym systemie społeczno-politycznym, w pewnym stopniu jej wyznacznikiem mogą być poziom wykształcenia i miejsce zamieszkania (inaczej będzie oceniał PRL bezrobotny z małego miasteczka, a inaczej mieszkaniec metropolii)¹⁵¹. Są z pewnością i tacy, którzy tęsknią do ideałów komunistycznych, których próbą realizacji, mniej lub bardziej udaną, była Polska Ludowa. Nieco inaczej o przyczynach nostalgii za czasem PRL-u pisze Piotr T. Kwiatkowski. Interesują go takie cechy socjalizmu, które powodują tęsknotę za nim, odczuwaną przez dużą część obywateli Polski po 1989 r. Były one składową częścią PRL-u jako wynikające z ideologii socjalizmu, nie są realizowane po zmianie ustrojowej i wciąż pozostają atrakcyjne dla pewnej liczby Polaków żyjących po demontażu systemu socjalistycznego:

Nostalgii za socjalizmem rozpatrujemy zatem jako wynik straty odczuwanej przez znaczną liczbę obywateli. Na podstawie wypowiedzi badanych można wskazać pięć wartości realnego socjalizmu, których brak po 1989 roku sprawia, że Polska Ludowa wydaje się wciąż atrakcyjna wielu ludziom nie czującym się beneficjentami transformacji¹⁵².

Pierwsza z nich to materialny dobrobyt (o wysokim poziomie życia w PRL-u mówią mieszkańcy wsi oraz przedstawiciele tak zwanej „prywatnej inicjatywy”). Drugim motywem tęsknoty za Polską Ludową jest postrzeganie przemian ustrojowych jako powodujących chaos w uporządkowanym świecie, gdzie można było po prostu *zaplanować życie*. Przeszłość PRL-u okazuje się czasem stabilności w odróżnieniu od bezcelowej krzątaniny współczesnej Polski. Trzeci czynnik, wedle Kwiatkowskiego powodujący nostalgię, to system socjalnej opieki państwa nad obywatelem, obejmujący oświatę, służbę zdrowia, zabezpieczenia socjalne (na przykład nagrody, wczasy czy kolonie dla dzieci). Czwartym powodem nostalgii jest rozpad więzi społecznych, które mogą być rozpatrywane jako czynnik spajający wspólnotę i dający poczucie bezpieczeństwa; znajomości reguł funkcjonowania w grupie, zapewniającej wsparcie materialne i psychiczne. To także tęsknota do dawnych bezpośrednich kontaktów towarzyskich, sąsiedzkich, rodzinnych, życia bez zawiści o dobra materialne i pieniądze. Transformacja ustrojowa, wprowadzając elementy gospodarki rynkowej, przyspieszyła rytm życia i wniosła do stosunków społecznych formy rywalizacji (o pracę, awans społeczny, karierę zawodową). Piątym motywem, poruszonym przez uczestników badań, jest przekonanie o panującym w Polsce Ludowej ładzie i porządku. Choć państwo sprawowało nad obywatelami pełną kontrolę, a granice obozu socjalistycznego pozostawały zamknięte, to

¹⁵¹ Autorka cytowanego wyżej tekstu powołuje się na badania prowadzone przez Mirosławę Drozd-Piasecką, zob. *Postkomunizm. Ideowe i społeczne płaszczyzny dialogu*, „Etnografia Polska” 2002, t. 46, z. 1–2, s. 5–28.

¹⁵² P. T. Kwiatkowski, *Pamięć zbiorowa społeczeństwa polskiego...*, s. 338–339.

milicja i ORMO zapewniały bezpieczeństwo („ORMO czuwa”). Bezpiecznie było na ulicach i w domach, a dzięki siłom porządkowym mniej było afer i przestępstw. Przy tym media przedstawiały pozytywny obraz świata, z czego ich publiczność i odbiorcy programów informacyjnych się cieszyli. W razie problemów zwykły obywatel mógł liczyć na pomoc władzy, która się o niego troszczyła (a nawet i myślała za niego)¹⁵³.

Ten trop poszukujący odpowiedzi na pytania o przyczyny nostalgii, jak zauważa Kwiatkowski, prowadzi w stronę refleksji nad poziomem autorytaryzmu i postaw antydemokratycznych panujących wśród polskiego społeczeństwa. Takie, a nie inne wypowiedzi badanych, gloryfikujące okres PRL-u, „nasuwają skojarzenie z pracami Ericha Fromma opisującego poczucie zagubienia, które wolność wywołuje wśród ludzi o autorytarnej osobowości, i skłaniają do wniosku, że jednym z motywów tęsknoty za PRL są postawy antydemokratyczne i antyliberalne, na których istnienie wskazują liczne badania empiryczne”¹⁵⁴. Autor przywołuje prace Marka Ziółkowskiego i Jadwigi Koralewicz, formułujących hipotezę o zaniżaniu adresata społecznych i socjalnych roszczeń oraz żądań (wyuczonych w okresie Polski Ludowej), a także Mirosławy Marody, identyfikujące w przekonaniach i ideologicznych orientacjach Polaków treści przeciwne demokracji i szeroko pojętemu liberalizmowi¹⁵⁵. Omawiane badania wiążą się z pozytywną oceną PRL-u, jaka pojawiła się w licznej grupie badanych Polaków, będąc

nie tylko wskaźnikiem frustracji związanej z brakiem sukcesu po 1989 roku i niską oceną poziomu życia, lecz także przejawem tendencji autorytarnej: wiary w dobrą, opiekuńczą władzę, która co prawda ogranicza wolności obywatelskie i poddaje życie zbiorowe rygorystycznej kontroli, ale za to gwarantuje jednostkom bezpieczeństwo socjalne, poczucie stabilizacji, klarowne reguły osiągania życiowych wartości oraz wrażenie ładu i porządku¹⁵⁶.

Za czym więc tęsknią nauczyciele, którzy doświadczyli PRL-u na własnej skórze? Za ulotną obfitością epoki Edwarda Gierka, tym mocniej odczuwaną, im większe braki na rynku w latach osiemdziesiątych? Za szczęśliwym dzieciństwem i młodością, czasami szkolnymi, wymarzonymi studiami? Za poczuciem bezpieczeństwa socjalnego, pewnością zatrudnienia? Czy brak im w zatamizowanym

¹⁵³ Ibidem, s. 338–341.

¹⁵⁴ Ibidem, s. 341–342.

¹⁵⁵ Zob. m.in. J. Koralewicz, M. Ziółkowski, *Mentalność Polaków: sposoby myślenia o polityce, gospodarce i życiu społecznym 1988–2000*, Wydawnictwo Naukowe Scholar–Collegium Civitas Press, Warszawa 2003; M. Marody, *Orientacje ideologiczne Polaków*, [w:] A. Jasińska-Kania, M. Marody (red.), *Polacy wśród Europejczyków: wartości społeczeństwa polskiego na tle innych krajów europejskich*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2002; TNS OBOP *Demokracja. Ale jaka?*, raport z badań zrealizowanych w dniach 15–18 kwietnia 2004 r., Warszawa 2004.

¹⁵⁶ P. T. Kwiatkowski, *Pamięć zbiorowa społeczeństwa polskiego...*, s. 342–343.

społeczeństwie odczuwanych więzów wspólnoty, kontaktów towarzyskich, nawiązywanych niegdyś przyjaźni? Czy może odczuwają tęsknotę za swym miejscem w odległym świecie, sobą z przeszłości, wywołaną przez obrazy podsuwane przez pamięć – tym bardziej szczęśliwe, im bardziej rozczarowujące okazało się dorosłe życie i dojrzałość?

2.5. Odległy świat (nie)szczęśliwego dzieciństwa

Jedno z początkowych pytań, jakie były zadawane nauczycielom w badaniach z lat 2007 oraz 2009–2012, dotyczyło przyjemnych wspomnień z dzieciństwa. Miało wprowadzić rozmówcę w miły nastrój, spowodować jego „otwarcie się” na sytuację wywiadu, znaleźć punkt mocno zakotwiczony w pamięci, od którego można by poprowadzić narrację. Takich wspomnień interlokutorzy wymieniali jedno lub kilka, konkludując, że mieli szczęśliwe dzieciństwo:

Najprzyjemniejsze wspomnienia to są wspomnienia z mojego pobytu u mojej babki na wsi pod Włocławkiem i prace polowe, odkrywanie świata i lampa naftowa, i atmosfera, która wtedy panowała, oczywiście ludzie, bardzo ciekawi, bardzo po prostu ufní [...]. uczestnictwo w premierze *Krzyżaków*. Takie związane z tym perypetie, ponieważ byłem mały, ojciec mój musiał dać w łapę, żeby mnie chociaż wpuszczono w Bałtyku na balkon. Siedziałem i byłem pod ogromnym wrażeniem [...] i bardzo mi to w głowie zapadło. Więc byłem jednym z bohaterów, bawiłem się, robiłem sobie zabawki, ojciec mi robił z papieru zbroje, hełmy i tym podobne rzeczy. Takich wspomnień jest bardzo dużo, ponieważ myślę, że miałem szczęśliwe dzieciństwo i nie mogę powiedzieć, żeby w tym dzieciństwie mi czegoś brakowało. Oczywiście bez przesady, ale raczej nie miałem jakichś wielkich potrzeb, które nie byłyby zaspokojone przez moich rodziców, przez moją rodzinę. Miałem do czynienia z ludźmi życzliwymi, którzy doceniali moje zainteresowania, moje pasje, pomagali mi je rozwijać. Mówię o nauczycielach w szkole podstawowej. Także te wspomnienia są bardzo przyjemne (AIEIAK 12116, s. 1).

Jedna z nauczycielek z wczesnego dzieciństwa zapamiętała ciepły, bliski kontakt z babcią i mamą: „Głębokie takie wspomnienie z dzieciństwa, taka błogość, to jak moja babcia, babcia Marysia – matka mojego ojca – trzyma mnie na kolanach. I siedzi na takiej ławeczce i się na boki ze mną kołysze. Miałam wtedy może trzy lata, ale bardzo to dobrze pamiętam. Inne przyjemne wspomnienia... bardzo lubiłam jak mi mama czytała. Jak tylko mogła, to starała się czytać” (AIEIAK 12187, s. 1). Inna informatorka podkreśla ważną rolę zabawy w grupie rówieśniczej, istotną dla kształtowania poczucia grupowej wspólnoty. Czas, jaki spędzała z przyjaciółmi z podwórka, okazał się najprzyjemniejszym wspomnieniem z dzieciństwa:

Przyjemne wspomnienia? To zabawy podwórkowe, które w tej chwili po prostu zanikają. Było nas pięć czy sześć osób, w wieku mniej więcej jednakowym. No i się bawiliśmy wszędzie, gdzie się tylko dało – nawet drzewa były pokonywane [śmieje się]. Wspólne siedzenie wieczorami. To nie tak, że sobie gdzieś ktoś szedł, tylko siedzieliśmy na podwórku. [...] mieszkaliśmy wtedy przy Łęczyckiej, blisko łąni miejskiej. To były te najweselsze czasy i wspomnienia, spotkań z rówieśnikami. Po lekcjach, a chodziłam do szkoły nr 5, która była na placu Kilińskiego, tam gdzie teraz jest technikum. Tam była jedenastolatka. A do Łęczyckiej to trzeba było przejść kawałek. Więc nie omieszkiwaliśmy sobie często iść nad staw, bo tam był kanał taki, gdzie Bzura jest. No i tam się zaczynały zabawy i harce, skoki przez rzeczkę. A potem wracaliśmy do domu. Także inne trochę zabawy niż teraz. Nie wiem, czy teraz są jakieś takie zabawy na podwórkach (AIEIAK 1291, s. 1).

Kolejna nauczycielka opowiada o poczuciu wolności, jakie dawały jej szczęśliwe, letnie dni spędzane poza miastem:

Ja miałam w ogóle same przyjemne wspomnienia, dlatego że ja miałam po prostu kochany dom. Mimo że mieszkaliśmy tylko w pokoju z kuchnią w cztery osoby, rodzice i ja z bratem, to nie było problemów. Mieszkaliśmy w śródmieściu. Pamiętam, że nie wolno nam było się bawić na podwórku, bo podwórko przypominało studnię, otoczone było ze wszystkich stron trzypiętrowymi kamienicami, więc nawet nie było specjalnie miejsca na zabawy. Zawsze jednak w niedzielę wychodziliśmy z rodzicami do parku Poniatowskiego. Tam mieliśmy swobodę, zimą można było na sankach zjeżdżać, bo była górka odpowiednia, a latem biegano się po alejkach, było bardzo przyjemnie. W czasie wakacji dopóki nie chodziliśmy jeszcze do szkoły, od maja do końca września wyjeżdżaliśmy na tzw. letnisko, to się tak nazywało. Wtedy była swoboda pełna, oczywiście pod okiem mamy. Tata przyjeżdżał w sobotę po południu i w niedzielę po południu wyjeżdżał, to była też atrakcja. Na tymże letniku była rzeczka, można było łowić maleńkiej wielkości rybki, ale można było. Ta swoboda była dziecku potrzebna (AIEIAK 12192, s. 1).

Jadwiga J., urodzona w roku 1951 nauczycielka muzyki, w części swej narracji dotyczącej dzieciństwa dokonuje porównań czasu minionego z dzisiejszą rzeczywistością. Życie było łatwe i piękniejsze, a pory roku odmienne od tych, które panują w dzisiejszym dziwnym, nieuporządkowanym i chaotycznym świecie. Dzieci chodziły do szkoły z prawdziwą przyjemnością, nikt ich do tego nie zmuszał. To szkoła oferowała im interesujące, dodatkowe zajęcia pozalekcyjne. Dzieci wspólnie spędzały czas, bawiły się w zgodzie, nie było między nimi konfliktów. Rzeczy materialne, które są dzisiaj potrzebne młodzieży, niszczą pierwotne więzi społeczne, wtedy, w dzieciństwie narratorki, mocne i trwałe. Oto fragment jej opowieści o dzieciństwie:

Dużo było przyjemnych wspomnień z dzieciństwa. Przede wszystkim, do szkoły chodziłam tylko rano, do południa. Zajęcia kończyły się najpóźniej wpół do pierw-

szej. Potem szło się do domu, bo większość mam nie pracowała, to był obiad w domu. Później były kółka zainteresowań w szkole. I to była najprzyjemniejsza rzecz, bo do szkoły trzeba było chodzić w fartuszkach, człowiek był szczęśliwy, jak zdejmował fartuszek i przebierał się w jakąś fajną, ładną rzecz i mógł w tym iść do szkoły na kółka. Kółka języka polskiego, matematyki, tańca. Ja akurat chodziłam na śpiew, bo lubiłam śpiewać. Różne przedstawienia robiliśmy. To było najfajniejsze, co było. Były fajne zimy kiedyś, dużo śniegu, wspólne zabawy. Nie było żadnych laptopów, nawet magnetofony mieliśmy stare, adapter Bambino, z plastikowymi płytami, na które nagrywaliśmy życzenia dla rodziców czy dla przyjaciół. Były takie wspólne zabawy. Zimą sanki, spacer, kuligi. [...] I to było cudowne, bo wszyscy razem robiliśmy zabawy podwórkowe – nie siedziało się przed telewizorem i jednak dzieci i młodzież fajnie się dogadywały (AIEIAK 1289, s. 1).

Longina T., nauczycielka ekonomii z łódzkiego liceum, urodzona w 1953 r., mówi o szczęśliwym dzieciństwie spędzonym w jednorodzinny domku na Chojnach:

Moje dzieciństwo ubiegało w beztróskim dobrym czasie, który zapewniali mi rodzice. Mieszkaliśmy wtedy na Chojnach, czyli na przedmieściu Łodzi, w rodzinnym domku. Wszyscy mieszkańcy ulicy się doskonale znali, składali sobie wizyty z okazji uroczystości rodzinnych albo świąt. Dzieci były świetnymi kumpłami, które sobie biegały po okolicznych ogródkach i okolicznych małych uliczkach. [...] Najprzyjemniejszym moim wspomnieniem z dzieciństwa jest chyba okres zimy, z dzieciństwa takiego małego, kiedy podziwiałam zza okna mojego domu, a wtedy zimy były prawdziwe. Piękne śniegi, wysokie i dzieciom oczywiście nie można było wyjść wcześniej jak koło południa, bo robiło się ciepło. Podziwiałam ptaki, które przysiadwały na czereśni i sroczki, które czekały na słońce i kruki z gawronami, które je prześcigały. To był widok niepowtarzalny. Uwielbiałam też rysować. Siedząc sobie w bardziej śnieżne dni, kiedy śnieg tańczył za szybą, a w piecu było ciepłutko i iskrzył ogień, siedziałam sobie i rysowałam to, co widziałam za oknem. Fajny to był czas, fajny. Ciągłe go wspominam i powtarzam mojej córce [...]. Chojny były niepowtarzalne. Dobrze, że tam mieszkałam, że nie byłam w slumsach, blokowisku, kamienicy na Piotrkowskiej, tylko tam, na swoich Chojnach ukochanych, z których teraz pozostało wspomnienie, bo w tym miejscu właściwie nie ma już żadnego rodzinnego domku (AIEIAK 11035, s. 1).

W przywołanym fragmencie opowieści mamy do czynienia z mityzacją przeszłej rzeczywistości, niepowtarzalnej także dlatego, że dziś bezpowrotnie straconej. Teraźniejszość porównywana z odległym światem dzieciństwa jawi się jako gorsza, ani tak piękna, ani bezpieczna. Zima, ulubiona pora roku informatorki, w dzieciństwie była taka, jak być powinna. Z wysokimi śniegowymi zaspami, słońcem ogrzewającym świat za oknem w południe, ciepłym piecem w domu i ptakami obserwowanymi za szybą. Uliczki Chojen na osiedlu, gdzie beztrósko mijał jej czas, były miejscem niepowtarzalnych zabaw, w którym nie było konfliktów i sąsiedzkich kłótni, a przeciwnie, panowała zgoda i przyjaźń. Obraz świata, o jakim opowiada Longina T., zdaje się ukazywać idealną krainę arkadii.

Zupełnie inaczej o latach młodości mówią osoby urodzone przed drugą wojną światową lub nawet w jej trakcie, których dzieciństwo, także to wczesne, przypadło na lata okupacji – na pierwszym planie umieszczają właśnie czas wojny jako trajektorię losu zbiorowego, określającą ich dzieciństwo:

Ponieważ jestem pokoleniem wojennym, więc moje wspomnienia z dzieciństwa są takie oto: zabawa z trójką chłopaków, moich kuzynów na podwórku z rewolwerem, czy tam kijem udającym rewolwer, lepienie z gliny czegoś, co przypomina też zabawkę okresu wojny, no i tu na pewno nie jest to przyjemne, ale wtedy był atrakcją pobyt w schronie, w podwórku był zbudowany. I co jeszcze? I chyba koniec wojny. Mimo że w domu uważano, że był ponury dzień, ja zapamiętałam go jako bardzo słoneczny, w bramach światła itd. Ale, mówię, jestem pokoleniem wojennym, więc niewiele z tego jeszcze pamiętałam i rozumiałam (AIEIAK 12214, s. 1).

Dla nauczycielki języka polskiego, wicedyrektor XXIV Liceum Ogólnokształcącego w Łodzi, czas wojennego dzieciństwa wiąże się z pobytem na wsi: „Urodziłam się rok przed wybuchem drugiej wojny światowej. Moi rodzice mieli wyższe wykształcenie. W chwili wybuchu wojny mieszkaliśmy w własnym majątku (łódzkie). Łódź i województwo zostało wcielone do III Rzeszy. Ja wraz z rodzicami zostałam wysiedlona na obszar Generalnego Gubernatorstwa. W czasie wojny mieszkaliśmy na wsi, bo łatwiej było przeżyć” (AIEIAK 12215, s. 1).

Nauczycielka urodzona w 1936 r. mówi o swym dzieciństwie jako trudnym, kojarzy jej się ono z traumatycznym wspomnieniem, związanym z kalectwem matki i wywiezieniem ojca na roboty do Trzeciej Rzeszy:

Były ciężkie warunki, gdyż tata wrócił po pięciu latach pracy w Niemczech. Bo go zabrali zaraz we wrześniu, w ogóle nie wiedzieliśmy, gdzie jest. Potem przyszła wiadomość, że jest w Rostocku chyba. I przez pięć lat byliśmy tylko z mamą i z bratem. Na domiar złego, mama w końcu czterdziestego czwartego roku została zabrana na okopy, więc tylko z bratem mieszkaliśmy. I wróciła z okopów, jak już Zgierz był wyzwolony, ale jako inwalida. Ponieważ kobiety wracające jechały na wozie z sianem i jechał czołg, który rąbnął w ten wóz, i mama spadła na kamień milowy, i uszkodziła kręgosłup. I to nie było wesołe. Tato wrócił dopiero w maju, a więc te parę miesięcy mama leżała w szpitalu, a my byliśmy pod opieką cioci. Także nie było to wesołe. Mama wróciła do domu, ale nie chodziła potem prawie zupełnie. Do końca swojego życia nie wychodziła na ulicę (AIEIAK 1291, s. 1).

We wspomnieniach nie tylko tej informatorki, ale i innych nauczycieli urodzonych przed wojną, pojawia się mocno odcisnięty w pamięci ślad wielkiej historii, brutalnie wkraczającej w życie zwykłych ludzi. Ojciec, który „poszedł na wojnę” znika z domu na kilka lat, a jeśli powraca, to już po wojnie. Matka (albo ktoś dorosły z rodziny) zostaje wywieziona na roboty do Niemiec, zabrana „na okopy”. Wydarzenia, takie jak wysiedlenie z domu, konieczność ucieczki w bezpieczne

miejsce (na przykład na wieś) z powodu zagrożenia, którego przyczyn dziecko nie jest w stanie zrozumieć, są spowodowane zewnętrznymi okolicznościami. Wędrówka w nieznane odbywa się często w nocy, polnymi drogami, a oglądany przez dziecko świat jest zupełnie obcy, nieznany. Na miejscu, w które przybywają wojenni uchodźcy, zmuszeni do porzucenia domu, okazuje się, że wcale nie jest bezpiecznie, a zagrożenie śmiercią trwa nadal. Czasami ucieczka w nieznane nie udaje się i trzeba wracać do punktu, z którego rozpoczęła się wymuszona wojną wędrówka.

Przypomnę, że Fritz Schütze¹⁵⁷ nazywa trajektorią poczucie zupełnej niemocy, jakie jest charakterystyczne dla podmiotu poddanego trajektorii jako procesowi biograficznemu. Towarzyszącym mu uczuciem jest cierpienie, zawsze obecne w doświadczaniu nieuporządkowanego, obcego świata. Jednostka zostaje wrzucana w wielką historię, płynąc z jej prądem niczym bezwolna drobina indywidualnego życia, kształtowanego przez zbiorowość, ideologię i oczywiście chaos wojny.

Kaja Kaźmierska podkreśla, że trajektoria

oznacza taką formę doświadczenia, w której człowiek jest poddawany zewnętrznym, niezależnym od jego woli, okolicznościom wpływającym na biografię. Trajektoria odpowiada biograficznej zasadzie doznawania, a podstawowym rodzajem doświadczenia jest cierpienie. Trajektoria wiąże się z nową sytuacją, w której traci się kontrolę nad swoim życiem, gdyż wszelkie dotychczasowe wzorce orientacji stają się nieadekwatne¹⁵⁸.

Aby wyjść z trajektorii, jednostka musi opracować nowe interpretacje sytuacji, co jest procesem długim i nie zawsze udanym, gdyż wiąże się z przepracowaniem w pamięci traumy, po prostu poradzeniem sobie z nią. Dla części nauczycieli opisujących swe wojenne doświadczenia trajektoria trwała długo po wojnie. Było to związane z przymusowym opuszczeniem rodzinnego domu i brakiem akceptacji dla powojennego miejsca zamieszkania, wypełnianej roli społecznej, brakiem zadowolenia z uczestnictwa w procesie edukacji, wyczuwaną wrogością i niechęcią nowego środowiska czy też poczuciem życia w kłamstwie. Konieczność zachowania milczenia możemy odnieść do pamięci społecznej oraz oficjalnej, manipulowanej przez władze komunistyczne i jej nieadekwatności w stosunku do pamięci autobiograficznej informatorów pochodzących z Kresów.

Podkreśla to w swej narracji o wojennych i okupacyjnych latach młodości Boleśław B. Dzieciństwo, które miało być szczęśliwym, staje się złym wspomnieniem

¹⁵⁷ Zob.: F. Schütze, *Trajektorie cierpienia jako przedmiot badań socjologii interpretatywnej*, „Studia Socjologiczne” 1997, nr 1, s. 11–56; G. Riemann, F. Schütze, *Trajektoria jako podstawowa koncepcja teoretyczna w analizach cierpienia i beładnych procesów społecznych*, „Kultura i Społeczeństwo” 1992, nr 2, s. 89–109.

¹⁵⁸ K. Kaźmierska, *Biografia i pamięć. Na przykładzie pokoleniowego doświadczenia ocalałych z Zagłady*, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2008, s. 192.

– wojna jest więc ramą odniesienia dla sytuacji powrotu, powtórzenia wywołanego przez pytanie. Doświadczającemu trajektorii dziecku trudno, nawet w wieku późniejszym, wypracować nowe ramy interpretacyjne, tym bardziej że są one niezgodne z obowiązującymi, narzuconymi przez władze komunistyczne¹⁵⁹. Wspomniany wyżej informator mówi o poczuciu straty związanym z koniecznością opuszczenia Lwowa, obcości odczuwanej po przyjeździe do Łodzi oraz o świadomości życia w kłamstwie. Podkreśla rozbieżność pomiędzy pamięcią oficjalną, a pamięcią losu swej rodziny i autobiografii:

My mieliśmy pełną świadomość, dużo, dużo wcześniej przed Polską, że my przeпадamy. Że będzie to zajęcie [Lwowa przez Armię Radziecką – M.K.]. Że tam się wojna skończy, będzie Polska, a my będziemy w Rosji. I to nie była łatwa decyzja, żeby wyjeżdżać. Oczywiście, łatwa w jednym sensie, bo będziemy Polakami. Ale tu się zostawiało wszystko. Pakuneczki tylko małe, cały dorobek zostawał. Dom i tak dalej. I myśmy już w tym żyli jako dzieciaki. Także to jest zupełnie inne wychowanie. To jakby porównać syrenę z dobrym mercedesem. [...] Myśmy wiedzieli, że to będzie koniec. Obciążenie wielkie. Jest pewien obraz dzieciństwa. Później w Łodzi byłem inny, wiedziałem, że jestem tym zza Bugu, bo mnie głos zdradza. A miejscowi nie wiedzą, kim są Sowietci. Oni wierzą w komunizm, oni wierzą w socjalizm, oni wierzą w partię robotniczą. **A my wszystko wiemy, że to nieprawda wszystko. I to calusieńki czas** (AIEIAK 12186, s. 3, podkreślenie moje – M.K.).

Decyzja podjęta pod wpływem okoliczności zewnętrznego przymusu jest formą ucieczki przed zbiorową trajektorią. Jej skutki mają ogromny wpływ na dalsze losy rodziny narratora, która musi budować nowy dom i odnaleźć się w odmiennej, niezbyt przychylniej rzeczywistości, naznaczona piętnem obcych przybyszów. Wybór jest jednak prosty – rodzina pragnie zachować swą tożsamość zbiorową oraz to z kresowej polskości, co się da uratować. Trudności z akceptacją ideologii komunistycznej, zakładającej m.in. równość, dostatek dla wszystkich, awans społeczny dla mas pracujących, postulującej radykalną przebudowę struktury społecznej i kultury, w tym przypadku wynikają z przeżytych na Wschodzie doświadczeń związanych z praktyczną ich realizacją przez Sowietów. Kradzieże, aresztowania, wywłaszczenie, wywózki Polaków ze Lwowa na Syberię, wyrzucanie z domów, obserwowali zarówno Bolesław, jak i Czesław B., żyjący pod okupacją sowiecką.

Czesław B. opowiada o odczuwanym w dzieciństwie strachu przez żołnierzami Armii Czerwonej, wywózką na Sybir oraz represjami za strony władz sowieckich:

Urodziłem się w roku 1936, więc jestem jeszcze przedwojenny, urodziłem się we Lwowie i stamtąd są te moje pierwsze wspomnienia rodzinne, dziecięce. Z takich,

¹⁵⁹ O traumatycznych, złych wspomnieniach pisze K. Kaźmierska: ibidem, s. 330–332.

które mogłyby być ciekawe, czy może nawet szokujące, z jednych z tych wcześniejszych, to nawet nie rok trzydziesty dziewiąty, wybuch, rozpoczęcie wojny, ale rok czterdziesty pierwszy, czyli wkroczenie do Lwowa, jak to się u nas wtedy mówiło, pierwszych bolszewików. Terror rosyjski, radziecki, czerwony był nie do pojęcia chyba dla większości współczesnych Polaków, którzy się z tym nie spotkali, ewentualnie dopiero po czterdziestym piątym roku. Głód, strach, terror taki (i to jest jedno z moich pierwszych wspomnień), że gdy w czterdziestym pierwszym roku, w czerwcu do Lwowa wkraczali Niemcy, a myśmy mieszkali na przedmieściu, właśnie od tej strony, od której wkraczali, zresztą tam nie było wielkich walk, główne uderzenie poszło bokami, Niemcy byli tak piękni wkraczający do Lwowa, że ja pięcioletek siedzący na bramie, pod wielką czereśnią, pamiętam i cieszyłem się z przyjścia Niemców, machałem do nich rączką, wołałem. Starszy brat, cztery lata starszy, mądrzejszy, zwracał mi uwagę, że mam tego nie robić. Nie słuchałem go, pobiegł po ojca, tata wziął mnie pod pachę, zaprowadził do domu i tłumaczy mi, dlaczego nie powinienem machać rączką do Niemców. I do teraz pamiętam rozpacz dziecka, które nie potrafi zrozumieć swojego ojca, który jest przecież absolutnym autorytetem. „Tata, przecież nas nie wywiozą na Sybir, to ja się cieszę”. Ja się cieszyłem, że już nie będą potrzebne te węzélki przygotowane dla mamy, taty, brata, siostry. Najmłodsza siostra była na ręku i czekaliśmy, kiedy nas wywiozą. Ten obłądny strach, już nigdy się tak w życiu niczego nie bałem, jak wtedy, że nas wywiozą na Sybir (AIEIAK 12194, s. 1).

Strach odczuwany w dzieciństwie trwał nadal, a odczuwał go nie tylko Czesław B., ale i jego rodzina.

NKWD bali się również sami Rosjanie:

Nie tylko my Polacy się tak baliśmy tego NKWD, tych niebieskich lampasów. Taka sobie scenka: wjeżdża transport, samochody wojskowe jadą w kierunku Lwowa, kilometr mniej więcej był od rogatki do naszego ogródka, major radziecki, mający mnóstwo orderów, zatrzymuje samochód, żeby go podwieźli do miasta, ale samochody jadą w kolumnie, nie zatrzymują się. Ten wściekły, trochę pijany, chyba wyjmuje pistolet. Ruski oficer zaczął strzelać za ruskimi samochodami. Ja się chowam pod krzaczek i patrzę, co z tego będzie, no bo jak to, Ruski i strzela do Ruskich. Ponieważ tam była rogatka, czekałem kilka minut. Podjeżdżają, sierżant, ileś tam stopni niższy, ale z lampasami, i ten pijany oficer frontowy oddaje pistolet, wrzucają go do tego wozu, nie próbuje się bronić, ani odchodzić, bo stalinowski terror był tak olbrzymi, tak niesamowity. I to są takie najwcześniejsze wspomnienia lwowskie z dzieciństwa. I jak wreszcie ośmieliłem się to już w Łodzi powiedzieć komuś obcemu, to musiało minąć kilkadziesiąt lat. Dalej, ten strach był tak obezwładniający, że jak moja babcia, która tam została we Lwowie, bo miała tam swoje gospodarstwo, a myślało się w czterdziestym piątym roku, że jakoś to jeszcze będzie, bo czy Ruscy we Wrocławiu, czy we Lwowie, to to samo, a przecież po wojnie nie może być Polski bez Lwowa. W pięćdziesiątym roku została aresztowana za udzielenie nielegalnego noclegu znajomemu, który nie miał przepustki do Lwowa, a przyjechał, babcia go przyjęła, przenocowała i została za to aresztowana. Jako wróg ludu skazana na dwadzieścia pięć lat

katorgi. Pięćdziesiąty rok, pięć lat po wojnie. Po niespełna pięciu latach wróciła z tego Sybiru, bo w trakcie tego czasu zmarł Stalin. Nie chciała tutaj do nas przyjechać, wmówiono także jej, która przeżyła dwie wojny i Sybir, że w Polsce jest jeszcze gorzej niż w Związku Radzieckim, bo przecież oni rzekomo, prawda, przysyłają do nas żywność, podtrzymują nas. No ale jak się przekonała, to przyjechała do nas, pojechała do rodziny do Gliwic i po dwóch latach pobytu, jak przyjechała do nas do Łodzi, to dziwiła się, jak my się nie boimy w parterowym domku mieszkać bez krat okiennych. „Wy się nie boicie, że jakiś bandzior do was wejdzie?”. Tak się jeszcze bała. I bała się mówić o tym jak było na Sybirze, bo jak ją zwalniali w amnestii, to obiecała, podpisała, że nie wolno o tym mówić i po dwuletnim pobycie w Polsce jeszcze się bała, „bo oni mają długi ręce” (AIEIAK 12194, s. 1–2).

Jego starszy brat, Bolesław B., opowiada o opuszczeniu przez rodzinę Lwowa i rozłące z babcią:

My już wiedzieliśmy, bo transporty były numerowane. No i czekamy na hasło, że nasz transport będzie podstawiony. Jest takie hasło. Widzę, że coś się dzieje, szum taki u dziadków. O, to też warto wiedzieć, dziadkowie mieszkali w domkach jednorodzinnych, wiadomo, jak to na przedmieściach Lwowa. I widzę na podwórku szum, babcia płacze. Bo babcia zostaje. A jest hasło, że mamy do transportu. I my mamy jechać. [...] Jesteśmy na dworcu i okazuje się, że transportu nie ma. Tydzień staliśmy na dworcu. Na peronie. Stały bagaże. Kiedy będzie pociąg, nie wiadomo. Tak więc mama z młodszym rodzeństwem ulokowali się gdzieś na mieście u znajomych, a ja z tatą zostałem, bo trzeba było pilnować, bo kradli i żołnierze, i chuligani. Wreszcie pociąg podjeżdża i nie ma dyskusji, jaki wagon się trafi, na taki ładujesz. I nam się trafił wagon towarowy, z półmetrowym bokiem tylko. I przed nami staje taki wagon i nie ma dyskusji, siadamy i musimy jechać. Bez dachu. Najmłodszy brat miał pół roku, więc dostał miejsce w wagonie krytym. Jedziemy, ścisk, śnieg na twarzy. I znowu się stoi we Lwowie. Zapasy się kończą. W końcu pociąg rusza. Do granicy ze Lwowa jakieś osiemdziesiąt kilometrów, dojechaliśmy w jedną dobę. A do granicy do Jarosławia, koło stu kilometrów, dwa tygodnie. Było tak, że pociąg stał w polu i kopano się studzienki do robienia posiłków. Tak się gotowało. I tak jechaliśmy te dwa tygodnie do Jarosławia. [...] To jest dzieciństwo (AIEIAK 12186, s. 1–2).

Narracje o doświadczanej w dzieciństwie wojennej traumie mają charakter świadectwa pamięci, autobiograficznego opowiadania o minionym zdarzeniu, w jakim uczestniczył opowiadający. Poświadczone przez narratora fakty z przeszłości posiadają doniosłe znaczenie, są też związane z aktem autodesygnacji podmiotu opowiadającego, przedstawiającego *świadectwo* – *byłem tam, widziałem i przeżyłem to*¹⁶⁰. Jako narracyjna forma pamięci epizodycznej wydarzenia są opowiadane z perspektywy uczestnika lub ich naocznego obserwatora. Niekiedy towa-

¹⁶⁰ Pisze o tym Paul Ricoeur we fragmencie zatytułowanym *Świadectwo*, zob.: idem, *Pamięć, historia...*, s. 212–218.

rzyszą im fragmenty bezpośrednio świadczące o udziale postpamięci w kształtowaniu osobistej narracji o traumie, na przykład: „mama/ojciec mówiła/mówił”, „babcia/dziadek opowiadała/opowiadał”.

Przypomnijmy, że Paul Ricoeur wymienia sześć elementów składowych aktu świadczenia. Pierwszym jest moment wyodrębnienia i połączenia stwierdzenia autentyzmu relacjonowanego wydarzenia z przeszłości z jego uwierzytelnieniem na podstawie doświadczenia narratora. Drugim elementem związanym ze specyfiką świadectwa jest gest autodesygnacji podmiotu poświadczającego (autoreferencjonalność – *byłem tam jako świadek*). Trzeci element polega na wychodzącym od autodesygnacji dialogiem pomiędzy narratorem (świadek sytuacji – bohater, ofiara, uczestnik lub widz) a słuchaczem. Wiąże się on z dalszą fazą weryfikacji świadectwa, na skutek braku zaufania i konieczności jego krytycznej analizy na zasadzie zgodności z innymi, podobnymi świadectwami („jeśli mi nie wierzycie, spytajcie kogoś innego”). Piątym elementem sytuacji składania świadectwa jest deklarowana chęć jego powtórzenia (w razie konieczności). I wreszcie szósty, być może najważniejszy element: świadectwo staje się punktem bezpieczeństwa w sieci relacji tworzących więzi społeczne (wiera w słowo drugiego człowieka, ale też wspólną przekładalność perspektyw) – „To za sprawą uznania wiarygodności słowa drugiego człowieka świat społeczny staje się wspólnym intersubiektywnym światem”¹⁶¹. W ten oto sposób świadectwo pamięci staje się rodzajem instytucji społecznej – powiada Ricoeur.

Nauczyciele w swych narracjach dokonują autodesygnacji, deklarują również autentyzm wydarzeń określanych jako przeżyte. Sięgając do pamięci autobiograficznej, są przekonani o dużej wadze swych opowieści, traktując je jako świadectwo epoki, w której przyszło im żyć. Trzeba też dodać, że część wypowiedzi najmłodszych z nich, zwłaszcza dotycząca późniejszej interpretacji opisywanych jako traumatyczne wydarzeń i epizodów, w których jako dzieci brali udział, musi posiłkować się pamięcią rodzinną przekazaną im przez rodziców oraz zinternalizowaną wiedzą historyczną. W tym przypadku interesuje mnie pamięć drugiego, wcześniejszego pokolenia, czyli postpamięć oraz komunikacyjny wymiar pamięci autobiograficznej, podkreślany przez Magdalenę Marszałek. Wspominanie własnego życia w sytuacji opowiadania o swych doświadczeniach nabiera subiektywnego, ale intersubiektywnie komunikowalnego znaczenia. Pamięć autobiograficzna zyskuje wymiar konstrukcyjny, poprzez wpływ postpamięci rodzinnej oraz kulturowych matryc narracyjnych, dotyczących wydarzeń z przeszłości, w jakich jednostka brała udział¹⁶².

Na zjawisko tak zapośredniczonej pamięci i własnego doświadczenia (oraz jego ram interpretacyjnych) zwraca uwagę Katarzyna Kaniowska:

¹⁶¹ Ibidem, s. 218.

¹⁶² Zob.: M. Marszałek, *Autobiografia*, s. 54.

w dużej części wspominamy to doświadczenie dzięki temu, że **ktoś nam je zrekonstruował, nadając własną tego doświadczenia interpretację.** [...] pamiętamy swe dzieciństwo poprzez to, że przedstawiamy sobie czyjeś relacje o nim, sami nie będąc w stanie odtworzyć zdarzeń z przeszłości, a co za tym idzie, **usensownić ich, samodzielnie nadać im znaczenia.** Te ostatnie są przez nas, lub tylko w jakiejś części przez nas, zinterpretowane. To, co w nas z dzieciństwa pozostaje, stanowi postpamięć, z której czerpiemy teraźniejszą wiedzę o sobie¹⁶³ (podkreślenie moje – M.K.).

Pamięć nauczycieli, którzy jako dzieci przeżyli wojnę, jest w pewnym stopniu pamięcią drugiego pokolenia, które „nie przeżywszy rzeczywistości ujętej pamięcią, skazane jest na określanie własnej tożsamości na podstawie niewłasnego doświadczenia przeszłości”¹⁶⁴. Pojęcie postpamięci do interpretacji badań nad wspomnieniami z dzieciństwa, wywołanymi poprzez fotografie i narracje najbliższych, zaproponowała Marianne Hirsch. Badała ona relacje pomiędzy pamięcią ofiar Holocaustu a ich potomkami: „Okazało się, że doświadczenia tych dzieci, które dorastały wśród opowieści i obrazów dostarczanych przez rodziców, są tak mocne i trwałe, że budują ich własną pamięć. Są to tak ważne opowieści, że tworzą przestrzeń przypominania, która szerzej dostępna jest poprzez kulturowe i publiczne wspomnienia”¹⁶⁵. Dzieci, nawet jeśli w nich uczestniczyły, mogą nie pamiętać samych wydarzeń, ale zapamiętują narracje swoich bliskich, traktując je jako własne. Postpamięć „odnosi się do przeżyć, które miały charakter doświadczeń przykrych i tragicznych. [...] Charakter owych wspomnień wymuszał na powiernikach włączenie ich do swojej narracji tożsamościowej”¹⁶⁶. Pamięć dotyczącą traumatycznych wydarzeń można potraktować wręcz jako obsesyjną, dominującą pokoleniowe narracje o przeszłości z powodu przekazywanych treści, ważnych zarówno dla pamięci rodzinnej jednostek, jak też ich społeczności.

Postpamięć jest pewnego rodzaju przedłużeniem pamięci wcześniejszego pokolenia, na tyle dorosłego, by nadawać przeżytym doświadczeniom odpowiednie społecznie i kulturowo zaakceptowane sensy. Jak wspominałem wcześniej, powołując się na pracę Haralda Welzera nad biografiami niemieckich żołnierzy – świadków wydarzeń drugiej wojny światowej, na interpretacje wydarzeń z przeszłości i nadawanie im sensów nakładają się również schematy czy też ramy inter-

¹⁶³ K. Kaniowska, „*Memoria*” i „*postpamięć*” a antropologiczne badanie wspólnoty, [w:] G. E. Karpińska (red.), *Codzienne i niecodzienne. O wspólnotowości w realiach dzisiejszej Łodzi*, „Łódzkie Studia Etnograficzne” 2004, t. 43, s. 22. Zob. też: M. Hirsch, *Family Pictures: Maus, Mourning and Post-Memory*, „Discourse” 1992, vol. 15, no. 2, s. 3–29; eadem, *Family Frames. Photography, Narrative and Postmemory*, Harvard University Press, Cambridge 1997, s. 22.

¹⁶⁴ K. Kaniowska, „*Memoria*” i „*postpamięć*”..., s. 20.

¹⁶⁵ J. Nowak, *Społeczne reguły pamiętania. Antropologia pamięci zbiorowej*, Nomos, Kraków 2011, s. 50.

¹⁶⁶ Ibidem.

pretacyjne, kolektywne wzory przeszłości, których dostarczają zarówno pamięć społeczna, jak i media. Komunikacyjne funkcjonowanie pamięci autobiograficznej sprawia, że sięga ona po zastane, dostępne elementy rzeczywistości. W ten sposób autobiograficzne przenika się z tym, co zbiorowe¹⁶⁷. Repatrianci z Kresów, z powodu swoich przeżyć, a także treści przekazanej postpamięci rodzinnej, mają do systemu komunistycznego, PRL-u oraz Rosji Sowieckiej stosunek negatywny. Przez całe życie w Polsce Ludowej towarzyszy im świadomość zakłamywania przez władze historii naszego kraju oraz rozbieżności pomiędzy pamięcią oficjalną a ich własną, prywatną.

Urodzona w 1939 r. Sylwia J. opowiada o zapamiętanym wojennym dzieciństwie spędzonym niedaleko Wilna:

Lata dzieciństwa spędziłam w Landwarowie koło Wilna, bo była wojna i tam łatwiej było się utrzymać, i rodzice tam mieszkali, opuszczając stolicę [Wilno – M.K.]. Za siatką koło mojego domu stały kolumny samochodów niemieckich i ciągle widziałam żołnierzy niemieckich. Miałam wtedy pięć lat [...]. Z bratem i siostrą często spacerowaliśmy, było pod Wilnem zawsze chłodno, zimno i pamiętam właśnie, że często byliśmy na powietrzu, był mróz, zdarzało się, że wpadaliśmy do schronu, który był zamrożony i pozostawiony po ludziach, którzy się tam schowali po bombardowaniu. Gdy Niemcy zajęli Landwarów, to za siatką mojego domu w pobliżu stały kolumny niemieckich samochodów i dużo było widać niemieckich żołnierzy i jeśli dzieci podchodziły do parkanu, to Niemcy dawali mi czasem słodycze, jeśli któreś dziecko im się podobało, gdy usłyszeli, że dziecko mówi po rosyjsku, to dziecko słodyczy nie dostawało (AIEIAK 11031, s. 1).

Nauczycielka języka polskiego i ekonomii, chcąc pozostać anonimową, urodzona w 1935 r. w Jaworowie niedaleko Lwowa, określa siebie jako świadka wydarzeń historycznych związanych z wojną, okupacją sowiecką i wysiedleniem Polaków z Kresów na Syberię. Opowiada o swoim dzieciństwie jak o widzianym oczyma kilkuletniego dziecka, które niewiele rozumie, ale doświadcza pozbawienia ojca, domu, dostatku, bezpieczeństwa i ciepła przynależnych szczęśliwemu dzieciństwu:

Ja mam dzieciństwo bardzo barwne. Ponieważ urodziłam się cztery lata przed wybuchem wojny na Kresach, tak że jak wybuchła wojna, to ja miałam cztery lata. I zaczęłam od razu brać czynny udział w tym, co się działo. Pamiętam ucieczkę na wieś z miasta. Ja mieszkalam w miasteczku takim w pobliżu Lwowa. No ale od tych niemieckich samolotów, oni się pięknie wycofali, jak przyszli Rosjanie siedemnastego. Jakies dwa tygodnie później ojciec został aresztowany. Myśmy zostali sami z mamą, ja miałam brata starszego o pięć lat, ale obydwoje byliśmy jeszcze dziećmi. Mama w dodatku miała taki zawód, że musiała nas zostawiać samych, była położną. To było miasto powiatowe, ale mama była wzywana do

¹⁶⁷ Zob.: H. Welzer, *Materiał...*, s. 39–57.

okolicznych wsi też. [...] I w czterdziestym czwartym roku na wiosnę po Wielkanocy myśmy wyjechali stamtąd, bo już wtedy było niebezpiecznie, zaczęły się te mordy UPA. I pojechaliśmy, żeby nie było tak daleko, w widłach znaleźliśmy się, przy ujściu Sanu do Wisły. I przeżyliśmy cały szturm na Sandomierz. Byliśmy ewakuowani wtedy dziesiątki razy. A jak ja wróciłam po tej wędrówce, jak już Rosjanie weszli, to weszłam do ogrodu i zebrałam do sukienki pełno odłamków. Tam strasznie było. Mama myślała, że my zaraz wrócimy do domu. [...] Wojna się skończyła i się okazało, że nie mamy gdzie wracać. W czterdziestym szóstym roku przyjechaliśmy do Łodzi, miałam wtedy 11 lat (AIEIAK 11028, s. 1).

Kresy południowo-wschodnie Drugiej Rzeczypospolitej są przez informatów urodzonych nawet kilka lat przed wojną i przeżywających tam tylko część swego dzieciństwa zapamiętane jako idylliczny, wręcz rajski świat, gdzie pomiędzy mieszkającymi obok siebie Polakami a Ukraińcami nie ma konfliktów oraz nienawiści na tle etnicznym czy religijnym. Obie narodowości żyją ze sobą w zgodzie, razem obchodzą święta Bożego Narodzenia, a dzieci polskie i ukraińskie wspólnie się bawią. Tak opowiada o tym ta sama nauczycielka, wcześniej wspominająca w wywiadzie o zagrożeniach ze strony UPA:

Co innego były święta w Jaworowie. To były śliczne, piękne święta. Co najmniej podwójne. Dlatego, że w innym terminie przypadało Boże Narodzenie polskie, w innym ukraińskie. Najpierw były polskie święta, to cała banda dzieci przychodziła kolędować, ukraińskie też, wszystko solidarnie, a potem, jak były ukraińskie, to myśmy latali razem z nimi i kolędowaliśmy po ukraińsku. Wie pani, jakie to było fajne? (AIEIAK 11028, s. 7).

Najbardziej traumatycznym przeżyciem jest dla niej nocna rewizja w domu i wywózka ojca na Syberię. Swego ojca zobaczyła w czasie wojny jeszcze raz, z okien domu ukraińskich zakonnic, spacerującego na dziedzińcu więzienia:

aresztowali wszystkich urzędników państwowych. Nas nie wywieźli na Sybir tylko dlatego, że mama była położną, a ktoś musiał odbierać dzieci. Nie te, które się tu rodziły. Tylko Rosjanie poprzyjeżdżali z rodzinami, te trochę wyższe szarże. Oni pozajmowali domy, które zostały opuszczone przez rodziny, które wywieźli na Sybir i mieszkali normalnie. Tych Rosjanek sporo było w ciąży. Mama miała papiery, że pracuje i to ją jakoś chroniło. Myśmy zostali dzięki temu, ale naszych znajomych to powywożono. Ja ojca widziałam jeszcze raz. Mama się dowiedziała od zakonnic ukraińskich, to było miasteczko wielonarodowe, tylko że to nie jest prawda, że ludzie się tam nienawidzili, gryźli. [...] I te zakonnice miały okna wychodzące na dziedziniec tego aresztu, to był areszt, na pewno nie więzienie, w którym był mój ojciec. Powiedziały mamie, że tam o którejś godzinie codziennie jest wyprowadzany na spacer. [...] Zaprowadziła mnie tam do tych zakonnic. Myśmy w oknie siedziały, gęsta firanka, malutkie to okienko takie i w pewnym momencie... to ja widzę to, pamiętam... Mur, po lewej stronie, tak jak ja patrzyłam, drzwi otwierają się, wchodzi krasnoarmiejec z karabinem, ustawił się, pokazuje się mój

ojciec, za nim drugi z karabinem. Ojciec tak wzdłuż tego spacerował, drugi się ustawił po drugiej stronie. To pamiętam, bo ojciec był w tym ubraniu, w którym chodził normalnie. W pewnym momencie był jakoś przy tej drugiej stronie i ten, który stał przy drzwiach pokazał karabinem i ojciec wyszedł. Na dziewięć lat... (AIEIAK 11028, s. 3).

Informatorka zapamiętała szczegóły ostatniego w czasie wojny spotkania z ojcem, spacerującym po podwórku aresztu. W co był ubrany, jak chodził, kto go pilnował, gęstą firankę w małym oknie. W tej traumatycznej chwili pamięć dziecka zadziałała jak flesz lampy błyskowej. Postać ojca sprzed wojny, którą zapamiętało pięcioletnie dziecko różni się diametralnie od człowieka, który wraca do rodziny w 1948 r. Pamięć dziecka zatrzymała się na momencie odebrania rodzinie ojca przez Sowietów, po tym czasie nastąpiła luka spowodowana brakiem jego obecności. Powrót ojca stał się dla informatorki tym bardziej trudny, że w czasie jego nieobecności i ona się zmieniła:

I tak to człowiek ma wtedy zrujnowane dzieciństwo. Jest taką dziewczynką, co z tym robić, do sufitu podrzucać, kochane, śliczne dziecko. Potem ojciec przyjeżdża i jest takie dziewczuszyko nadąsane, naburmuszone... Cztery lata a trzy-naście lat, to jest różnica. Ja sobie wyobrażałam ojca takim, jakim był. A wrócił siwiutki, pół włosów nie ma, uzębienie niepełne, dopiero tutaj uzupełnił... Mnie się było bardzo trudno pogodzić z tym, że sięgam ojcu dotąd (do ramienia), był taki duży, teraz taki mały, no nie ten. [...] Ta wojna narobiła tyle spustoszenia. Myśmy przecież jako rodzina byli jedną z nielicznych, z których nikt nie zginął, z tych najbliższych oczywiście, bo z tych dalszych tak, ale ojciec, mama, dwójka dzieci, wszystko się uchowało szczęśliwie. Ale skleić to było bardzo trudno, bardzo trudno (AIEIAK 11028, s. 3).

W tym fragmencie opowieści mamy do czynienia z wyrażanym brakiem akceptacji zarówno siebie po wojnie, jak i ojca, zupełnie zmienionego przez wojenne wędrówki na zesłanie, wyjście z armią generała Andersa z ZSRR i szlak bojowy zakończony w Anglii. Informatorka dystansuje się do części swej tożsamości powojennej, o której opowiada, a odpowiedzialnością za niechciane zmiany, tak fizyczne, jak i psychiczne, obciąża wojnę. Wojna spowodowała utratę dzieciństwa, porzucenie domu, ale też nauczyła nie cenić ponad miarę rzeczy materialnych. W życiu narratorki pojawiła się konieczność stworzenia zupełnie nowych ram definicyjnych dla sytuacji przedwojennego życia na Kresach, sowieckiej okupacji, odebrania domu, aresztowania ojca. Polska i świat z dzieciństwa, jaki znała, nie są już takie same, podobnie jak jej ojciec wracający z wojny. Nauczycielka deklaruje, że nigdy nie zależało jej na posiadaniu przedmiotów i pieniędzy. Taki, a nie inny stosunek do rzeczy materialnych, które musiała nauczyć się pozostawić za sobą, wytworzyło u niej wojenne doświadczenie porzucenia rodzinnego domu:

Bo ja widziałam na własne oczy, jak się wychodzi z domu, zostawia się wszystko... i wcale się nie wraca. Pamiętam, że myśmy byli w kuchni i stałam tak... kredens... stół... tak patrzyłam na tą kuchnię, na to wszystko... i my to wszystko zostawiamy, w pokoju też zostawało wszystko, jeszcze zajrzałam... wychodzimy, idziemy do samochodu, tak kilka rodzin miało jakieś swoje tobołki i pojechaliśmy. To jest o co walczyć? Jest się o co szarpać? Mnie się wydaje, że taka szkoła zostaje po tym. Mnie parę razy potem w życiu okradli. W taki dość przykry sposób. Raz mi zabrali buty, które po tylu latach pierwszy raz dostałam. To było po wojnie... Piękne takie, mama mi dała na miarę zrobić, ojciec był wtedy za granicą, przysłał skóry, bo nie było tutaj przecież za wiele z czego. Poszłam do szkoły i na drugi dzień już nie miałam w czym wrócić do domu, bo trzeba było w szatni zostawić. **Pamiętam**, że mi było bardzo przykro, byłam zdziwiona, że mi to ktoś zabral w szkole, no bo wojny już dawno nie było. Ale żebym ja płakała? **Nie... nie w tym miejscu boli** (AIEIAK 11028, s. 4, podkreślenie moje – M.K.).

Utrata dzieciństwa, domu rodzinnego, wywózka ojca są powodem odczuwania żalu, bolesnej tęsknoty za tym, co było dobre i zostało odebrane. W cytowanym fragmencie wywiadu informatorka podkreśla osobiste uczestnictwo w zapamiętanym wydarzeniu oraz odwołuje się do uczucia żalu wywołanego kradzieżą butów. Tego uczucia krzywdy nie da się jednak porównać do doświadczenia utraty domu rodzinnego. Kradzież butów w powojennej Polsce, w szkole, dziwi, ale może być co najwyżej traktowana jako kolejne rozczarowanie otaczającą terażniejszością, jakże różną od cudownej przeszłości. Służy do porównania tej małej w sumie straty z dużo większą. Czymże jest bowiem ból spowodowany zabraniem jakiejś rzeczy, nawet tej potrzebnej do codziennego życia, w porównaniu z egzystencjalnym doświadczeniem utraty części życia, odebranego przez Rosjan zajmujących Kresy. Wielka historia, *exodus* z Kresów, konieczność dziejowa, zewnętrzny przymus geopolityki, wynik umowy w Jałcie, alianci dzielący powojenną mapę Europy. Jakkolwiek nie nazwalibyśmy tego, co spotkało w dzieciństwie nauczycielkę, która urodziła się w Jaworowie koło Lwowa, próbując przypisać jej indywidualne przeżycia losowi całej zbiorowości, stajemy bezradni wobec opowiadanego świadectwa. Jego istotą jest dotkliwe poczucie niemocy, odebrania czegoś najważniejszego, części własnej tożsamości i ból spowodowany poczuciem straty. Można im przeciwstawić tylko nostalgię, idealizując pamięć przywołującą obrazy świata, jaki odszedł.

Zebrane opowieści nauczycieli pochodzących z Kresów Wschodnich II Rzeczypospolitej dotyczące okupacji sowieckiej i wojny wpisują się w perspektywę trajektorii zbiorowej losu Polaków na Wschodzie. W czasach PRL-u te narracje tkwiły w ukryciu, dzielono się nimi jedynie w gronie najbliższej rodziny i niekiedy przyjaciół. Jako niezgodne z polityką historyczną prowadzoną przez władze Polski Ludowej, musiały ulec wykluczeniu z kanonu pamięci oficjalnej: „Wykluczenie z pamięci oficjalnej tradycji kultywowania pamięci o krzywdach wyrządzonych przez Związek Sowiecki, szczególnie na terenach wschodnich, ułatwione zostało

przez powojenne przesunięcie granic, przesiedlenia ludności oraz eksterminację podczas okupacji sowieckiej elit, które tradycję tę mogłyby kultywować”¹⁶⁸. Nieobecność doświadczeń okupacji Kresów przez Sowietów w publicznym dyskursie po 1945 r. wynikała również z tego, że „dominującą cechą obrazu II wojny światowej propagowanego w czasach PRL-u było przekonanie, że jedynym wrogiem i krzywdzicielem Polaków w trakcie jej trwania byli Niemcy, a także całkowite przemilczanie doświadczeń krzywd ponoszonych z rąk drugiego okupanta”¹⁶⁹. Niektórzy z narratorów, jak na przykład Czesław i Bolesław B., podejmują próbę wyjaśnienia osobie prowadzącej wywiad powodów milczenia o swych okupacyjnych doświadczeniach po repatriacji ze Lwowa do Łodzi w 1945 r. Odwołują się przy tym do poczucia wyobcowania w nowym otoczeniu, strachu przed władzą komunistyczną, jak też niemożności zrozumienia przez mieszkańców Polski centralnej symbolicznego uniwersum i jego sensów, podzielanych przez ich rodzinną wspólnotę doświadczoną przez okupację sowiecką.

Wojna, postrzegana jako zewnętrzna siła, na działanie której nic nie można poradzić, trajektoria losu zbiorowego Polaków, miała tragiczny wpływ na życie rodziny Małgorzaty B., nauczycielki biologii, urodzonej w roku 1939. Wspomina ona wyjazd z Warszawy, pobyt na wsi, ostateczne opuszczenie rodzinnego domu i powrót do domu dziadków w Łodzi:

W ogóle dzieciństwo to jest taki czas, który się miło wspomina, to czas pełen zabaw, a wydarzenia tragiczne odbierało się w zupełnie inny sposób. Moje dzieciństwo było dość skomplikowane, bo urodziłam się w listopadzie 1939 r. Kiedyś nawet na studiach miałam egzamin i profesor wziął mój indeks i zajrzał na pierwsze strony i nakrzyczał na mnie, że nie dosyć, że urodziłam się w listopadzie, to jeszcze w trzydziestym dziewiątym roku, a jakby tego było mało, to jeszcze urodziłam się w Warszawie. W czterdziestym roku aresztowali ojca, więzili go jako więźnia politycznego, później Pawiak, Oświęcim i koniec. Ja mieszałam w Warszawie z mamą i bratem do momentu wywiezienia ojca do Oświęcimia. Później wyjechaliśmy na wieś pod Częstochowę. Mieszkaliśmy w takim domku obok młyna. Tam była moja babcia i mamy siostra, i cała rodzina wysiedlona z Łodzi. I tam spędziliśmy całe pięć lat wojny. Dla mnie to wtedy nie było tragiczne. Mieszkaliśmy na wsi, był las. Bawiliśmy się z kuzynką, która jest trzy miesiące młodsza ode mnie i z moim trzy lata starszym bratem. To była piękna wieś nad jeziorem, piękny dom jak w Zakopanem. Pamiętam, że bawiliśmy się w partyzantkę. W tych lasach naprawdę chowali się partyzanci, AK. I zdarzało się tak, że oni wpadali do nas do domu, chowali się w piwnicy albo na strychu, a chwilę później wpadali Niemcy i ich szukali. Dopiero później zrozumiałam, jakie to było groźnie i niebezpieczne dla nas wszystkich. I pamiętam z dzieciństwa, że skoro nie miałam

¹⁶⁸ B. Korzeniewski, *Transformacja pamięci. Przewartościowania w pamięci przeszłości a wybrane aspekty funkcjonowania dyskursu publicznego o przeszłości w Polsce po 1989 roku*, Wydawnictwo Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk, Poznań 2010, s. 78.

¹⁶⁹ Ibidem, s. 103.

ojca, to całą moją miłość przelałam na wujka, ojca kuzynki. Mówiłam jej, że to nie jest tylko jej tata, ale też mój, bo był moim ojcem chrzestnym. Szanowaliśmy się i kochaliśmy się bardzo aż do końca. Później już przychodzili Rosjanie i zachowywali się okropnie. **Pamiętam, że kiedyś przystawili babcię do ściany i chcieli, żeby im dała klucze do młyna.** W czterdziestym piątym roku mama nie chciała wrócić do Warszawy, pomimo że dom ocalał i stoi tam aż do dziś. **Pamiętam, że babcia uczyła nas takiej modlitwy. I modliliśmy się przy kapliczce we trójkę, żeby nasz dom w Warszawie ocalał i żeby mój tata wrócił samolotem z nieba. To pamiętam.** Ale mama za nic w świecie nie chciała wracać do tego pustego domu. Więc wróciliśmy wszyscy do Łodzi. Mieszkaliśmy przy rogu Piłsudskiego i Mickiewicza w wielkim mieszkaniu. Mieszkaliśmy tam wszyscy razem, więc materialnie może nie było jakoś bardzo dobrze, ale dawaliśmy sobie radę. Później wujkowie wynieśli się z Krysią do Warszawy, a my zostaliśmy tylko z mamą i z babcią (AIEIAK 11052, s. 1, podkreślenie moje – M.K.).

Ramy interpretacyjne, dzięki którym informatorka nadaje sensy swym przeżyciom i tłumaczy swoje zachowania, zapośredniczyła z późniejszych doświadczeń biograficznych, zdobytej wiedzy o historii swej rodziny i Polski, a także z narracji innych bliskich osób, towarzyszy w trajektorii wojny. Świadomość istniejącego wtedy zagrożenia pojawiła się wraz ze zmianą tożsamości narratorki, jej przesunięciem się w czasie i dorastaniem, aż do bycia dorosłym. W cytowanym fragmencie wywiadu mamy do czynienia z odwołaniem się do osobistego świadectwa o traumatycznej sytuacji, związanej w wizytą sowieckich żołnierzy grożących śmiercią babci informatorki. Epizod pamięci autobiograficznej łączy się z opowieścią o losach rodziny narratorki, śmiercią jej ojca i utratą domu rodzinnego, stanowiąc kolejny przykład wpływu pamięci rodzinnej na autobiograficzną. Świadczy również o znaczeniu komunikacyjnego wymiaru pamięci autobiograficznej, uzgadnianej we wspólnych narracjach o przeszłości, prowadzonych przez jednostkę z innymi.

Maria W., urodzona w roku 1938, opowiada o swym wojennym dzieciństwie:

Moje dzieciństwo można podzielić na dwie części. Pierwsza to okres okupacji, ponieważ kiedy wybuchła wojna, miałam rok i tato mój jako ochotnik poszedł na front, ja zostałam z młodą mamą sama. Mieszkaliśmy w domu rodzinnym moich dziadków, dziadkowie mieszkali i mojej mamy brat z żoną. Z tego dzieciństwa to takie fakty, które pozostaną na zawsze w mojej pamięci, to wybuch bomby zrzuconej na sąsiednią ulicę z samolotu, mam w uszach krzyk mamy: połóż się, bo byłam wtedy w ogródku. **Widocznie ten samolot leciał już tak nisko, że mama krzyknęła i za chwilę był ten straszliwy wybuch** (AIEIAK 11044, s. 1, podkreślenie moje – M.K.).

Można przypuszczać, że rama interpretacyjna służąca wyjaśnianiu zapamiętanego traumatycznego wydarzenia przez nauczycielkę została zaczerpnięta z pamięci rodzinnej.

Dalej informatorka przywołuje obraz uczestnictwa w tajnym nauczaniu wraz ze starszym kolegą i koleżanką, w wyniku którego nauczyła się pisać i czytać. Mówi o zagrożeniu ze strony niemieckich żandarmów śledzących aż pod dom ich nauczycielkę:

Pamiętam takie fakty, kiedy pani Napiórkowska była śledzona przez żandarmów. Ona przychodziła do nas z taką uszytą z materiału torbą, gdzie na spodzie miała dla nas kartki, a na wierzchu miała warzywa. [...] kiedyś pod okno ją doprowadzili, ona weszła i kazała nam wziąć nożyki, nie wiedzieliśmy, co się dzieje, kazała obierać te warzywa i po dziesięciu minutach usłyszeliśmy ten charakterystyczny tętent tych podkutych metali o chodnik, odeszli od okna (AIEIAK 11044, s. 1, podkreślenie moje – M.K.).

Dzieciństwo tej informatorki to nie tylko zapamiętana groza bombardowania i złowrogi dźwięk podkutych żołnierskich butów uderzających rytmicznie o chodnik, ale rozłąka z ojcem, znanym tylko z listów i rysunków przysyłanych z oflagu. Nauczycielka opisuje cudowny powrót ojca w dzień przed Wigilią 1945 r. i nie mniej cudowne rozpoznanie przez nieznaną mu córkę:

I z tego wczesnego dzieciństwa ostatni obrazek, który mam jak na żywo przez oczyma, to powrót mojego ojca z wojny. Było to na dzień przed Wigilią czterdziestego piątego roku, tak późno tato wrócił. Wcześniej wychodziłyśmy na ulicę Pabianicką, z moją mamą, gdzie jechały transporty i ciągle tego mojego taty nie było. Przed świętami przyjechał, ja ojca znałam trochę z fotografii, które przysyłał i z listów, które do mnie pisał, ojciec pięknie rysował i były to takie trochę pisane, trochę rysowane, przepiękne były. Ta postać ojca była dla mnie czymś takim, czego materialnie nie dotykałam, niemniej on istniał w moim życiu. Był wieczór, dzwonek do drzwi, w przedpokoju były takie na łańcuch zamykane drzwi. Ja podbiegłam do tych drzwi, uchyliłam i zobaczyłam w takim długim płaszczu, wychudzonego takiego pana i nie otwierałam z tego łańcucha, tylko pobiegłam do mamy i krzyczałam: mamo, mamo, tato wrócił. I to jakby było wczoraj pamiętam (AIEIAK 11044, s. 1).

Część opowieści informatorka przyswoiła dzięki narracjom postpamięci, zapożyczonym od członków rodziny. Mogły one dostarczyć ram interpretacyjnych traumatycznych sytuacji przeżytych w dzieciństwie, ale równie dobrze mogą pochodzić z zasobów pamięci społecznej czy z filmu i literatury. „Tajne komplety”, na których kilkuletnie dziecko uczy się czytać i pisać musiałyby odbywać się w roku 1944 lub 1945, bowiem wtedy Maria W. miała około sześciu lat.

Nawet jeśli dzieciństwo przypadało na czasy powojenne, to i tak okres wojny kładł się na nim cieniem poprzez opowieści rodziców, odtwarzane w zabawach. Anna C.-G. podkreśla połączenie szczęśliwego dzieciństwa (zwłaszcza w porównaniu do dalszego, dorosłego życia) z wojną, zapisaną w pamięci rodziców i pamięci zapośredniczonej, przekazanej dzieciom:

Może zacznę od tego, że właściwie wszystkie moje wspomnienia są fajne i pewnie trochę nietypowe, ponieważ urodziłam się w bardzo nietypowej rodzinie. Ojciec, dowódca AK, mama łączniczka. Całe dzieciństwo to były opowieści, jak ojciec ujeżdżał krzesło, opowiadając o tym właśnie, jak kolejna potyczka i bitwa, i mamy opowieści partyzanckie, budowanie namiotów w domu z koca, ogniska z podkładaną żarówką. Często rzeczywiście kończyło się to podpaleniem koca na przykład. Absolutne szczęście, miłość, radość. Ponadto babcia, która cały czas przypominała mi, że jestem księżniczką, bo rzeczywiście pochodzę z bardzo dobrej arystokracji. I to dzieciństwo takie zawieszane pomiędzy stadniną koni w Janowie Podlaskim, czyli jakąś tam posiadłością ojca, a dworkiem mojej mamy, utopione trochę we wspomnieniach wojennych. I w tym my, dwie księżniczki w pięknych sukienkach jak na tamte czasy, bo jeszcze należy dodać, że czasy były dość wredne, właściwie dzieci chodziły na szaro i buro. My miałyśmy piękne sukienki, wujek jeździł na różne placówki zagraniczne, więc miałyśmy piękne sukienki z kokardami. Czułyśmy się nawet troszkę nieco lepsze niż cała reszta, co może nie jest fajne. Ja miałam nianię, moja siostra miała nianię, do właściwie dziesiątego roku życia żyłyśmy jak w zaczarowanym ogrodzie, nie wiedziałyśmy o świecie nic, byłyśmy rozpieszczane, kochane, było cudnie. To było to, co pamiętam. Aczkolwiek miało to i inną stronę. Dzieciństwo było takim prawdziwym pięknym dzieciństwem, jednocześnie właśnie podszytym tą wojną, tymi wspomnieniami i tak naprawdę zupełnie inną perspektywą, czyli jednak dzieciństwo w głębokiej komunie. Ulubiona zabawa to oczywiście partyzantka. Pomimo że byłyśmy dziewczynkami, cały czas bawiłyśmy się w partyzantów, zamiennie w Indian. To mówimy o lecie, natomiast zimą byłyśmy księżniczkami, nosiłyśmy korony i niania jedna, druga, jedna z nas jadła to, druga tamto, słodkie talerzyki, podawane do łóżka śniadania. Żeby moje życie składało się z dzieciństwa, to byłabym najszcześliwszym człowiekiem na świecie. Ale potem zaczęły się schody (AIEIAK 12193, s. 1).

Zofia K. mówi o swoim dzieciństwie jako trudnym, pozbawionym chwil ciepła i szczęścia:

No, to jest trudne dla mnie pytanie, dlatego że dzieciństwo moje nie było wesołe. Nie będę się bawić w szczegóły, bo to nie jest istotne. W każdym bądź razie, moja mama wcześniej owdowiała i została z dwoma córkami małymi i starą matką. To dzieciństwo było bardzo ciężkie, trudne – były to lata wojenne i powojenne, więc tu właściwie takich wesołych, przyjemnych chwil, które odbiłyby się w mojej pamięci, to nie mam. To są chwile, takie mgnienia, ale żeby były jakieś konkretne, większe wydarzenia, które zapisałyby się w pamięci jako niezwykle radosne – przykro mi, ale takiego dzieciństwa szczęśliwego, beztrudnego, niestety, nie miałam. Te krótkie chwile to na przykład Wigilia, kiedy Mikołaj (w którego bardzo wierzyłam) przynosił prezenty. Tylko nie przychodził Mikołaj, bo nie było mężczyzny w domu, tylko mama zostawiała w pokoju otwarty lufcik. Później, po Wigilii wchodziłyśmy do pokoju i tam leżały już prezenty. A prezenty to było wielkie szczęście – że coś się dostało. To były pończochy, to była chustka na głowę, to rękawiczki, tego typu rzeczy. I byłyśmy bardzo z siostrą szczęśliwe, i przeży-

wałyśmy otwieranie tych prezentów, bo to były rzeczy, które były nowe, a nie „po kimś”. I to sprawiało nam strasznie wielką radość. Więcej było jednak takich raczej przykrych wspomnień z dzieciństwa, aniżeli bez trosk i radosnych. Kiedy poszłam do szkoły, nie miałam sześciu lat. Dzisiaj jest wielki problem, bo sześciolatki do szkoły posyłają. A ja nie miałam jeszcze sześciu skończonych, bo to po wojnie pierwsza klasa zaraz w czterdziestym piątym utworzona. I pierwszy dzień w szkole to było dla mnie coś potwornego. Ale to było związane z tym, że ja taka mała byłam, niedojrzała i przerażona byłam całą wizją szkoły, ale to i nie o tym miało być (AIEIAK 1290, s. 1).

W innym wywiadzie ta sama osoba podkreśla rolę kontaktów z rówieśnikami, przyjaźni i wspólnego spędzania wolnego czasu, czego dzisiaj dzieciom brakuje:

Wczesne moje dzieciństwo przypadało na bardzo trudny okres czasu, bo koniec wojny, a początek Polski po wyzwoleniu. W czterdziestym piątym roku poszłam do pierwszej klasy. I tam spotkałam mnóstwo koleżanek i kolegów, z którymi przyjaźnię się i utrzymuję kontakty do dnia dzisiejszego. A od tego czasu to już minęło ładnych parę lat. Ale te właśnie przyjaźnie z tamtych lat wspominam bardzo dobrze. Już niektórzy odeszli... A niektórzy żyją do dzisiaj i czasem się spotykamy, dzwoniemy do siebie, piszemy do siebie. Także to... te przyjaźnie właśnie z okresu dzieciństwa. A przyjaźnie się zawierało bardzo szybko, ponieważ kiedyś istniała instytucja podwórek. To właśnie sprzyjało powstawaniu znajomości, wspólnym zabawom... To były inne czasy. Dzisiaj młodzieży to w ogóle trudno sobie coś takiego wyobrazić. Ale nie wszędzie były radia, telewizji jeszcze w ogóle przecież nie było, w tym czasie kiedy, oczywiście, byłam dzieckiem. Więc po odrobieniu lekcji... Po powrocie ze szkoły i odrobieniu lekcji zostawało nam bardzo dużo wolnego czasu. I ten czas trzeba było jakoś sobie zagospodarowywać własnym pomysłem. I dlatego może ta instytucja podwórek spełniała taką rolę, że myśmy się tam spotykali, bawili w najprzeróżniejsze gry, o których dzisiaj dzieci nie mają zielonego pojęcia. Robiliśmy różnego rodzaju psikusy. Nie byliśmy tacy idealni. Z perspektywy lat, jak się spojrzy, to były... To były nieszkodliwe psikusy. No ale dla nas stanowiły wielki wyczyn i wspominamy je z sentymentem do dzisiaj. Kiedy byłam dzieckiem, przy ulicy Mickiewicza, tam gdzie dzisiaj jest bank i dom kolejowy, blok mieszkalny... Tam były ruiny dwóch szkół, które zostały w trzydziestym dziewiątym roku zniszczone przez Niemców. Myśmy mówili na te ruiny spalonia. Rzeczywiście Niemcy spalili... Tę szkołę podstawową spalili, a zbombardowali i spalili gimnazjum. I bardzo często spotykaliśmy się właśnie w tej spalonce, w tych ruinach i tam przeżywaliśmy wspaniałe chwile dzięki własnej wyobraźni. Wyobrażaliśmy sobie, że to są ruiny zamku, że my jesteśmy księżniczkami, bawimy się... No w ogóle ponosiła nas fantazja i było nam, no, dobrze. To było po drodze z domu do szkoły, więc myśmy tam spędzali czas, właśnie w tej spalonce. To bardzo dużo wspomnień mam z tych właśnie zabaw tam. Obok były stawy. Takie sadzawki. Znowu one dostarczały nam wielu wrażeń zimą. Mamy nie pozwalały nam się tam bawić, bo bały się, że się łódź zarwie, a my się potopimy. Łyżew oczywiście nikt nie miał, tylko na zelówkach się jeździło i na

siedzeniu. No ale tam spędzaliśmy też wiele godzin. Jedna sadzawka w kształcie kwadratu służyła nam jako boisko do hokeja, a my, dziewczyny, jeździłyśmy na żelówkach i miałyśmy kije hokejowe i grałyśmy w hokeja. Ja byłam wtedy w szkole podstawowej (AIEIAK 11058, s. 1–2).

„Inne czasy” i ówczesna młodzież, o których mówi Zofia K., zostają przeciwstawione dzisiejszym, przy czym zestawienie wypada dla współczesności źle. Dawniej było inaczej, można było zawierać prawdziwe przyjaźnie, bawić się dzięki wyobraźni, a nie telewizji, spędzać czas razem z rówieśnikami, a nie samotnie przed ekranem telewizora. Przyjaźnie zawierane w dzieciństwie przetrwały próbę czasu.

Grzegorz K., nauczyciel w Technikum Elektronicznym, podkreśla rolę zabaw z gronem rówieśników w dzieciństwie właściwie pozbawionym zabawek:

No, dzieciństwo, młodość to zawsze jest bardzo radosne, ale pozbawione zabawek. Trzeba było liczyć na własną twórczość. Pierwsza piłka to była szmacianka, jak pamiętam, pierwsza skórzana piłka to było coś, rarytas, coś niesamowitego. Miałem w gronie takich kolegów z ulicy, to z nimi były głównie zabawy: gra w chowanego, piłka nożna, piłka ręczna, no i wtedy był modny palant też. To jest piłeczka i taki kij, uderzało się i wybijało i się po czworoboku biegano do bazy. Przyjemne wspomnienia to z tymi zabawami są związane (AIEIAK 12195, s. 1).

Jako trwale zapisane w pamięci dziecka jawi się wydarzenie odwiedzin dworku, w którym urodził się ojciec informatorki, oficer Armii Krajowej, należący przed wojną do bogatego ziemiaństwa:

Pokazywałam zdjęcie dworku, w którym urodził się mój ojciec. Pamiętam, kiedy miałam pięć, może sześć lat, ojciec postanowił zabrać mnie tam na wycieczkę, pokazać miejsce skąd pochodzi. Przyjechaliśmy w okolice Janowa Podlaskiego, wtedy to się nazywało Werszlischt, nie wiem, jak teraz ta miejscowość się nazywa, nie wiem czemu taka niemiecka nazwa. Przyjechaliśmy do dworku, ojciec, pamiętam, wziął dorożkę z dworca. To był rok, no powiedzmy jakiś sześćdziesiąty czwarty, sześćdziesiąty trzeci, ja byłam wtedy małą dziewczynką, może sześćdziesiąty drugi. Wysiedliśmy z tej dorożki, podchodzimy, podjeżdżamy pod dworek i w pewnym momencie podbiega do nas staruszka, staruszeńka, taka wpół zgarbiona i krzyczy: „ludzie, ludzie, panicz z panienką przyjechał”. I wszystko było okej, do momentu, do którego ta starowinka uklękła przede mną, ja byłam malutka i jak przez mgłę to pamiętam, ucałowała mnie w rękę i mówi: „panienko, panienko, panienka przyjechała z paniczem”. Ja tę rękę wyszarpnęłam, ponieważ poczułam się dziwnie, wiedziałam, że tak nie można, że starsza pani całuje mnie w rękę, że to jest coś nie tak. Pamiętam, ojciec złapał mnie mocno za drugą rękę i mówi: „uspokój się, zrobisz tej pani przykrość, dla niej to jest ważne, pozwól jej na to”. Pamiętam to do dzisiaj, niemal czuję, jak ona takimi bezzębnyymi, starczymi ustami tak mnie całowała. Pamiętam to „panienka, panienka z paniczem wrócili”. To było takie naprawdę głębokie przeżycie, może nie tyle przyjemne, co trwałe (AIEIAK 1293, s. 1–2).

W tym przypadku nostalgiczny powrót ojca informatorki do miejsca zachowanego w pamięci zanegowanej przez nowy ustrój stał się nie tyle przyjemnym wspomnieniem, co mocno odcisniętym w pamięci dziecka zderzeniem z nieznanymi formami zachowania, charakterystycznymi dla przedwojennych rytuałów odbywających się pomiędzy „państwem” i „włościanami”. Zapamiętany przez dziecko dziwny dla niego dotyk ust staruszki na dłoni jest bodźcem, wokół którego zostaje skonstruowana narracja, wraz z jej sensami, nadanymi później, dzięki nabytym interpretacyjnym ramom kulturowym.

Wyraźne porównanie przeszłej, szczęśliwej rzeczywistości bez problemów z już nie tak szczęśliwą teraźniejszością odnajdujemy w wywiadzie z chcącą pozostać anonimową nauczycielką chemii:

Wszystkie [wspomnienia – M.K.] są przyjemne, wtedy było zupełnie inaczej, żyło się bez problemów. Raczej nie spędzałam czasu na podwórku z dziećmi. Mieszkalam tu, gdzie mieszkam teraz, czyli praktycznie w samym centrum Łodzi, tu nie było gdzie się bawić, grać w piłkę. Poza tym praktycznie, od kiedy pamiętam, to znaczy tak mniej więcej od połowy szkoły podstawowej, zajęłam się sportem. Najpierw trenowałam tenis stołowy, a później siatkówkę na ŁKS-ie. I moje młodzińcze życie kręciło się wokół sportu. Pamiętam, że bardzo lubiłam obozy sportowe, teraz to one się nazywają chyba kondycyjne, czy jakoś tak. Bardzo lubiłam tam wyjeżdżać (AIEIAK 11054, s. 1).

Dla nauczycielki języka rosyjskiego urodzonej w 1944 r. dzieciństwo łączy się ze wspomnieniem jednej ulicy, traktowanej jako ulubione miejsce zabaw na świeżym powietrzu:

Mieszkalam na ulicy Spornej, na takim starym osiedlu. Pamiętam swoje koleżanki, kolegów, nasze wspólne zabawy. Było dużo przestrzeni, graliśmy w piłkę, w podchody, bawiliśmy się w szkołę. Ja zawsze byłam osobą, która organizowała takie „szkolne” zabawy. Kojarzy mi się to właśnie z tą ulicą, z czasem wolnym spędzanym na świeżym powietrzu (AIEIAK 11053, s. 1).

Henryka K. twierdzi, że niewiele pamięta ze swego dzieciństwa, a opowieść o nim jawi się jej nie jako własna, ale opowiadana z perspektywy innej osoby. W narracji o dzieciństwie wyczuwany jest dystans do odległej przeszłości:

O Jezus, niewiele pamiętam, bo to było tak dawno temu, że po prostu, to umyka, jak gdyby. Pamiętam tylko takie momenty, kiedy na przykład byłam w szpitalu i wracam ze szpitala, bo dostałam jakąś tam lalkę, to co mi się przypomniało. Czy może zdjęcia bardziej przypominają mi coś tam. **Czyli opowieści, niezupełnie tak jakby moje własne** (AIEIAK 11061, s. 1, podkreślenie moje – M.K.).

Wspomnienia z dzieciństwa, zwłaszcza te pierwsze, są z reguły opisywane jako obrazy, a nie jako dźwięki czy zapachy. Douwe Draaisma pisze o badaniach nad

pierwszymi wspomnieniami z dzieciństwa, prowadzonymi przez francuskich psychologów już pod koniec XIX w.: „Ludzie pamiętali wygląd danej osoby, czasem nawet potrafili dokładnie powtórzyć wypowiedziane przez nią słowa, lecz nie pamiętali jak brzmiał jej głos; pamiętali świeczki bądź lampki podczas imprezy, ale nie muzykę; panikę po wypadku, a nie krzyki”¹⁷⁰. W przypadku narratorki jedynym wyraźniejszym wspomnieniem okazuje się przedmiot – lalka, jaką dostała w związku z pobytem w szpitalu. Nie pamiętała jednak dokładnie, dlaczego tam się znalazła. Być może to wynik wyparcia z pamięci bolesnych wspomnień.

Jeśli nie pamiętamy żadnych charakterystycznych obrazów, zapachów czy smaków, które przywoływałyby wydarzenia z dzieciństwa, staje się nam ono obce, jakby nie nasze własne, oddzielone od nas otchłanią czasu i zepchnięte w niepamięć. Wspomnienia obrazów, widok nas samych jako dzieci, naszych rodziców czy dziadków, są o wiele częściej obecne w pamięci autobiograficznej niż zapachy. Ich wspomnienia, nawet dotyczące późniejszego okresu życia, są niezmiernie rzadkie, twierdzi Draaisma¹⁷¹.

Wiemy jednak, że nie tylko widzenie świata służy konstruowaniu obrazów rzeczywistości, równie ważny jest zmysł pozwalający na odczuwanie zapachów. Często zapach może wywołać wspomnienie, zapisany obraz przeszłości: „Zapachy nadają charakter. Dzięki nim przedmioty i miejsca możemy rozróżniać, identyfikować, zapamiętywać. Zapachy są ważne dla ludzi”¹⁷². Zapachy potrafią wywołać wspomnienie dzięki skojarzeniom z przeżytą sytuacją jak żaden inny bodziec:

To, że zapachy mogą przywoływać wspomnienia z dzieciństwa, było znane na długo przed Proustem. Zapach specyficznego rodzaju kleju nie tylko przypomniał Dickensowi etykiety, które musiał pół wieku wcześniej przyklejać na butelkach, lecz również przywołał z pamięci towarzyszącą temu przytłaczającą atmosferę, nędzę, długie dni w fabryce, bankructwo ojca. Są to nieco mgliste wspomnienia, które pozwalają przeżyć powtórnie obrazy, ale także ówczesny nastrój, świadomość czy było się szczęśliwym, czy też nie¹⁷³.

Zapachy przywołują wspomnienia zabarwione emocjonalnie, przy czym mogą to być emocje zarówno miłe, jak i te niechciane.

W przywołanym z pamięci dzieciństwa obrazie zapachu uwypukla się powtórzenie, przywołanie intensywnie przeżytej i zapamiętanej chwili, której towarzyszą miłe uczucia:

¹⁷⁰ D. Draaisma, *Dlaczego życie płynie szybciej, gdy się starzejemy*, tłum. E. Jusewicz-Kalter, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2006, s. 24.

¹⁷¹ Ibidem, s. 25.

¹⁷² Y.-F. Tuan, *Przestrzeń i miejsce*, tłum. A. Morawińska, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1987, s. 22–23.

¹⁷³ D. Draaisma, *Dlaczego życie płynie szybciej...*, s. 42–43.

Najprzyjemniejsze: jeździliśmy do Swędowa na tak zwane letniska, pierwszy raz tam byłam mając trzy czy cztery miesiące, więc nic nie pamiętam. **Jedno wspomnienie ma charakter zapachowy, to jest zapach ogródka różanego, który był otoczony ze wszystkich czterech stron krzewami jaśminu i bzu. Pamiętam, że jak świeciło słońce, to w południe, w tym ogródku zapach róż był tak nieprawdopodobnie intensywny i tak piękny, że ja dzisiaj ciągle chodzę i wącham wszystkie róże, które pojawiają mi się w zakresie wzroku i usiłuję przypomnieć sobie tamten zapach. Udało mi się to podczas mycia patelni jakimś środkiem, nowo kupionym, nie pamiętam już jego nazwy. Nie wiem, jakim cudem połączenie przypalonej polędwicy wołowej plus płyn do mycia naczyń dały zapach róż. W każdym razie w tym momencie przypomniał mi się Swędów, było to najintensywniejsze i najprzyjemniejsze wspomnienie.** Poza tym chowaliśmy się w rabarbarze, podczas gry w chowanego. Potem ten rabarbar skarłowaciał, to było dosyć dziwne doświadczenie (AIEIAK 11056, s. 1, podkreślenia moje – M.K.).

Wiemy, że z perspektywy małego dziecka wszystko wydaje się większe – miejsca, w których bawi się w chowanego, ludzie, z którymi się spotyka czy pomieszczenia, w których przebywa. Chęć przywołania zapamiętanego zapachu i poszukiwanie go jest tu wyrazem pragnienia powtórzenia afektu odczuwanego w dzieciństwie, a wywołanego przypadkiem po wielu latach. Piękny (tak określa go narratorka) zapach pełni rolę bodźca przywołującego słoneczny, ciepły dzień z wczesnego, szczęśliwego dzieciństwa. Bodziec wywołuje nagle i niespodziewane uczucia, przerywa bieg myśli i powoduje pojawienie się wspomnienia chwil wolnych od trosk, do których chce się powracać, by przeżyć je raz jeszcze. Zapach wywołujący z pamięci obrazy letniego popołudnia w cudownym ogrodzie, poszukiwany przez informatorkę w różnych miejscach, pojawił się przypadkiem. Nostalgiczna chęć powrotu do odległych chwil, ukrytych w mroku zapomnienia, sprawia, że narratorka pragnie odnaleźć jeden szczegół (zapach), wywołujący wspomnienia innych fragmentów przeżyć z przeszłości, zagubionych i znów odnalezionych. Jeden drobny, ale istotny bodziec zapachowy pozwala na scalenie minionych scen z dzieciństwa w większą całość pamięci.

Zapach pojawia się jeszcze w kilku wywiadach jako silnie zapisana cecha wspominanego miejsca – szkoły. Nie musi być przyjemny, żeby został zapamiętany. Wręcz przeciwnie, zapach nieprzyjemnie drażniący zmysł węchu, łącząc się ze wspominanym miejscem i sytuacją, równie mocno odciska się w pamięci. Taki zapach wedle rozmówców był charakterystyczny tylko i wyłącznie dla jednego miejsca oraz wyłącznie jemu przypisany – szkoła i podłogi wyczyszczone specyficznie pachnącą pastą. Nauczyciel historii z XXIV Liceum Ogólnokształcącego w Łodzi mówi o swojej szkole podstawowej:

w podstawowej szkole to jest wielki, potężny budynek, istniejący do dnia dzisiejszego, zbudowany w 1928 r. W tym budynku mieściły się dwie szkoły – czterdziesta druga i sto sześćdziesiąta druga. Na korytarzach była podłoga, którą

smarowano naftą z dodatkiem kredy. Ona wydzielala specyficzny zapach i byla taka ciemna. Kiedy ktos upadl, przewrocił się, usiadł, no to oczywiście na odzieży był natychmiast ślad. Ale taka była moda (AIEIAK 12116, s. 5).

Anonimowa informatorka, nauczycielka języka polskiego, zapamiętała z dzieciństwa charakterystyczny zapach środka do czyszczenia podłóg w szkole, zwanego przez nią „pyłochłonom”:

Zapach owszem „pyłochłonu”. Bowiem w szkole były deski drewniane i te deski trzeba było co jakiś czas, jak się umyło, konserwować. I do tego służył, myśmy go nazywali „pyłochłon”, rodzaj cieczy, pasty pewnie, która nie pachniała jak pasta, dlatego się nazywała przez nas pyłochłonom (AIEIAK 12214, s. 2).

Zapach, o którym opowiadają nauczyciele, był na tyle silny i wszechobecny w szkole, że kojarzy się im właśnie z tym fragmentem świata dzieciństwa, jednym i równie niepowtarzalnym miejscem.

Nie wszystkie zapachy zapamiętane z lat młodości są przyjemne, czasem wręcz przeciwnie – informatorzy pamiętają nieprzyjemny, drażniący zapach, który określają jako „smród”. Nauczycielka języka polskiego, chcąc pozostać anonimowa, opowiada o zapachu swojej szkoły podstawowej przy ulicy Narutowicza w Łodzi:

śmierdząca szatnia, niedomyte toalety, z których nie korzystałam, szczęście, że lekcje były krótko, bo to w pierwszej klasie były trzy lekcje i koniec, więc szłam do domu i cała szczęśliwa, że mogę zrobić siusiu w normalnych warunkach, nigdy nie korzystałam z toalety szkolnej, tam był niesamowity brud, to był stary budynek, już zaniedbany, zniszczony [...] (AIEIAK 11954, s. 4).

W trzeciej klasie szkoły podstawowej rodzinie informatorki udało się przeprowadzić do innego mieszkania, co wiązało się ze zmianą szkoły na lepszą, bardziej nowoczesną i czystą. Swoje dzieciństwo nauczycielka spędziła na wsi, w domu dziadków, na Śląsku. Zapach wsi, okolicznych pól i lasów wspomina jako przyjemny, zwłaszcza w porównaniu do smrodu miasta i nie lubianej szkoły. W jej narracji pojawia się poczucie straty związanej z koniecznością przeprowadzki do Łodzi, zamieszkania w kamienicy z wybetonowanym podwórkiem, z daleka od przyrody i zwierząt, czystego wiejskiego powietrza i dziadka, który był dla niej ważną, idealizowaną postacią. Informatorka opowiada o szczęśliwym dzieciństwie i podziwianym dziadku:

moi dziadkowie, w takiej świadomości się wychowywałam od trzeciego roku życia, pochodzili z Galicji, byli nauczycielami, obydwoje, przyjechali tutaj w dwudziestolecie międzywojennym, po wygranej na Górnym Śląsku plebiscycie, wygranej dla Polski i mieli być nauczycielami polskiego. Po wojnie, kiedy ja pamiętam, pracowała już tylko babcia, dziadek był już bardzo schorowanym

człowiekiem [...]. Dom moich dziadków był bardzo otwartym domem, bardzo życzliwym ludziom, bo tak jak powiedziałam, byli ludźmi, którzy wiedzieli, po co na ten Śląsk przyjechali, nie ukrywam, że była to też kwestia materialna [dziadek informatorki był kierownikiem szkoły – M.K.], ale do tego wszystkiego dziadek był takim człowiekiem społecznikiem, takim człowiekiem otwartym na ludzi z zewnątrz i na wszystko, co się działo, dlatego też byłam wychowywana w takiej atmosferze wielkiego szacunku dla człowieka, tolerancji dla każdego bez względu na jego nację, pochodzenie, światopogląd, nawet religię. Chociaż pamiętam, że przychodził do nas na śniadanie wielkanocne ksiądz, babcia kultywowała taką tradycję dworku szlacheckiego, z jakiego się wywodził dziadek [...]. Dzieciństwo wspominam jako wyprawy z dziadkiem na łąki i... takie właśnie otwarcie na świat przyrody i natury [informatorka zaczęła płakać – M.K.] ja przepraszam, ale bardzo dziadka kochałam... I myślę, że całą taką, jeśli mogę tak powiedzieć, cierpliwość dla świata zarówno tego przyrody, jak i życzliwość dla ludzi mam właśnie stąd. Tak jak mówię, same miłe wspomnienia, piękne wspomnienia, dom pełen ludzi, zawsze miłe widzianych, także ludzi ze wsi. Ja pamiętam taką sytuację, gdy przychodziła dawna portianka [...], dawna woźna, sprzątaczką ze szkoły, wtedy już niewidoma, pani Tykowa, tak się nazywała i przy jednym stole siadał mój dziadek, dawny kierownik tej szkoły i jego pracownica, no to jednak różnica wyraźna i rozmawiali, i nie powiem, pili wódkę czy nalewkę, którą mój dziadek produkował (AIEIAK 11954, s. 1–2).

Ze wspomnieniami dzieciństwa wiąże się mocne poczucie straty tego, co było w życiu najlepsze, czyli czasu spędzanego w domu dziadków. Wspomnienia wywołują płacz, będący reakcją na przywołanie odczuwanego wtedy szczęścia i łączące się z nim poczucie nieubłaganego przemijania. Koniec beztroskiego dzieciństwa łączy się z koniecznością wyjazdu do Łodzi:

no było pięknie, pięknie i takie są moje wspomnienia z dzieciństwa. I ten pierwszy przyjazd ze wsi do miasta jeszcze mnie tak nie bolał, jeszcze sobie z tego nie zdałam sprawy, jako małe dziecko, że to już jest właściwe takie pożegnanie dzieciństwa, ale kiedy przyjechałam na ferie zimowe, pierwsze swoje ferie zimowe do dziadków, to mój organizm się tak mocno zbuntował przeciw temu, że muszę wrócić do Łodzi, że miałam taki paraliż na tle nerwowym, nie byłam w stanie się ruszyć, nie byłam w stanie chodzić (AIEIAK 11954, s. 2).

Informatorka z perspektywy osoby dorosłej stara się wytłumaczyć wydarzenie, jakie miało miejsce przed ponownym wyjazdem do Łodzi i zakończeniem zimowych ferii. Traumą z dzieciństwa, związaną z przymusowym wyjazdem do miasta, porzuceniem ukochanej wsi i rozstaniem z dziadkiem, przeżywa na nowo, przywołaną przez opowieść o stracie spowodowaną sytuacją wywiadu.

Inny zapach zapamiętany z dzieciństwa miał rodzinny dom Iwony G., a wiązał się on ze świętami Bożego Narodzenia: „Pamiętam zapach wypastowanej podłogi, zapach wykrochmalonych firanek i zapach ciast, które piekła moja mama”

(AIEIAK 12196, s. 1). Ewa I., urodzona w 1949 r., nauczycielka wychowania fizycznego, mówi o poszukiwaniach charakterystycznych zapachów domu z czasów dzieciństwa:

Z dzieciństwa najfajniejsze wspomnienia to są związane z Mikołajem, choinką i wszystko z tym związane, to są zapachy domu, których się szuka później. Gdy zapachnie ci coś i wiesz, że to z dawnych lat.

– A jakie to na przykład zapachy?

– Ciasta drożdżowego (AIEIAK 11074, s. 1).

O świątecznych zapachach, krążących po dostatniej wsi, zapamiętanych z dzieciństwa, mówi nauczycielka matematyki, urodzona w 1958 r.:

Zapach był w całym domu tych kielbach, szynek i innych takich. Człowiek się wreszcie najadł do syta tych wędlin. Przed samymi świętami, tak dwa, trzy dni, to była wielka akcja pieczenia ciasta. Na wsi był taki piec specjalny do pieczenia ciasta, rozpalało się go, wszyscy z tego pieca korzystali, bo każdy miał swoje miejsce na blasze. Zaczynało się od kruchych ciastek, robiło się całą michę kruchych ciastek, a potem tradycyjnie był sernik, makowiec i drożdżowy placek. Na Boże Narodzenie fajniej było, bo była choinka żywa, dopiero później moja mama kupiła sztuczną, jak my już byliśmy duże. Żywa choinka była, prosto z lasu dopiero przyniesiona, zapach w całym domu był (AIEIAK 11032, s. 4).

Wydaje się, że niedobory żywności na rynku z okresu późnego Gomułki i wczesnego Gierka nie dotyczą rodzinnej wsi informatorki. W opowieści ważny jest świąteczny czas, w którym można cieszyć się obfitością pokarmów, czerpać radość z ich wspólnego przygotowywania i bycia razem z rodziną. To prawdziwie idylliczne wspomnienie z dzieciństwa.

Nie tylko zapach odsyła do pamięci szczęśliwego dzieciństwa, ale i smak. Urodzona w 1942 r. nauczycielka geografii opowiada o wyjeździe do leśniczówki dziadka i smaku morw jedzonych przez nią pierwszy raz w życiu:

Pamiętam leśniczówkę. Mój dziadek ze strony taty miał, no teraz to już jest dawno rozdzielone na działki, dzierżawił od Niemców piękny pałac z ogromnym ogrodem. Ten pałac chyba jeszcze stoi, jak się przejeżdża przez Stryków, ale jeszcze chyba przed Bratoszewicami. Tam po prawej stronie była taka fabryka zabawek, nie wiem, co tam teraz jest. Ten pałac to chyba stoi do dzisiaj, wszyscy na to mówili pałac. To był poniemiecki taki dwór, gdzie były murowane obory, murowane budynki gospodarcze. Przepięknie tam było. I tam moi dziadkowie ze strony taty mieszkali. I jak jechaliśmy do nich, to zawsze się mówiło, że jedziemy do pałacu. Bo w Strykowie wszyscy ludzie mówili na to pałac. Za tym pałacem ciągnął się ogromny teren, gdzie był sad. Może ten teren nie był taki wielki, tylko mnie się tak zdawało, bo przecież byłam malutka. Pamiętam nawet, że kiedyś udało mi się tam zgubić. Tam były wszelkie rodzaje owoców. I krzaczaste, i drzewiaste. Pamię-

tam, że jedyne morwy, które jadłam, to jadłam właśnie tam. Niesamowity smak. Tam były dwa stawy rybne, a wokół tych stawów rosły morwy. I pamiętam, że tam właśnie, u dziadków się spotykała cała rodzina. Wtedy mogłam się spotkać ze wszystkimi kuzynkami i ciotkami. Niektórzy mieszkali w Warszawie, niektórzy mieszkali w Łodzi, Krystyna mieszkała przy granicy niemieckiej. Widzieliśmy się rzadko, ale najczęściej jednak u dziadków. W ogóle to było chyba niedopatrzenie moich rodziców i ich rodzeństwa, bo oni powinni coś z tego mieć, a nie mieli nic. Przyszedł okres komuny, zabrali to wszystko, ziemię rozparcelowali, zrobili z tego pięknego sadu jakieś malutkie działki, a ten pałac to nie wiem teraz, do kogo należy. Czy to do państwa, czy do prywatnego właściciela (AIEIAK 11055, s. 2).

Z opowieścią łączy się także poczucie odebrania nie tylko leśniczówki i ogrodu dziadka, lecz także straty spowodowanej przez upływający czas. Bajkowa rzeczywistość tajemniczego ogrodu, widziana i jako taka zapamiętana przez dziecko, musi zostać zniszczona przez czas i zewnętrzną siłę (w tym przypadku państwo), ponieważ przynależy ona tylko do przeszłości i nostalgicznej pamięci.

Poczucie straty, rozstania z przyjacielem i krzywdy wyrządzonej małemu dziecku przez wojnę przerywającą szczęśliwe dzieciństwo pojawia się również w opowieści nauczycielki historii, urodzonej w 1936 r. Cytowana narracja zawiera swoistą trajektorię cierpienia:

Moje dzieciństwo rozpoczęło się przed wybuchem drugiej wojny światowej, w latach 1936–39, było to radosne u dziadziusia w Pabianicach na ulicy Pięknej. Był piękny dom, ogród, a moim ulubionym zwierzątkiem był piesek, jamniczka, nazywał się Koperek. Rozstałam się z nim w 1939 r. w połowie września, kiedy przyszli Niemcy. **Nie wiem, dlaczego zrobili wielką rewizję, wiem to że wspomnień moich rodziców.** Przeszukiwali, i mojego pieska jeden z, nie wiem jak to nazwać, z niedobrych ludzi, bo tak to w tym czasie dziecko odczuwało, nie wiedziało, że, jaką funkcję pełnił w tym czasie ten człowiek, kopnął w brzuch mojego Koperka i Koperek odszedł z tego świata. Bardzo, bardzo płakałam (AIEIAK 11070, s. 1, podkreślenie moje – M.K.).

Śmierć ulubionego towarzysza zabaw z dzieciństwa to utrata niewinności, pierwsze zetknięcie się kilkuletniego dziecka z ogromem zła tego świata, symbolizowanym przez ludzi wojny – Niemców. Wydarzenia, o których opowiada nauczycielka, należą do postpamięci, dostępnej dzięki świadectwom rodziców. Na jej pamięć nakładają się więc także opowieści (wraz z ich interpretacjami) usłyszane od bliskich oraz zdobyta wiedza z zakresu pamięci społecznej i kulturowej. W dalszej części wywiadu informatorka wyraźnie oddziela szczęśliwe dzieciństwo od lat okupacji, która je przerwała:

Dzieciństwo rozpoczęło się bardzo miło i często do tego miejsca wracam, natomiast zostało przerwane 1 września 1939 roku wybuchem drugiej wojny światowej. Wraz z rodzicami opuściliśmy dom, tak dokładnie nie pamiętam, tylko taka

myśl, która jest właściwie pytaniem, a nie wspomnieniem: dlaczego rodzice opuścili dom? Dlaczego szukali schronienia w lesie, w jakiejś wiosce? [...] Ja najbardziej pamiętam z tego groźnego okresu samoloty. Do tej pory mam uraz, kiedy słyszę, kiedy leci samolot, chyba to pozostało z dzieciństwa (AIEIAK 11070, s. 1).

Narratorka odwołując się do pamięci dzieciństwa, przyjmuje perspektywę poznawczą i tożsamościową samej siebie z przeszłości, patrzy znów na świat oczyma kilkuletniego dziecka. Jednocześnie gra ze swą tożsamością, usiłując wyjaśnić rozumienie (czy też jego brak) wydarzeń z przeszłości, wiążących się z opuszczeniem szczęśliwego domu rodzinnego i wędrówką w nieznane, ucieczką przed niebezpieczeństwem. Jako dziecko nie wiedziała ani dlaczego przyszli do jej domu „niedobrzy ludzie”, którzy zabili jej psa, ani dlaczego musi uciekać. Strach przed Niemcami towarzyszył jej przez cały czas okupacyjnego dzieciństwa, od aresztowania ojca. Również w tym miejscu jej wspomnienia zawierają odwołanie do postąpienia:

W pierwszych dniach wojny, nie określe daty, tatuś został aresztowany, przesłuchiwany. Był chyba w domu wielki lęk, niepokój, **to, co wiem od rodziców**, że kolega Niemiec, któremu tatuś przed wojną dużo pomagał w szkole, w pracy, wstawił się za moim ojcem i tatuś został zwolniony, chyba tylko pięciu więźniów zwolniono, natomiast trzydziestu rozstrzelano [...]. Mój ojciec przeżył i otrzymał wskazówkę od tego Niemca, dawnego przyjaciela, żeby natychmiast z rodziną opuścić Pabianice [...] (AIEIAK 11070, s. 4, podkreślenie moje – M.K.).

Informatorka opowiada, że jej rodzinie szczęśliwie udało się dotrzeć do Rudy Pabianickiej, zamieszkali w domu Niemki przy ulicy Chocianowickiej:

Ja to tak chyba przeżyłam bardzo, że nawet numer pamiętam domu 27. Niemka nazywała się Pacer, też pamiętam, i co takie ciekawe wydarzenie mojego dzieciństwa zapamiętałam, że bawiłam się z chłopcem Bobikiem, też go pamiętam, i musiałam mówić po niemiecku i stałam pod wielkim drzewem, gdzie była bocianica i mówiła mi ta Niemka Pacer i moja mamunia, że muszę mówić po niemiecku do bociana, to otrzymam w prezencie siostrę (AIEIAK 11070, s. 4).

Nauczycielka opowiada, że trzech braci jej ojca zginęło w czasie wojny w obozach zagłady i niemieckich więzieniach. Szczególnie żałuje ojca chrzestnego swojej młodszej siostry, zamordowanego w więzieniu na Radogoszczu: „Był pięknym, młodym człowiekiem, skończył maturę, rozpoczął studia, był poetą, piękne wiersze pisał, kariera przed nim była, no, został przez Niemców spalony. **Nigdy o tym moim wujku nie zapomnę**, był ojcem chrzestnym mojej siostry” (AIEIAK 11070, s. 5, podkreślenie moje – M.K.). W cytowanym fragmencie opowieści o wojennych losach rodziny widzimy niemożność zapomnienia o strasznym czasie i przeżytej traumie. Narratorka przywołuje zapamiętaną konieczność mówienia po nie-

miecku – w nieznanym sobie języku – i strach przed Niemcami, którego nauczyła się bardzo szybko, już jako dziecko. Bała się tego, że zostanie zmuszona do bycia Niemką, zaadoptowana przez bezdzietne małżeństwo Pacer. Od swojej sąsiadki, właśnie pani Pacer, dostała nawet lalkę mówiącą po niemiecku „mama” i „tata”. Mąż sąsiadki, zaangażowany w wojnę żołnierz, przyjeżdżając na przepustki, przywoził prezenty również dla swojej małej sąsiadki. Nauczycielka wyróżnia Pacerów nie jako rdzennych Niemców (źli), ale pochodzących z Austrii (nie aż tak źli, jak Niemcy, mimo że Reichsdeutsche):

Trzeba przyznać, że ci Niemcy, to oni tutaj zostali przemieszczeni z Austrii i oni musieli tutaj się zagospodarować, mieszkać i nie byli takimi złymi ludźmi, no przynajmniej w moich wspomnieniach, to pamiętam jak oni mnie częstowali cukiereczkami, które ja nie chciałam zjadać, bo się bałam, że będzie trucizna. I jeszcze jednej rzeczy się bardzo bałam, ponieważ byłam blondynką, podobno podobną do niemieckiej nacji, żeby mnie czasem nie adoptowali, że jakby tak wojna się zakończyła zwycięstwem Niemiec, to oni by mnie zaadoptowali. Skąd ta myśl u pięcio-, sześć-, siedmioletniego dziecka? (AIEIAK 11070, s. 7).

Nauczycielka historii tak podsumowuje wspomnienia o swoim dzieciństwie:

Moje dzieciństwo zostało przerwane wojną, kiedy rodzice narażali swoje dziecko, czyli mnie i na plecki moje kładli jakieś gazetki, ulotki i wsadzali do pierwszego wagonu, bo pierwszy wagon był przeznaczony tylko dla Niemców, ponieważ ja jako dziecko dobrze mówiłam po niemiecku, to ja sama jechałam owinięta ręcznikiem, kocem, bo chuda byłam i w pierwszym wagonie jechałam sama, do jakiejś Niemki się tuliłam, bo weszli Niemcy i sprawdzali, czy nie ma Polaków, a kiedy doszli do mnie, a ja oczki zamknęłam, to pogłaskali mnie po głowie i byli pewni, że to jest dziecko tej siedzącej obok mnie Niemki. Odbierała mnie ciocia, ale co tam dokładnie było, to nigdy mi rodzice nie powiedzieli. [...] Także to nie było takie dzieciństwo radosne, dzieciństwo szczęśliwe. Młodość, to jak już poszłam do szkoły, do liceum, to już odzyskałam trochę pewności i stałam się już troszeczkę inną osobą, dorastającą do tego życia, a taką pewność siebie, to zyskałam, będąc dopiero na studiach. Tam już poczułam się taka zadowolona, zrealizowana, bo poszłam na historię, na ulubiony mój przedmiot [...] (AIEIAK 11070, s. 9, 10).

Narratorka podkreśla zmianę tożsamości w czasie, jaka dokonała się w niej pod wpływem, przynajmniej częściowego, odrzucenia strachu i braku pewności siebie. Wyraźnie wyznacza linię graniczną: dzieciństwo/okupacja, szkoła/studia. W jej wspomnieniach z dzieciństwa dominuje strach przed „niedobrymi ludźmi”, czyli Niemcami, zapoczątkowany przez utratę ulubionego towarzysza zabaw, porzucenie rodzinnego domu, możliwość germanizacji (znała już język niemiecki – mowę grozy złych obcych), śmierć braci ojca i ukochanego dziadka. Wszystko to spowodowało traumę, przez pryzmat której informatorka opisuje swoje dzieciństwo. Wiedza o nim oraz ramy interpretacyjne przeżytych epizodów, służące

jej do ubrania ich w formę narracji o przeszłości, wykraczają poza zasób pamięci autobiograficznej. Opisywane fakty wraz z ich interpretacjami są zaczerpnięte z pamięci przeszłości należącej pierwotnie do rodziców, czyli pamięci poprzedniego pokolenia w rodzinie informatorki, przekazanej przez nich córce. Kilka razy w trakcie wywiadu, opisując okupacyjną przeszłość, nauczycielka podkreśla, że fakty, o których mówi, zna dzięki rodzicom.

Postawę świadka wobec przeżytych i zapamiętanych wydarzeń okupacyjnych przyjmuje Lech Poraj (pseudonim informatora), który przetrwał całą okupację w kamienicy przy ulicy Łąkowej. Opowiada, że przed wojną stosunki sąsiedzkie z Niemcami zamieszkującymi jego XIX-wieczną kamienicę były dobre, nawet życzliwe:

Potem okupacja straszna. Straszna. Na ulicy Łąkowej dwa, trzy domy dalej był obóz dla przesiedleńców. W nocy całe tabuny dzieci polskich... Było słychać po tym bruku jak ludzie szli. Takie odgłosy i niemieckie „Raus!” albo „Schneller”, no przekleństwa. Myśmy siedzieli w tych mieszkaniach zatrwożeni, bo była godzina policyjna. Przez sześć lat była godzina policyjna, o zmierzchu nie można było wyjść z mieszkania. Na podwórko tak, ale nie na ulicę. [...] Ja wsiałem, jako chłopaczek – było już getto na Bałutach, wiadomo gdzie, tam było ponad dwieście tysięcy łódzkich Żydów za drutem kolczastym. Nad ulicą Zgierską był tylko rodzaj mostu – no więc ja, jako ten chłopaczek, wsiałem kiedyś w jakiś tramwaj, na ulicy Łąkowej przy Kopernika, żeby zobaczyć getto. Tramwaje przejeżdżały bez zatrzymywania się, na Julianów na przykład. I wsiałem do tramwaju, a pierwszy wagon był tylko „Nur für Deutsche”, a ten drugi i trzeci dla polskiego plebsu, nas traktowano jak takie bydło. Dlaczego ja wsiałem do tego pierwszego? To było przestępstwo! Wsiałem dlatego, że tam było mało ludzi, było luźno. Usiałem sobie przy oknie, żeby popatrzeć, jak to getto wygląda. I przypadkowo to było, że do tego tramwaju wsiał żandarm. Widać po wyglądzie było, że jestem nie-Niemcem (bieda – trepy drewniane). Ale ten żandarm okazał się sąsiadem z naszego domu. Jak mnie zobaczył, to tylko się uśmiechnął. Ja byłem w strachu, że będą konsekwencje jakieś niebywałe, a tu nic. Przejechałem sobie wte i wewte (AIEIAK 11050, s. 2).

Narrator nie opowiada, co zobaczył przez szybę tramwaju, koncentruje się na swoim strachu, na sobie, zaspokajającym ciekawość chłopcu z aryjskiej strony. Przemilcza okropieństwa Holokaustu, jakie widział, nie chcąc wracać do tych wspomnień. Dodaje, że część mieszkańców jego kamienicy wysiedlono i wywieziono na roboty do Niemiec. Jego ojciec został aresztowany, a babcia zmarła. Opowiada więc o cierpieniach swojej najbliższej rodziny. Okupacyjne wspomnienia z dzieciństwa zmierzają do końca wojny i opisu ewakuacji łódzkich Niemców na zachód:

Styczeń 1945 rok, godzina chyba piąta albo szósta po południu, ciemno, bombardowanie. [...] Parę bomb spadło na ulicę Karolewską, koło dworca Kaliskiego.

I wtedy Niemcy, łódzcy Niemcy zaczęli uciekać. Mieli powody. Myśmy się ich bali, a oni z kolei bali się Rosjan. Więc ja pamiętam, że nastąpił tak zwany *exodus*. **A było Niemców w Łodzi dobrze ponad 100 tysięcy [...]. Oni na zachód, na pieszo.** Już wiedzieli, że ten front, Armia Czerwona podchodzi pod Łódź i zaczęli stąd uciekać. Tłumy tych Niemców szły na zachód ulicą Pabianicką. **Takie były początki tego, co pamiętam jako chłopiec** (AIEIAK 10050, s. 2–3, podkreślenie moje – M.K.).

Informator podsumowuje ten fragment narracji o pamięci dzieciństwa poprzez odniesienie się do swej wcześniejszej tożsamości dziecka i najwcześniejszych wspomnień. Jednak ich interpretacja oraz forma narracji, jaką im nadał, są już zależne od późniejszego doświadczenia oraz toposów pamięci społecznej dotyczących wojny i okupacji. Narrator uważa, że są bardziej interesujące niż przeżycia przedwojenne, o których mówi mało. Należy dodać, że Lech Poraj bardzo dobrze zna historię Polski. Szczególnie interesuje się okresem wojny i okupacji w Łodzi, co z pewnością ma wpływ na jego narrację. W trakcie wywiadu często posługuje się danymi liczbowymi, podaje przyczyny i skutki faktów z przeszłości, interpretując je w odniesieniu do znanych sobie podręczników, książek oraz dokumentów archiwalnych. Jest bowiem z wykształcenia historykiem, w dodatku żywo zainteresowanym przeszłością Łodzi. Zasób wiedzy tego informatora dotyczący opisywanej przeszłości jest bardzo rozległy, a on sam swej opowieści przydaje waloru naukowości.

Ten informator często zwraca się do osoby przeprowadzającej wywiad: „musisz wiedzieć, że...”, „powinieneś wiedzieć, że...” oraz zachęca słuchacza do lektury podręczników, wspomnień i historycznych opracowań na temat drugiej wojny światowej i PRL-u. Koniec dzieciństwa wiąże się w jego opowieści z wyzwoleniem Łodzi przez Armię Czerwoną i początkiem nauki w szkole. Narrator prawie od razu przechodzi do swego dorosłego życia, studiów historycznych na Uniwersytecie Łódzkim, jakby dzieciństwo po niemieckiej okupacji nie było już istotne. Jedyna zabawa zapamiętana z tego ponurego czasu, który dominuje także w tej części opowieści, to czepianie się dorożek na ulicy. Jego życie w Łodzi, w latach 1939–1945 jest zdeterminowane przez przymus trajektorii losu zbiorowego Polaków w czasie wojny, „hitlerowski plan” (AIEIAK 11050, s. 3), przeznaczony dla „podludzi” (brak jedzenia, możliwości nauki w szkole, niebezpieczeństwo, nędza i strach).

Wojna wysuwa się na pierwszy plan narracji o dzieciństwie spędzanym w Łodzi również w przypadku nauczycielki dzieci niedosłyszących, urodzonej w 1932 r.:

No, taki najgorszy okres to był jak wracaliśmy ze wsi do Łodzi, pierwszego września trzydziestego dziewiątego roku i pierwsze syreny nas tu zastały, okna pozaklejane paskami białymi, no to dla mnie było straszne wrażenie. To takie było. No,

a już okupacja, no to coś strasznego było. Rodzice wywiezieni, to znaczy się brat, mama wywieziona i tata, ja zostałam sama, dziecko małe, w pomieszczeniach, z tym że mama na okopy była wywieziona i stamtąd uciekła [...]. No i właśnie mama uciekła z okopów, no ukrywała się trochę, ale nie mogła dość długo się ukrywać, bo zaraz tam ktoś by może doniósł i poszliśmy do tego całego dyrektora czy kierownika, w każdym bądź razie był w esesmańskim ubraniu, prosić go, żeby mamę z powrotem przyjął. No, groził, że do gestapo zadzwoni, że to... Pamiętam, że ja go za nogi ścisnęłam razem z mamą, żeby nie wywieźli mamy z powrotem, czy nawet do obozu.

Beztroskie dzieciństwo, spędzane jak co roku w wakacje na wsi u babci, o którym wcześniej wspomina narratorka, mija bezpowrotnie, a świat nabiera wrogich cech obcej rzeczywistości, tracąc wymiar swojskiego *orbis interior*. Ulica, dom, ludzie i miasto nie są już takie same, nie są bezpieczne i znajome, stają się groźne, ponure i nieznane. Pojawiają się obcy – najeźdźcy, o nieludzkich cechach, bezlitośni, funkcjonariusze śmierci w mundurach, uosabiający zło. Zamieszkowane miejsce, znane jako przynależne rodzinie, nabiera we wspomnieniach cech raju utraconego.

To, co było szczęśliwe, zostało zabrane przez wojnę, bezpowrotnie stracone. Za tym i do tego można tęsknić. Wojna i okupacja są granicą oddzielającą od siebie dwa światy, dwie pamięci. Informatorzy wyraźnie wyodrębniają to, co miało miejsce przed wojną oraz kojarzy się ze szczęśliwym dzieciństwem i *orbis interior*, od wojny, niszczącej spokojną przystań rodzinnego domu i kończącej bezpieczne lata przeżywane w rodzinnym domu.

Podobne cechy, przypisywane przez antropologów obcości, ma świat opisywany w innych wymienianych wyżej wojennych narracjach. Widok i zapach, który kojarzy się informatorce z okupacyjnym dzieciństwem, to spaleni ludzie z więzienia na Radogoszczu. Przywołam relację nauczycielki opowiadaną z perspektywy świadka wydarzeń: „Także, no, widziałam, jak Radogoszcz się palił, bo cała młodzież pobiegła tam. I jeszcze widziałam, bo to chyba ze dwa dni, to ręce wisały na kratkach, a ludzie już spaleni opadli, całe góry, okropny zapach był na całą okolicę, także no, okupacja, także straszne...” (AIEIAK 10758, s. 1–2).

Granica wyraźnie oddzielająca od siebie dzieciństwo i wojnę istnieje również dla Teodozji W., nauczycielki matematyki:

W ogóle dzieciństwo jest przyjemne, ale pamięć moja sięga od momentu wojny. Urodziłam się 1933 roku, czyli to strasznie dawno. Sprzed wojny pamiętam tylko dwie rzeczy, ale to nieważne. Od 1939 roku pamiętam wszystko i eskadry samolotów lecących na Warszawę. Urodziłam się na wsi, ale pamiętam, jak przywozili jeszcze przed wybuchem wojny wezwania do wojska. Tatuś mój był sołtysem, więc to do nas do domu przywozili. Pamiętam, jak bombardowania były na przykład niedaleko, w Kraszewie, to ukryliśmy się w piwnicy, bo istniała taka psychoza przed gazami bojowymi, których używano w czasie pierwszej wojny. Pamiętam

jeden moment, jak wysłano mnie do sąsiadów, już mniejsza z tym po co i wtedy przyjechało gestapo aresztować tego sąsiada. I był straszny kocioł, kto wszedł do tego domu, to już nie wypuszczono. Szczęśliwie tego pana tam nie było, a ja przesiadziałam tam więcej niż pół dnia. Więc z wojny mam wspomnienia okropne. Nie chodziłam do szkoły, bo tutaj, tu już był Kraj Warty, więc dzieci polskie nie chodziły do szkoły (AIEIAK 11036, s. 1).

W narracji o dzieciństwie naznaczonym piętnem wojny pamięć o tym, co zdarzyło się wcześniej, nie jest dla informatorki ważna. Dużo ważniejsze jest to, co zdarzyło się po pierwszym wrześniu 1939 r. i co ją bezpośrednio dotknęło. O sześciu latach, które upłynęły między 1933 a 1939 rokiem nic nie wiemy, przepadły w otchłani niepamięci, a wojenna trauma wysuwa się na pierwszy plan. To przykład na stłumienie zupełnie innego rodzaju niż to, na które powołuje się Douwe Draaisma. W rozdziale książki poświęconym sprawie Johna Demianiuka, oskarżonego o udział w Holokauście, opisuje wpływ traumy na pamięć. Ukrainiec, początkowo uznany za strażnika z Treblinki zwanego przez więźniów Iwanem Groźnym, w rezultacie procesu został uniewinniony¹⁷⁴. Draaisma, niejako usprawiedliwiając błędy świadków, którzy rozpoznali w oskarżonym zbrodniarza wojennego, dotyka sprawy niezwykle istotnej, a mianowicie funkcjonowania pamięci w sytuacji silnej i ciągłej traumy. Działający na psychikę więźniów obozów koncentracyjnych nieustanny stres, powodowany przez zagrożenie śmiercią, głód i wyniszczenie organizmu, sprawiał, że zarówno pamięć, jak i percepcja były poważnie zaburzone.

Cytowana wcześniej narracja nauczycielki nie dotyczy traumy, która jest zbyt straszna, niemieszcząca się w kategoriach opisu świata, żeby o niej mówić i z tego powodu zostaje zapomniana. I na odwrót – informatorka mówi w kilku momentach wywiadu, dotyczących wojennych przeżyć, że nigdy ich nie zapomni.

Najciekawszy pod względem opowieści o wojennym dzieciństwie wydaje się wywiad przeprowadzony z Henryką D., nauczycielką języka rosyjskiego. Pytanie o przyjemne wspomnienia z dzieciństwa natychmiast wywołuje obrazy ukochanej rodzinnej wsi, odległej krainy, pięknej i zarazem niebezpiecznej, bo nasyconej wojenną grozą:

Mieszkałam na wiosce dworskiej. To była wioska przy dworze dziedzica. Pańszczyźniana wioska, dawno, dawno. Ja się urodziłam w 1932 roku we wsi Pruska Kolonia. To był majątek Prusy, przy którym była kolonia. Mój ojciec kiedyś, jak był jeszcze kawalerem, był stangetem u dziedzica, czyli woził dziedziczkę. Był przystojny chłopak i go pani dziedziczka wybrała na stangeta, czyli nie pracował ciężko. Woził sobie koniem, czy tam końmi, dziedziczkę. Potem, jak się ożenił, ja się urodziłam pierwsza. Potem miałam jeszcze trzech braci. No i moje dzieciństwo było takie spokojne, tylko potem wybuchła wojna w 1939 roku, więc nam było bardzo ciężko. Ojca zabrano na okopy. Wyjechał do Prus Wschodnich.

¹⁷⁴ Zob.: *ibidem*, s. 134–163.

I tam byłby zginął, gdyby nie zachorował na biegunkę. Bardzo ciężko zachorował i gdzieś tam się ukrył w burakach. I przetrwał, bo tam tych ludzi wszystkich wywozili do Niemiec na ciężkie prace. I ojciec po jakimś czasie wrócił. Mama się nami zajmowała (AIEIAK 11038, s. 1).

Również i w tym wywiadzie pojawia się określenie „wywiezienie na okopy”, dotyczące zabrania kogoś z członków rodziny przez Niemców do prac ziemnych przy kopaniu rowów przeciwczołgowych i ziemnych umocnień w różnych miejscach. Okazywało się, że była to praktyka władz okupacyjnych, będąca wstępem do wywózki na roboty do Trzeciej Rzeszy. Zagrożeni, wedle opowieści informatorów, byli zarówno mężczy, jak i żeńscy dorośli członkowie rodziny. Nauczycielka kontynuuje swą narrację o dzieciństwie spędzanym na wsi podczas okupacji:

Ale ja chodziłam do szkoły cały czas w czasie wojny. Mieliśmy taką wioseczkę, w której byli nauczyciele bardzo fajni. Ja się uczyłam bardzo dobrze. Same piątki miałam. No i bracia moi młodszy też chodzili do szkoły. I taki był przypadek. Pani nas uczyła historii. Mieliśmy taką wspaniałą panią. To była taka mała szkółka wiejska. I pani nas uczyła historii, ale po cichu. Były prace ręczne. Myśmy robili różne robótki, na drutach, haftowaliśmy. [...] No i ktoś podstawił, że pani nas uczy historii. A chodził ze mną taki chłopak przerośnięty, nazywaliśmy go Klata. On był wielki i nic się nie uczył. Kompletnie nic. No chodził do szkoły. Myśmy go w sumie lubili, on był taki fajny, ale ni cholery się nie uczył. No i wyobraź sobie, że jak przyjechała wizytacja niemiecka do szkoły, przyjechał pan inspektor, przyjechały jakieś władze. Pani się zrobiła bielutka, bo wciąż tą historię miała w szkole. No i bała się. Wpadł ktoś i mówi: „Proszę pani, są Niemcy, ktoś naskarżył. Wiedzą wszystko”. A ten Klata zbladł i mówi: „Niech pani da mnie tę książkę”. Otworzył okno i wyskoczył. Przed szkołą był duży staw, więc on za tym stawem uciekł. Poleciał z tą historią na wieś. A oni weszli, rozglądają się, nawet zajrzeli do pieca. A pani miała ochotę tę książkę wrzucić do pieca. Wyobrażasz ty sobie? Oni zajrzeli do pieca, tu wszystko posprawdzali, posprawdzali nam teczki. Podziękowali i pojechali. I ten Klata nas uratował wtedy. Życie przede wszystkim pani, bo pani by wyleciała i do obozu pojechała (AIEIAK 11038, s. 1).

Narracja o wsi, w której była mała szkoła, gdzie dzieci mogły uczyć się historii Polski dzięki odważnej nauczycielce, staje się opowieścią o sprytnym oszustwie niczym z ludowego folkloru, zaś nabranymi przez największego nicponia w klasie są głupi Niemcy. Oszukiwanie Niemców trwa przez całą okupację, wieś staje się bezpiecznym azylem, w którym nikomu nie może stać się nic złego. Rodzina informatorki mieszkająca w Tomaszowie i Warszawie jest zagrożona przez Niemców, musi uciekać, kilka osób ginie z ręki okupanta, zastrzelonych bądź wywiezionych do obozów koncentracyjnych. Kolonia Prusy i jej mieszkańcy pozostają nietknięci, niczym zaczarowane miejsce z baśni. Niektórym członkom rodziny informatorki z Warszawy, którzy przybywają na wieś, udaje się przeżyć okupację, zaś tych, którzy pozostali, czeka śmierć w powstaniu warszawskim. Henryka D. opowiada:

I ta część rodziny z Warszawy przyjechała do nas na wieś. Myśmy mieli jakieś dziećmi kilkadziesiąt kilometrów do Warszawy. Jak powstanie było, myśmy widzieli, jak się paliła Warszawa, bo to tak na wzgórek biegaliśmy. Cała ta rodzina przyjechała do nas, moi rodzice ich tam przechowywali, trzymali po tym powstaniu. Z mamy strony ciocie były wywożone do Niemiec. Też uciekały, ukrywały się. U nas była oderwana podłoga w piwnicy. My byłyśmy małe, ciotki były dorosłe. Tam trzy były te ciotki dorosłe, one były panienki. Dostały karty do Niemiec, a więc musiały się ukrywać. Ja to dobrze wiedziałam, bo ja byłam najstarsza w domu, jak się wojna zaczęła, miałam siedem lat. [...] Ja widziałam, jak mój ojciec oderwał podłogę w kuchni, tam była piwniczka. Do tej piwnicy się wchodziło, tam były ziemniaki. Takie były drzwiczki, tam się wchodziło do piwnicy, a mój ojciec zagroził te ziemniaki ceglami i zrobił im miejsce przy drzwiach. Oderwał deski, pościelił im słomę i one w czasie tej łapanki do Niemiec kryły się tam. Ukrywały się, deskami były przykryte (AIEIAK 11038, s. 3).

W małej wsi, gdzie wszyscy się znają i przyjaźnią, pojawia się coraz więcej obcych – przyjezdnych. Nie budzi to podejrzeń ze strony Niemców ani ich człowieka we wsi, czarnej owcy, donosiciela – sołtysa. Znów udaje się ich nabrać, oszukać. Nikt się nie sprzeciwia pobytowi uchodźców z Warszawy, a piwnica w domu zdaje się powiększać w cudowny sposób, mieszcząc coraz to nowych lokatorów. Podobnie zresztą, jak przestrzeń małej wsi, w której nikt nie zginął. Ze wzgórką dzieci obserwują płonącą Warszawę, odległą od wioski położonej w pobliżu Jeżowa o około 100 kilometrów. Mit o szczęśliwej wsi i jej sprytnych mieszkańcach rządzi się swymi prawami, podobnie jak narracja o baśniowych cechach, nie poddając się dwuwartościowej logice: prawda – fałsz. W partyzantce są ukrywające się ciotki, wujkowie, swobodnie poruszający się pomiędzy wsią i lasem, odwiedzający w nocy dom informatorki. Przestrzeń wsi Pruska Kolonia chroni swoich, jednak pozostawanie na obrzeżach *orbis interior* nie zapewnia bezpieczeństwa:

Pamiętam takie zdarzenie. Byliśmy po sąsiedzku z sołtysiem. Ten sołtys był Polak, ze wsi, chłop nasz. No, ale z Niemcami trzymał. Moi rodzice przeżywali bardzo, żeby ci Niemcy nie szukali, żeby nie znaleźli tych trzech dziewczyn. Wujek tam gdzie chował się po lasach. Jeszcze w partyzantce były ciotki, ulotki były różne. Wujek tam w lesie. Więc myśmy bardzo przeżywali. Moja mama no to umierała z ojcem. [...] Bałam się, że rodziców rozstrzelają. No i proszę, jakoś tak ocaleli, tylko ten wujek jeden zginął, drugi zginął ten kuzyn, właśnie w powstaniu warszawskim. A reszta tak jakoś się ukrywała. [...] Taka była wioseczka Pruska Kolonia i za tą wioską była droga na Jeżów i tam było pole, wielgachne pole. W tym polu mieszkał mój stryjek, ojca brat. I oni dostali nakaz na roboty do Niemiec. Dostała córka tego stryjka, była troszkę starsza ode mnie. Miała 16 lat wtedy. No i zrobiła się oblawa na wsi, żeby ludzi zabierać na roboty. Przyjechało wojsko niemieckie, przyjechała żandarmeria i łapali ludzi (AIEIAK 11038, s. 3).

Niemcom udało się złapać poza terenem wsi, na polach, syna wspomnianego przez informatorkę stryja. Jednak i on, jako mieszkaniec wsi, ocalał. Udało mu

się po wojnie powrócić do rodzinnego domu, po przeróżnych perypetiach i przygodach, prawie jak bohaterowi odyseicznej wędrówki. Podobnego szczęścia nie mieli członkowie rodziny nauczycielki udzielającej wywiadu, mieszkający w Skierniewicach i Tomaszowie Mazowieckim, zastrzeleni przez Niemców we własnych domach albo na ulicy.

Nauczycielka opisuje swe spotkanie w polu z obcym – ukrywającym się Żydem. Dla niego i jego rodziny nie ma miejsca w piwnicy, stodole czy na polu. Pozostaje las, przestrzeń poza granicą *orbis interior*, jako przeznaczona dla osób spoza ekumeny wsi. Henryka D. opowiada o swoim spotkaniu z groźnym obcym, wzbudzającym u niej strach:

Potem mieliśmy taką przygodę z Żydami. Pałam krowy w polu. Siedzę sobie, obok były sterty zboża. To do stodoły się nie zmieściło, więc robili takie sterty. I ja w tym polu pałam krowy, a tam niedaleko był dworski las. Nagle coś w tej stercie się rusza. Ja w krzyk, mała dziewczynka, nie? Wyszedł chłop, taki zarosnięty, z taką brodą, oberwany. I powiedział: „Chodź no tu, chodź no. Cicho, nie krzycz. Nie bój się, nie bój się. Nie mów nikomu, że my tu byliśmy, nie mów! Powiedz tylko ojcu”. Bo wiedział, że dzieci to poskarżą od razu. [...] Ja już wtedy wytrzymać nie mogłam w tym polu. Zostałam te krowy, polecałam do ojca. Tatuś mówi: „Ani słowa. Ja ci wszystko potem wytłumaczę. Nic nie mów nikomu, nawet mamie!” Chociaż ojciec mamie powiedział. No i poszedł ojciec wieczorem tam. Mówi: „No, Boże kochany, w mojej stercie się tam Żydy ukrywają, to nas spalą”. Wiesz, wiadomo, jeden zobaczy, jak ja dziewczynka malutka, a drugi zobaczy i poda do policji. I koniec! Spalą! Całe gospodarstwa palili. I ludzi wszystkich wyrzynali w pień, całą wioskę by spalili. No i mój ojciec tam poszedł wieczorem do tej sterty po cichutku w nocy. Jakoś tam się z tym Żydem dogadał. To byli znajomi Żydzi ze Skierniewic. Ojciec mówi: „Słuchaj, wyprowadźta się szybko, bo ja mam czworo małych dzieci, ja chcę żyć. Wyprowadźcie się. Nie bójcie się, nie wydam was. Wyprowadźcie się”. Oni mówią: „Piotrek nie bój się, my się wyprowadzimy”. No i w nocy się wyprowadzili, poszli gdzieś dalej. Ja tam nie wiem gdzie. Ale jakie było zagrożenie? Ja byłam taka mała dziewczynka, a musiałam trzymać język za zębami, że ciotki siedzą w piwnicy, że u babci są Niemcy, że ciotki partyzantka, że przychodzą w nocy. Ciągłe ja o tym wszystkim wiedziałam (AIEIAK 11038, s. 4).

Informatorka mówi o sobie jako o małej dziewczynce, przerażonej pojawianiem się obcego – Żyda – zagrażającego bezpieczeństwu całej wsi. Powołuje się na wiedzę o tym, że w razie donosu na Polaka ukrywającego Żydów Niemcy, aby pokazać, co może spotkać chłopów nierespektujących okupacyjnych praw narzuconych przez hitlerowskie władze, palili całą wieś i zabijali jej mieszkańców. Porusza kwestię obaw ojca o własną rodzinę, czwórkę małych dzieci, starając się usprawiedliwić jego postępowanie. Dodaje też, że czuła się obciążona odpowiedzialnością ponad siły małego dziecka, wymogiem milczenia dotyczącym spraw, których znaczenia jako „mała dziewczynka” do końca nie rozumiała. Porusza temat strachu, towarzy-

szącego jej rodzicom przez całą okupację. Wcześniej, na stronie trzeciej wywiadu, określa swoją szesnastoletnią kuzynkę, zagrożoną wywózką na roboty do Niemiec, jako tylko nieco starszą od siebie. We wsi znajduje się jednak miejsce dla uchodźców ze zniszczonej Warszawy, których trzeba nakarmić, odswądzić, przyjąć do domów. Warszawiakom bohatersko i bezinteresownie pomaga cała wioska, również rodzina informatorki. Zaraz po wspomnianym spotkaniu na polu z Żydem następuje opis pomocy niesionej uchodźcom:

Potem ludzie wysiedleni po tym całym powstaniu. W naszej całej wiosce było wszystko. Warszawiacy. Obdarci, zniszczeni. Siedemnastu ludzi było w wiosce naszej na garnku naszym. I trzeba było im nagotować zalewajki, trzeba było im placki ziemniaczane usmażyć i trzeba było im dać jeść. Mój braciszek miał trzy latka. Jak oni przyszli, to oni mieli wszy, kapąło z nich. Bo oni szli polami, ci powstańcy, obdarci, biedni. Pamiętam, taka pani przyszła z córką. Dorosłą już córką, która pomagała mojej mamie i ojcu mojemu w polu. To kapąły od nich wszy! A mama się bała, żeby oni tych dzieci nie zawszyli. Ona mówi: „Boże kochany, ja nie wytrzymam!” To pamiętam, napaliła w piecu, takim chlebowym. On był w domu, bo moja mama piekła chleb. Napaliła w tym piecu i te wszystkie ciuchy kazała im zdjąć. Wygarnęła z tego pieca te węgle, poczekała trochę i te ciuchy im wszystkie wrzuciła do tego pieca, żeby te wszy zginęły. Nie chciała im palić, bo nie miała im co dać ubrać. Patrz, jaki był sposób, żeby te wszy wyniszczyć. I tak pracowała ciężko, że myśmy nie mieli. [...] Jakos tam radzili sobie moi rodzice. Cała wieś sobie zresztą pomagała (AIEIAK 11038, s. 4).

Henryka D. podkreśla, że to ona zapamiętała wstrząsające momenty ratowania ocalonych z Powstania Warszawskiego uchodźców. To jest jej opowieść, ona zapamiętała wszy, brud i nędzę warszawiaków szukających schronienia w Kolonii Prusy.

Jeśli nawet na czas wojny zostaje (choćby częściowo) w stosunku do wrogów/obcych zawieszona moralność, wolno odpłacać im pięknym za nadobne, kraść, zabijać, oszukiwać, to w stosunku do członków własnej wspólnoty prawa moralne powinny działać dalej. Wiemy, że w czasie wojny „dozwolone są poczynania, które poza tymi okazjami uchodzą za najcięższe świętokradztwa i najbardziej niewybaczalne zbrodnie [...]”¹⁷⁵. Wojna odwraca do góry nogami etykę i moralność. Kłamstwo, oszustwo i podstęp stają się cnotami, jeśli dotyczą wroga. Kiedy zaś wywracająca zwyczajny świat z jego codziennością wojna się kończy, normy kulturowe i zasady postępowania z nimi związane powinny wrócić na należne im w świecie społecznym miejsce. Jeśli jednak tak się nie dzieje, mamy prawo przypuszczać, że deklarowane zasady moralne są nieistotne, a sama moralność podwójna – dla siebie i innych:

¹⁷⁵ R. Caillois, *Żywioł i ład*, tłum. Anna Tatarkiewicz, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1973, s. 165.

Pamiętam, że chodziliśmy też na złodziejstwo. U sąsiadki były takie pyszne jabłka. To była taka chytra baba. Ona tak zawsze wyzywała. Już miała dorosłe dzieci, pożenione. A ta wioska była taka fajna, tu było czworo dzieci, tu było troje, tu czworo. Więc my cała zgraja w tej wsi. Wszyscy żeśmy się znali. No i mówimy, że pójdziemy na to złodziejstwo, na te jabłka. W nocy żeśmy się z kolegami, z koleżankami umówili. W dzień żeśmy odchyłili sztachetkę od płotu, to były płoty takie drewniane. Chłopaki tam obskubali trzy, cztery sztachetki. I my tą dziurą, ale pies zaczął szczekać. Awantura była. Kobita wyleciała. Potem była cała draka, że my kradliśmy te jabłka, nie jabłka. Mama krzyczała: „Boże kochany, ja bym tam przyniosła wam ze dwora” [czyli też smaczne, bo „dziedzicowe” – M.K.]. Ale jak to dzieci. Cudze, złodziejskie smakuje (AIEIAK 11038, s. 6).

Na koniec tego fragmentu opowieści o dzieciństwie informatorka podejmuje próbę usprawiedliwienia dzieci, wyjaśniając zasadę tłumaczącą, niczym ogólne prawo, chęć zjedzenia smacznego, bo cudzego, jabłka. Co ciekawe, w kilku miejscach wywiadu podkreśla duże znaczenie wiary katolickiej, przywiązanie do jej zasad, uczestnictwo we wszystkich kościelnych świętach i coniedzielných nabożeństwach. Mimo strachu, wojny, traumatycznych przeżyć, Henryka D. deklaruje: „Mieliśmy piękne dzieciństwo. Bawiliśmy się przepięknie, bawiliśmy się też. Ale kłóciliśmy się też i laliśmy. A potem to żeśmy się przepraszali, ale rodzice nie ingerowali” (AIEIAK 11038, s. 7). Mieszkańcy wsi dzielą się świeżo upieczonym chlebem z dziećmi, traktowanymi jak własne, w swoistym *communitas*. Jednoczy ich miejsce, zamieszkiwane przez wspólnotę:

I była u nas taka moda, że jak sąsiadka upiekła chleb, to ona najpierw robiła takie placki. Nazywały się wychopnie po łowicku. Ona piekła te placki, to wszystkie dzieciaki ze wsi leciały na te placki. A potem, jak mama piekła chleb, to też piekła te placki. No i tak nas ta wieś łączyła bardzo. Myśmy sobie latali, te placki świeże jedliśmy. Bardzo było fajnie, bardzo mile wspominam to dzieciństwo. Wioska była taka nieduża, więc myśmy się wszyscy znali (AIEIAK 11038, s. 8).

W małej wsi, gdzie wszyscy doskonale się znają, tworząc prawdziwą wspólnotę, jest bezpiecznie nawet w czasie wojny i nikomu nie zagraża głód. Chętnie przyjmuje się potrzebujących pomocy warszawiaków, karmi, lecz i pozwala im mieszkać w Koloni Prusy. Czytając uważnie wywiad, mamy wrażenie, że informatorka opowiada o mitycznym czasie sprzed początków, prawie o złotym wieku.

W przypadku nauczycielki chemii, urodzonej w roku 1927, wieś wcale nie jest wspomniana jako miejsce szczęśliwego dzieciństwa. Poczucie straty odczuwane przez informatorkę jest powiązane z koniecznością opuszczenia rodzinnego domu w mieście i ucieczką na wieś:

z dzieciństwa właśnie moje wspomnienia nie będą przyjemne, z racji daty urodzenia już widać. Moje dzieciństwo przypadło na okres okupacji. Z tego oto

mieszkania wysiedlono nas. Ja wtedy zabrałam ze sobą pod pachę lalkę, bo to było dla mnie najważniejsze. No i tu w tym miejscu kończy się moje dzieciństwo. No, a potem to już są chwile, które pamiętam, wryły się w moją pamięć mocno. Były to dzieci wiejskie, ponieważ wysiedlono nas w opoczyńskie. Świat deskami zabity. No i z tymi wiejskimi dziećmi bawiłam się, czyli moje dzieciństwo to było pasienie krów, gęsi. Chodzenie do lasu po szyszki, po chrust, po drzewo. Takie jest moje dzieciństwo. nie chodziłam do szkoły wtedy. Do szkoły było daleko. Poza tym dzieci wiejskie nie bardzo chciały zaakceptować taką jakąś dziewczynkę z miasta, która chodziła w krótkich sukienkach. Dzieci wiejskie to był wełniak, bo to w takich wełniakach tam chodzono do samej ziemi. No po prostu... To było moje dzieciństwo (AIEIAK 11977, s. 1).

Grażyna M.-N. jako traumę z dzieciństwa wspomina przymusowe przeniesienie z Łodzi, mieszkania przedwojennego oficera wojska polskiego na wieś, w nieznaną. Obcość manifestuje się przez strój, zachowania, zabawy, zajęcia i brak akceptacji ze strony wiejskich dzieci. W innym miejscu wywiadu nauczycielka opowiada o swojej matce, której zawdzięcza przekazywanie podstawowej wiedzy, zwłaszcza że z powodu okupacji i pobytu na wsi nie mogła chodzić do szkoły:

Mama była osobą przewidującą chyba bardzo, bo właśnie wtedy, jak nas stąd wysiedlano, kiedy można było wziąć ze sobą tylko tyle, ile się udźwigało. Ponieważ ojciec mój był wojskowym przedwojennym, został w trzydziestym dziewiątym powołany do wojska ponownie. Był oficerem rezerwy. Więc byliśmy tu z mamą, czyli wziąć ze sobą... No co mogliśmy? Ale mama wzięła trochę książek [...]. No i mama mnie uczyła (AIEIAK 11977, s. 1).

Miejsce, w którym informatorka przebywała w czasie wojny nie jest wyraźnie określone. Raz jest to mała wioska w opoczyńskim, a innym znów razem wieś o nazwie Wiców. Wysiedlenie z Łodzi też nie jest takie pewne:

Ojciec dostał rozkaz, że z rodziną musi udać się na wschód z wojskiem razem. A więc przez Sochaczew, Garwolin, na Wiców. W momencie, gdy tam Rosjanie ruszyli, ojciec, no, wyłamał się, że tak powiem, z rozkazu i odstawił nas z mamą do takiej wsi małej. Sam z wojskiem poszedł, a nam kazał wracać do domu (AIEIAK 11977, s. 13).

Pamięć i narracja o stracie bezpiecznego domu, przymusowym porzuceniu znanego sobie świata, rządzi się swymi prawami. Cóż z tego, że Opoczno leży w zupełnie innym miejscu niż Sochaczew i Garwolin, a kierunek wędrówki nie biegnie prosto z Łodzi na wschód Polski. Liczy się w tej opowieści poczucie krzywdy wyrządzonej przez los, czyli zbiorową wojenną trajektorię ucieczki, wędrówki w poszukiwaniu bezpiecznej przystani. Wiemy, że już samo błędzenie po pustkowiu jest niebezpieczne, nie ma tam wyraźnie waloryzowanych kierunków świata, a jego przestrzeń nie jest bezpieczna. Mała wieś, do której trafiają narratorka ze

swoją matką, nie staje się bezpiecznym *orbis interior*, w toku wywiadu jest tylko wspomniana, jakby z odrazą, dystansem, niechęcią wobec powrotu pamięcią autobiograficzną do tego miejsca i czasu, postrzeganych jako obce i nieprzyjazne.

W przywoływanych przeze mnie narracjach o wojennym dzieciństwie można zauważyć pewną zmianę reguł, przyjętych w autobiograficznych opowieściach o swoim życiu. Narrator, który powinien umieszczać siebie w centrum opisywanych wydarzeń, a nawet podkreślać swój udział w ich kształtowaniu, a tym samym możliwość wpływania na swą biografię, nie czyni tego tak wyraźnie, jak byśmy oczekiwali. Mamy raczej do czynienia z opisami niemożności dokonywania wyborów, decydowania o swoim losie i wyrażanym w narracjach poczuciem zewnętrznego przymusu, odczuwanego przez informatorów. Wojenne dzieciństwo jest opisywane w negatywnym kontekście, jako straszne, skażone złem i okrucieństwem wojny, pozbawione swobodnych, bliskich kontaktów z rówieśnikami, bezpieczeństwa i dostatku.

Wyjątkiem, ale nie tak zupełnym, jest tu przywoływana wcześniej opowieść Henryki D., mieszkanki idyllicznej wsi Kolonia Prusy. Być może czar przedwojennej, arkadyjskiej wsi, działał też w czasie drugiej wojny światowej, choć znacznie osłabiony wpływem zła przynoszonego z zewnątrz przez nią i jej przedstawicieli – Niemców. Obcy, okrutni, nieludczy, ale i głupi, których prosty, polski chłop potrafi oszukać, wywieść w pole. Niemcy, z pozoru tak groźni, dają się oszukiwać mieszkańcom Kolonii Prusy, zarówno dzieciom, jak i partyzantom przez całą wojnę.

W części przywoływanych wywiadów, w których dzieciństwo informatorów przypada na okres powojenny, mamy do czynienia z wyraźną idealizacją, a nawet mityzacją krainy szczęśliwego dzieciństwa¹⁷⁶, poza jednym przypadkiem takiej opowieści, który pozostawiłem na koniec. Czasy powojenne i związana z nimi historia rodziny informatorki są przykładem brutalnego wkroczenia w dzieciństwo powojennej trajektorii zbiorowego losu Polaków, związanej z przymusem stalinizmu. Nauczycielka języka polskiego, chcąca pozostać anonimowa, urodzona w 1946 r., mówi o wojennych losach cudem ocalałych rodziców, powracających do Polski jako repatrianci wojenni z niemieckiej niewoli. Jej ojciec, przedwojenny komunista i robotnik w piotrkowskiej hucie szkła „Hortensja”, żołnierz września, był przetrzymywany przez sześć lat w stalagu, cierpiał głód i tęsknił do Polski. Matka, pochodząca z Kresów, przeżyła wkroczenie wojsk sowieckich 17 września 1939 r. Jako należącej do biedniaków analfabecie udało się jej uniknąć wywózki na Syberię. Warto przytoczyć długą opowieść rodzinnej pamięci w całości, nie dzieląc jej na fragmenty:

¹⁷⁶ Tomasz Maruszewski podkreśla, że zwłaszcza w wieku dojrzałym mamy skłonność do idealizowania swego dzieciństwa lub jego fragmentów. Wspomnienia pozytywne, zwłaszcza z dzieciństwa, mają przewagę nad negatywnymi, które spychamy w niepamięć. Zob.: T. Maruszewski, *Pamięć autobiograficzna*, s. 140–144.

Matka pochodziła z Małopolski Wschodniej. Z domu nazywała się Dubieńska. **Przeżywała ciągle nieszczęścia swojej rodziny.** Wciąż i wciąż o nich opowiadała. Jej ojciec był zamożnym człowiekiem. Miał spory majątek, który przepił i przegrał w karty po śmierci swojej żony. Zapraszał okolicznych bogaczy, grali w karty, pili, tańczyli. Żle się to skończyło. Nic nie zostało, bo po kolejnej grze w karty i biesiadzie spłonął razem z ojcem matka, który zasnął z zapalonym cygarem. Od cygara zapaliła się firanka i dom spłonął. Za resztkę sprzedanej ziemi po spłacie długów starczyło tylko na mały domek z kawałkiem ogródka. Matka została całkowitą sierotą, kiedy miała zaledwie trzy lata. Wychowywał ją i jej starszą siostrę brat, inwalida, który jako żołnierz II Rzeczypospolitej, walcząc przeciw bolszewikom, stracił rękę. Matka miała dwoje rodzeństwa – siostrę i brata. Żyli w przerażającej biedzie, nic nie mieli, tylko tę małą chatkę na skraju wsi. Najmowali się do pracy u okolicznych chłopów, pomagali im też trochę ludzie ze wsi. Najmowali się do ciężkiej pracy, przy żniwach, wykopkach, pracach w polu. Zanim brat matki stracił rękę, pracował jako cieśla. I tak w tej nędzy dożyli jakoś do roku 1939. **Mama opowiadała,** że żyli w ciągłym zagrożeniu, kiedy po 17 września 1939 roku wkroczyli Rosjanie. I tu widzisz, paradoksalnie życie zawdzięczali właśnie biedzie, bo nic nie posiadali, schłopieli. Nawet gorzej, byli dziadami, biedniejszymi od chłopów. Chociaż z powodu majątku ich ojca władza sowiecka mogłaby ich uznać za kułaków, burżujów, wrogów klasowych. A tak, że byli tymi dziadami, to uchroniło ich przed wywózką na Syberię. Matka opowiadała, jak Sowietci wchodzili zwykle nocą lub nad ranem do polskich domów, mówili: „Padnimajsia! Sabirajsia! Pajdiosz s nami!” Wywozili zimą całe rodziny. **Matka była świadkiem strasznej sceny.** Mróz był straszny, kiedy wywożono kolejne rodziny co bogatszych chłopów. I ojciec jednej rodziny wiedział, że nie przeżyją, wiedział gdzie jadą, na Syberię. **Matka opowiadała,** że ten człowiek chwycił swoje najmłodsze dziecko za nogi i uderzył głową o ziemię. Zabił, żeby się nie męczyło, wiedział czy przeczynał, że nie przeżyje tej podróży zimą w bydłącym wagonie. Sowietci nie pozwalali prawie nic ze sobą zabierać. Cały majątek trzeba było zostawić. Wyprowadzali rodziny tylko w odzieży, jak kto się zdążył ubrać i w trzaskający mróz ładowali do bydłących wagonów. Ci ludzie zamarzali na śmierć. Nikt dokładnie nie wiedział, co się stało z tymi, których wywieźli, ale ci nie wracali. Nie było od nich znaku życia. Chłopi domyślali się, że nikt z wywiezionych nie przeżył. W końcu pozostawiali najbiedniejsi, sama biedota i ci, co przyjęli sowieckie paszporty. Kiedy w czerwcu 1941 roku Niemcy zaatakowali polskie ziemie, zajęte przez ZSRR, wzrosły obawy Polaków. Bali się nie tylko hitlerowców, ale też tego, że powtórzą się morderstwa dokonywane na Polakach przez Ukraińców, o których **opowiadał brat,** że w wojnie 1919–20 rezuni napadali na siedziby polskich rodów i z hasłem „Rezaty Lachiw!” w niebywale okrutny sposób wyrzynali całe rodziny. Niemcy zaczęli wywozić ludzi na przymusowe roboty do III Rzeszy. Moja mama, by nie zabrali siostry, która właśnie wyszła za męża, lub brata, który założył rodzinę, zgłosiła się sama jako tzw. „ochotnik” i została na kilka lat niewolnikiem państwa niemieckiego. Skierowano ją do pracy u Bauera, na folwarku produkującym żywność dla Niemców. Było to niedaleko Münster. W pobliżu był obóz jeniecki, gdzie trzymano polskich żołnierzy, szeregowców i podoficerów. Kradła żywność i na rowerze woziła lub zanosila w umówione miejsce dla jeńców. Tak

poznała mojego ojca. Niemcy po jakimś czasie ją przyłapali na kradzieży, aresztowało ją Kripo – policja kryminalna. Okropnie matkę bili, żeby wydała tych jeńców. Przyznała się tylko do kradzieży. „Byłam głodna, to kradłam” – powtarzała po polsku z uporem, udając, że nic nie rozumie po niemiecku. A znała trochę niemiecki, nauczyła się u tego Bauera. To też uratowało jej życie. Zanim doszło do aresztowania, do farmy, na której pracowała, przywieziono rannych z frontu, zanim trafili do szpitala wojskowego w Münster. Matka opowiadała, że na widok takiej ilości krwi, odoru rannych poukładanych na podwórzu i w stodole, zrobiło jej się niedobrze. Bez rąk, nóg, z ranami brzucha, głowy. Przechodzący oficer niemiecki zauważył, że się przygląda, widział że jest Polką, matka musiała nosić na ubraniu literę P. Wyciągnął pistolet i powiedział: „Ty brudna polska świnió, cieszysz się że tyłu niemieckich żołnierzy jest rannych”. Byłby ją zastrzelił, ale matka powiedziała po niemiecku, że nikt nie powinien cieszyć się z nieszczęścia i cierpienia. Wtedy ten przedstawiciel rasy panów odwrócił się i odszedł. Może się rozmyślił? W każdym razie matkę znów ominęła śmierć.

Po tym jak matkę złapało Kripo, zamknęli ją w więzieniu. Na szczęście oskarżono ją tylko o kradzież jedzenia. To było surowo karane przestępstwo. Herosi III Rzeszy walczący na frontach wojny zostali okradzeni z żywności przez nędznego niewolnika, słowiańskiego podczłowieka. Jako złodziejkę zamknęli ją w więzieniu. Miała szczęście. Mogli ją wysłać do obozu koncentracyjnego. Wiezienie przeżyła przez przypadek, bo już zbliżał się koniec wojny. Kiedy alianci zbombardowali Münster, rozpadło się od bomb i w pożarze obróciło w zgłiszcz, strażnicy zginęli albo uciekli. Więźniowie, którzy przeżyli bombardowanie, też uciekli. **Matka stała w celi i modliła się do Matki Boskiej o ocalenie. I wtedy upadła bomba, ściany więzienia złożyły się nad nią jak dach. W ten sposób ocalała. Do końca życia, chociaż nie była zbyt religijna, modliła się do Matki Boskiej, dziękując za to ocalenie.**

Wokół szalała pożoga. Mury leżały w gruzach. Mój ojciec, jeniec wojenny, któremu pomagała przeżyć niewolę, przyszedł, żeby ją odszukać. Miał ze sobą taczkę. **Zobaczył matkę, jak stoi w wieńcu płomieni.** Była wycieńczona, wychudzona, nie miała sił, by chodzić. **Przedarł się przez ogień, wyniósł ją z niego na rękach, położył w taczce i zabrał ze sobą. Pod ostrzałem artyleryjskim pchał tę taczkę przez długie kilometry aż do pierwszego stanowiska Aliantów.** Niemcy już kapitulowali, nikt nie zwracał uwagi na uchodźców, na drogach było ich pełno, uciekali przed Sowietami. Otoczono ich wszechstronną opieką i potem rodzice pobrali się. Anglicy zaproponowali im, by wyjechali do Wielkiej Brytanii, tam dostaną azyl i pracę. Ojciec pochodził z rodziny komunistów, którzy wyemigrowali z Węgier po upadku rewolucji Beli Kuna. Brali w niej udział. Mój dziadek, ojciec mojego ojca, torturowany przez białych odgryzł sobie język. Po I wojnie światowej mogli poruszać się po terenach byłych Austro-Węgier. Uciekli od białych. W odrodzonej Polsce jego rodzice schronili się przed prześladowaniami. Uzyskali obywatelstwo, znaleźli pracę. Przez okres II Rzeczypospolitej pracowali w hutach szkła, najpierw w Jaśle, Krośnie, a następnie w Piotrkowie Trybunalskim. Ojciec nie chciał zostać na Zachodzie. „Do Polski wracamy. Do Polski” – zdecydował. Matka bała się. „Tam będą Rosjanie. Są tacy sami jak Niemcy. Zbrodniarze. Wyjedźmy”. „Tam będzie Polska. Wracamy” – przekonywał ją ojciec. Podjęli decyzję o powrocie.

Wracali z zachodnich Niemiec jak już była zima. Koleją, w strasznych warunkach. Głodni i przemarznięci. Kontrolowani przez wojska sowieckie i polskie. Matka w zaawansowanej ciąży. Wiedziała, że nigdy nie powróci, by żyć w swoich rodzinnych stronach. Tam było ZSRR, tam była też jej rodzina, brat i siostry przeżyli wojnę i zostali w Związku Sowieckim jako obywatele. Bała się, że za to, że była w niewoli w Niemczech, Sowieci mogą ją wykończyć w łagrze. Zgodziła się wrócić do Polski, żeby żyć razem z ojcem. Przyjechali do Piotrkowa, do rodziców ojca. To, co zastali, przeraziło matkę. Robotnicza nędza, którą jeszcze powiększyła wojna. Miała jednak dość samozaparcia, odwagi i wiary w życie, by się nie poddać. Ja w Piotrkowie, w szpitalu urodziłam się chora. To był skutek wymęczenia organizmu matki, wycieńczenia wojną i podróżą do kraju.

Mieszkaliśmy w takiej robotniczej, drewnianej famule. Na ulicy niedaleko fabryk szkła było dziesięć takich piętrowych, drewnianych domów, w których mieszkaly rodziny robotnicze. W pokoju i kuchni na niewielkiej przestrzeni żyło siedem osób: rodzice ojca, dziadek i babcia, moi rodzice, dwoje dzieci ojca z pierwszego małżeństwa i ja. Sześć lat później przyszła na świat moja siostra. Ojciec jako zadeklarowany komunista, wstąpił do PPR. Towarzysze namawiali go jako przedwojennego komunistę, wykształconego, do tego robotnika. Pewnie jakby trafił w czasie wojny do ZSRR, to by go wykończyli jako przedwojennego KPP-owca. A tak jeździł na wieś namawiać chłopów, żeby przystępowali do kołchozów. Pewnego razu wrócił poraniony, pobity. Przywieźli go towarzysze po udzieleniu pomocy lekarskiej. Chłopi o mało go nie zabili. Tak pobili go kłonicą, że ledwo przeżył. Opowiadał, że chłopi zmusili jego i innych agitatorów do zjedzenia legitymacji partyjnych. Tak skończyła się agitacja za kołchozami. Ojciec nie chciał zostać w szpitalu. [...] Zeznał, że uległ wypadkowi i nie wie, jak do niego doszło. **Jak było naprawdę, opowiedział nam dopiero po 1956 roku.** Wkrótce ojciec otrzymał polecenie partyjne podjęcia pracy w Ministerstwie Bezpieczeństwa Publicznego. To byłby dla nas wielki awans społeczny i materialny. Dlatego ojciec się wahał. W końcu nie pojechał do Warszawy, zatrzymała go matka. Wiedziała, do czego byłby zmuszony, bo w 1939 widziała zbrodnie sowieckie, nie miała złudzeń co do komunizmu. Może tylko wypełniałby papierki, a może kazali by mu zabijać ludzi. Matka rzuciła mu się w drzwiach pod nogi, i trzymając go, nie puszczała, krzyczała: „Najpierw zabij mnie i dzieci, a potem będziesz zabijał innych!” Uniemożliwiła mu wyjście, zmusiła do pozostania w domu. Za karę, za to że odmówił towarzyszom, ojca zwolnili z pracy i wyrzucili z partii. Nigdzie nie mógł dostać pracy. Matka usiłowała nas utrzymać, pracując ponad ludzkie możliwości. Tyrała na trzy zmiany w fabryce, a po robocie jechała na wieś do chłopów, pomagać w gospodarce. Ojciec zajmował się dziećmi. Nie było co jeść. Braliśmy w sklepie na tzw. krechę, czyli na kredyt. Przysmakiem była kromka chleba pomaczana wodą i posypana cukrem albo posolona. **Ojciec zabierał mnie do lasu na polowanie na duże, podrośle, ale jeszcze nie latające, pisklęta wron. Zabijał je i przynosił je do domu. Matka robiła z nich sos mięsny do kartofli. Późną wiosną i latem chodziłam z nim na raki. Kiedy się gotowały, wrzucane do wrzątku, wydawały pisk. Nie mogłam tego jeść. Zmuszali mnie. Inne mięsa nie było. Latem i jesienią jedliśmy grzyby uzbierane w lesie. Grzyby grzybowe i grzybowe grzyby, zupy i smażone na patelni. Wszystko**

to było wstrętne. Miejsce, gdzie żyliśmy to było środowisko społeczne prymitywnych ludzi, służalców i karierowiczów wysługujących się partii i jej przybudówkom, pijących z nienawiści do swojego życia „roboli”. Rozplotkowane i wynoszące się jedna nad drugą kobiety, dzieci bijące młodszego i słabszego, smród śmietników i zawsze brudnych, zapaskudzonych, zbiorowych kibli... Obrzydliwy też był głośnik, który nam założyli w domu. „Kołchoźnik. Nadaje tylko politgramotę” – mówiła matka i wyłączała go, to znaczy ściszała, bo nie można go było wyłączyć. Na okrągło tylko pieśni komunistyczne, informacje o wielkim Stalinie, planie pięcioletnim. Zapamiętałam piosenkę „Ukochany kraj, umiłowany kraj” z tekstem Gałczyńskiego. To przez ten głupi kołchoźnik zmarła moja babka – prawdziwa komunistka, której sam towarzysz Bierut wręczył Złoty Krzyż Zasługi. Miałam wtedy 7 lat, ale dobrze wszystko pamiętam. Jak usłyszała: „Towarzysz Stalin nie żyje”, padła. Wylew. Trzy dni później była martwa. Babka wierzyła w komunizm, sprawiedliwość społeczną, internacjonalizm, dziejową rolę proletariatu. Stalin był jej bogiem, nie wierzyła, że może umrzeć jak zwykły człowiek. Przy niej nie można było nic powiedzieć przeciwko komunie. Ciągłe kłóciła się z moją matką, twierdziła, że powinna być wdzięczna władzy ludowej za życie i pracę. Matka udawała, że nie słyszy i się od niej odwracała, zajmowała się domem. Babka też z nami często głodowała. Nic ją nie było w stanie przekonać, że komunizm to zło, kłamstwo. Totalna, nieprawdopodobna fanatyczka. Nawet jak już była stara, biegła na pochody, zebrania i wiece w fabrykach, tej hucie szkła, gdzie ojciec pracował. Dziadek nie doczekał do śmierci Stalina, zmarł wcześniej, nie pamiętam dokładnie kiedy, w każdym razie przed babką.

Trochę lepiej się zrobiło, kiedy ojciec po śmierci Stalina znów dostał pracę w Hucie „Hortensja”. Był najpierw odnoszącym, później pomocnikiem majstra, a następnie majstrem. Co za robotnicza kariera! Skutek: rozedma płuc, rak płuc i krtani. Pod koniec życia ojciec powtarzał mi: „Dziecko, nie wierz władzy, oni kłamią, nie warto się angażować po ich stronie, nic nie zmienisz”. Wydaje mi się, że pod wpływem przeżyć i obserwacji tego, co się działo, stracił wiarę w lepszy, komunistyczny świat. Złoty Krzyż Zasługi, który dostał zanim wyrzucili go z partii, sprzedał na rynku. Zostawił sobie tylko medal za kampanię wrześniową.

Proszę, nie pytaj już o historię rodziny. **Ta pamięć wciąż mnie boli** (AIEIAK 11046, s. 1–4, podkreślenia moje – M.K.).

Wywiad z Marią zawiera długie fragmenty opowieści zaczerpniętych z narracji postpamięci, zinternalizowanych w toku rodzinnych przekazów międzypokoleniowych. Są one przez interlokutorkę traktowane jako część jej własnej pamięci. Pojawiają się w kontekście odwołań do własnej biografii i wyborów życiowych dokonywanych pod wpływem zestawienia kontekstu pamięci rodzinnej oraz okoliczności zewnętrznych, postrzeganych jako przymus. W przeprowadzonym wywiadzie widzimy pewne zbliżenie pomiędzy trajektorią wojenną losu zbiorowego Polaków a trajektorią losów rodziny Marii w PRL-u. Ta bliskość dotyczy zwłaszcza lat stalinowskich. Tym, co łączy oba rodzaje trajektorii jest chaos, uniemożliwiający kontrolę nad przebiegiem biografii oraz przemoc, doświadczana ze strony ludzi i instytucji, będących dla jednostki zagrożeniem niemożliwym do uniknięcia.

Opowieść o losach rodziców Marii w Polsce po 17 września 1939 r. i hitlerowskich Niemczech stanowi isticie apokaliptyczną wizję rodzinnej przeszłości. Płomienie, tortury, głód, wywózki na Syberię, wojna profanująca ciała ludzkie pozbawione rąk i nóg leżące w zagrodzie Bauera, w stodole i gnoju obory, płynąca krew wsiąkająca w ziemię. Poznając opis cierpień rodziny narratorki, dzielimy z nią poczucie straty, przyjmujące różne semantyczne wymiary. Na swoiste semantyczne pole narracji o stracie składają się: zapośredniczona z pamięci rodzinnej opowieść o utracie majątku dziadka Marii i spowodowanej tym nieszczęściem nędzy rodziny jej matki, strata domu rodzinnego i przymusowy wyjazd na roboty do Niemiec, degradacja człowieczeństwa matki i ojca narratorki spowodowana wojną, sprowadzenie ich do kategorii podludzi przez okupantów. Kluczowym dla pamięci autobiograficznej nauczycielki fragmentom narracji o historii rodziny towarzyszą opisy fizycznych i psychicznych cierpień. Dalszym ciągiem wędrówki w głąb piekielnych kręgów są powojenne losy matki i ojca, w tym również samej narratorki, opisującej swe dzieciństwo. Można dołączyć do tych motywów fragment dotyczący utraty wiary w komunizm przez ojca, równie bolesny, jak pobicie go kłonicą przez niechętnych *Nowej Wierze* chłopów. Autobiograficzna narracja Marii, zawierająca odniesienie do historii rodzinnej, przypomina obrazy z piekła, rodem ze średniowiecznej ikonografii i opisów Dantego. Na taki, a nie inny sposób jej przekazania bliski narracji literackiej miała wpływ zgromadzona przez nauczycielkę języka polskiego rozległa wiedza, doskonała znajomość literatury, treści pamięci społecznej oraz historii Polski. W kilku fragmentach wywiadu Maria wymienia tytuły literatury wspomnieniowej i autobiograficznej, które uznaje za ważne dla siebie, deklarując, że ich lektura wywarła na nią znaczący wpływ.

Opisywaną podróż matki na roboty do Niemiec możemy interpretować w kategoriach błędzenia, wręcz inicjacyjnej podróży w nieznaną sferę obcego świata. Matka narratorki błądzi po zbombardowanym, płonącym mieście niczym po pustkowiu, miejscu zaświatowym, będącym zaprzeczeniem znanego i bezpiecznego *orbis interior*. Koniec tej podróży, okupiony cierpieniem, nie jest wcale powrotem do domu i nie zapewnia reintegracji ze społecznością. Powojenne czasy stalinizmu jawią się w cytowanych fragmentach opowieści jako kolejny z kręgów piekielnych, gdzie grzesznicy są poddawani różnym karom za grzechy, m.in. są zmuszani do zjadania pokarmów należących do obszaru zaświatowego, postrzeganych w kulturze tradycyjnej jako nieczyste. Dla nauczycielki języka polskiego jedynym sposobem na wydostanie się z piekielnych kręgów przymusu trajektorii, której sama doświadczyła jako dziecko „wroga ludu”, staje się wiedza, stanowiąca dla Marii wartość prymarną. Powraca do tego tematu kilka razy w różnych fragmentach wywiadu, podkreślając konieczność przekazywania młodzieży wiedzy, umożliwiającej rozwój i zachowanie własnej tożsamości.

Mądrość, jakiej dostarcza przywołane z pamięci Marii doświadczenie jej matki, jest równie gorzka, jak sama opowieść. Nie zapewnia bezpieczeństwa i przetrwania w okrutnym powojennym, totalitarnym świecie, jaki staje się egzystencjalnym doświadczeniem rodziny nauczycielki. Jej matka wciąż wraca pamięcią do przeszłości własnej i zbiorowości Polaków na Kresach Wschodnich, traumatycznych wydarzeń z powojennej Polski, przekazując je córce. W wywiadzie z Marią fragmenty opowieści o charakterze autobiograficznym przeplatają się z narracjami pamięci rodzinnej, zbiorowej. Wywołane przez sytuację wywiadu obrazy powodują złe samopoczucie nauczycielki, w narracji powraca ona do bolesnej pamięci swego życia, zapamiętanej historii rodzinnej, w której dominującymi kategoriami opisu pozostają trajektoria i trauma.

W cytowanym długim fragmencie wywiadu słyszymy narrację o obcym, groteskowym świecie, który stawia jednostkę przed koniecznymi, dramatycznymi wyborami. Ich konsekwencje mają przerażający wpływ na dalsze życie. To już coś więcej niż teoretyczne rozważania nad wartościami w dyskursie nauk społecznych i humanistycznych, do którego możemy się odwołać. Narracja Marii (podobnie jak opowieść Czesława B.) stanowi przykład trudności związanych z realizacją wartości w praktyce, życiu zawodowym, rodzinnym, prywatnym, spowodowanych sytuacją przymusu zewnętrznego, doświadczanego ze strony opresyjnych instytucji państwa.

Analizując narrację nauczycielki języka polskiego, zauważamy, że jej osią jest niemożność ucieczki przed wszechogarniającym przymusem, zarówno wojny, jak i powojennej trajektorii zbiorowego losu Polaków w stalinowskiej rzeczywistości. Jasną stroną zapamiętanych i przekazanych doświadczeń jest postać matki, silnej kobiety o zdecydowanych poglądach na dobro i zło. Ona jest autorką opowieści przekazanych córce. Matka wie, co jest kłamstwem, a co prawdą, stanowi wzór wartości moralnych, zwyczajnych i prostych jak ona sama. Zna z własnego doświadczenia sposób postępowania komunistów wobec wrogów klasowych. To ona chroni rodzinę przed całkowitym upadkiem spowodowanym przez opór wobec opresyjnego systemu komunistycznego. Udaje się jej ocalić męża przed moralną klęską. Stalinizm niszczy także jego, sprzeciwiającego się ciemności przedwojennego komunistę, człowieka oddanego *Nowej Wierze*, który traci ją w wyniku przemiany świadomościowej, dokonującej się pod wpływem cierpienia własnego i rodziny. Apostazja jest także i w tym przypadku najcięższym grzechem. Odmowa wobec propozycji towarzyszy partyjnych, by wyjechał do Warszawy i pracował w Urzędzie Bezpieczeństwa, kończy się dla rodziny tragicznie. Odrzucenie pokusy awansu społecznego i „podpisania cyrografu”, której nie oparli się opisywani przez Czesława Miłosza poeci i pisarze, skutkuje głodem i nędzą. Takie jest właśnie doświadczenie powojennego dzieciństwa Marii. Zapach robotniczej famuły zapamiętany jako smród, ciągle jedzenie wronich piskląt, grzybów i raków, a więc wedle światopoglądu kultury tradycyjnej, pokarmów należących do innego

świata¹⁷⁷, napawających ją obrzydzeniem, świadczy o degradacji kulturowej i społecznej. Upokarzające towarzystwo robotniczych rodzin, kłócących się sąsiadek, zapijających alkoholem swoje nieszczęście i poczucie bezsensu życia pracowników huty, jest rzeczywistością dantejskiego kręgu. Głośnik nadający wciąż pieśni i informacje sławiące życie w nieistniejącym komunistycznym raju, tragiczne odejście babki komunistki, która nie mogła przeżyć śmierci Stalina, stanowią element groteskowości opisywanego świata. Narratorka mówi o zjedzeniu legitymacji partyjnej przez ojca – karze wymierzonej przez chłopów za chęć zakładania na wsi kołchozów. Również i ten epizod, przywołany jako część pamięci rodzinnej, składa się na obraz groteskowej rzeczywistości, zarazem strasznej i zawierającej w sobie elementy śmieszności, absurdu. Tym, co pozostaje Marii jest wątpliwa nadzieja na lepsze jutro, związana z możliwością zdobycia wykształcenia. Nie ma tu nostalgii za szczęśliwą przeszłością, tęsknoty spowodowanej upływającym czasem i świadomością jego utraty. Wspomnienia padają niczym kamienie na dno pamięci, skąd trudno jest je wydobyć, przytłaczają bowiem swym ciężarem. Opowieść i powracające obrazy tego, co było, wywołują jedynie cierpienie. W cytowanej narracji widzimy, jak wielką rolę w przekazie ważnych dla informatorki rodzinnych wspomnień odgrywa postpamięć. Powtarzane opowieści rodziców Marii (zwłaszcza matki, będącej kluczową postacią opowiadanej rodzinnej historii), włączone w przepracowanie pamięci, stały się jej częścią, określającą tożsamość nauczycielki. W późniejszych fragmentach wywiadu informatorka porównuje swoje doświadczenia biograficzne z zapamiętanymi narracjami rodziców. W przeszłości szuka gorzkiej mądrości, która pozwoli nadać sens własnemu życiu i dokonywanym wyborom, scalić kruchą tożsamość na narracyjnej osi czasu, a tym samym wyzwolić się z przymusu trajektorii.

2.6. Pamięć autobiograficzna, trauma i trajektoria

Analizowane fragmenty wywiadów z grupą nauczycieli zawierają odniesienia do pamięci autobiograficznej, dokonywane z perspektywy uczestnika wydarzeń, ich świadka lub obserwatora (pamięć epizodyczna). Narratorzy opowiadają o tym, co sami przeżyli, widzieli, czuli i doświadczyli. Wspominają obrazy, jakie zapamiętali. Może to być widok rąk martwych więźniów uczepionych krat więzienia na Radogoszczu, połączony z zapachem ich spalonych ciał, uczucie zimna i głodu, śmierć kogoś bliskiego (nawet psiego przyjaciela z dzieciństwa), strach przed przymusowym zniemczeniem i odebraniem rodzicom, widok bomby lotniczej wybuchającej w pobliżu. W czasie wywiadu nauczyciele mówią o zapamiętanych

¹⁷⁷ Zob.: P. Kowalski, *Leksykon znaki świata. Omen, przesąd, znaczenie*, Wydawnictwa Naukowe PWN, Warszawa 1998, s. 156–158, 256–262, 495–496.

obrazach i zapachach z dzieciństwa, nocnej podróży w nieznane, ucieczce przed wojną, zniszczonym domu rodzinnym, ogrodzie, w którym się bawili, wiejskiej uliczce otoczonej chatami i współtowarzyszach zabaw. Niekiedy bardzo żywo opisywane fragmenty ich biografii zawierają elementy tragiczne, groteskowe, a nawet śmieszne.

Skonstruowana wedle kulturowych wzorów interpretacji historii życia narracja dotyczy wydarzeń określanych jako ważne, kluczowe zarówno dla nich samych, ich rodzin, jak i społeczności, którą znali. Osobista pamięć dzieciństwa, którą przywracają w toku narracji, zawierająca wątki autobiograficzne, jest możliwa dopiero od momentu osiągnięcia poczucia własnego „ja”, co wedle psychologów może zdarzyć się w wieku kilku lat. Pamięć autobiograficzna „może się rozwinąć dopiero wtedy, gdy zaistnieje »ja«, które zespała doświadczenia we wspomnienia jednej osoby. Raz otwarty, rejestr ten będzie od tej pory gromadził notatki kogoś, kto jest jednocześnie autorem i głównym bohaterem”¹⁷⁸. Pamięć pozbawiona „ja” jest jak autobiografia bez narratora, będącego równocześnie głównym bohaterem opowieści.

Na dokonywaną przez nauczycieli interpretację zapamiętanych wydarzeń, także tych dotyczących najwcześniejszych wspomnień z dzieciństwa, mają wpływ toposy pamięci społecznej, zgromadzona wiedza o przeszłości i narracje postpamięci rodzinnej. Wiemy, że „nie zawsze da się oddzielić pierwsze wspomnienia od historii, które krążą w rodzinie”¹⁷⁹. Te wszystkie elementy traktowane są jako część własnej pamięci, konstruowanej wedle kulturowych wzorów przekazywania opowieści w procesie komunikacji z innymi.

Jedną z takich narracyjnych form, obecnych w zebranych wywiadach z nauczycielami, jest opowieść o stracie, charakterystyczna dla pisarstwa autobiograficznego i w tej formie literackiej najwyraźniej wyrażana, widoczna w przywoływanej wcześniej książce Grassa *Przy obieraniu cebuli*¹⁸⁰. Jest ona również literackim przykładem próby przepracowania w pamięci doświadczonej traumy oraz trajektorii – a więc nie tylko zbierane przez badaczy biografii opowieści ujęte w formę wywiadu zawierają wątek straty. Oczywiście, formy tych dwóch typów narracji są odmienne, jednak łączy je właśnie wątek traumatycznej straty, przeżywany z podobną intensywnością, a odnoszący się do pamięci autobiograficznej i rodzinnej.

Tomasz Maruszewski uważa, że pamięć autobiograficzna zawierająca zapis przeżytej traumy jest fragmentaryczna i niepełna. Problem odtwarzania sytuacji traumatycznej komplikuje dodatkowo proces tłumienia, blokujący dostęp do wspomnień¹⁸¹. Pamiętamy, że pamięć autobiograficzna jest wypełniona także

¹⁷⁸ D. Draaisma, *Dlaczego życie płynie szybciej...*, s. 38.

¹⁷⁹ Ibidem, s. 33.

¹⁸⁰ Zob.: M. Okupnik, *Fenomen pamięci. O trudnościach badań narracji autobiograficznych o stracie*, „Acta Universitatis Lodzensis. Folia Sociologica” 2012, nr 41, s. 101–121.

¹⁸¹ T. Maruszewski, *Pamięć autobiograficzna*, s. 31.

strzępami wydarzeń, o jakich mogliśmy słyszeć od innych, dzieląc z nimi narracje o przeszłości rodziny i zbiorowości, czytać na kartach książek; fragmentami zinternalizowanych treści pamięci kulturowej, jak też naznaczona piętnem zapomnienia. Wspominanie traumy jest szczególnie trudnym procesem, wymagającym wrażliwości osoby prowadzącej wywiad i umiejętności empatycznego słuchania, pozwalającej rozmówcy na swobodne rozwijanie narracji. Wiemy, że trauma

pojawia się w następstwie wydarzenia odznaczającego się szczególną intensywnością. Ten, kto jej doświadcza, staje się niezdolny do jej przyswojenia i adekwatnej reakcji na nią. Oznacza ona wstrząs i jego patogenne skutki dla psychiki jednostki, a w ujęciu zbiorowym – dla organizacji społeczności. Traumą charakteryzuje nadmierna liczba niemożliwych do opanowania bodźców: nie sposób ich psychicznie opanować ani włączyć w porządek reprezentacji i rozumienia. Jest to przeżycie, które w krótkim czasie silnie pobudza psychikę. Nie można się go pozbyć ani przyswoić za pomocą dostępnych środków i procedur. To gwałtowne i szokowe rozbitcie jedności, wyrwa, pęknięcie¹⁸².

Traumy mogą dotyczyć całych zbiorowości, naznaczać swym piętnem pokolenia wojny, Holocaustu, czystek etnicznych i ludobójstwa. Nawet wtedy, kiedy dotyczą dużej grupy i całych narodów, doświadczają ich jednostki będące częścią szerszej wspólnoty. Trauma może również oddziaływać na pokolenie następców, którzy poprzez postpamięć rodzinną i pamięć zbiorową stają się jej ofiarami: „Trauma to choroba zakaźna, ponieważ wydarzenia z historii przodków traumatyzują pokolenia, które same ich nie przeżyły. Kolejne generacje bezwiednie noszą w sobie pamięć i rany przodków. Ich życie toczy się w cieniu cudzej mrocznej przeszłości”¹⁸³. Ten rodzaj dziedziczenia pamięci traumy dotyka dzieci i krewnych uczestników wydarzeń, w jakich oni, jako pokolenie posttraumatyczne, sami nie brali udziału. Jednak to postpamięć rodzinna sprawiła, że sami stali się ofiarami wydarzeń z przeszłości okrutnie doświadczonych, minionych pokoleń.

Jeszcze jedna właściwość pamięci w sytuacji doświadczenia traumy powoduje, że jest ona szczególnie podatna na zniekształcenia i obciążona akomodacją treści pamięci społecznej oraz kulturowej. Bruno Bettelheim, przebywając na emigracji w Stanach Zjednoczonych, opisał swe doświadczenia obozowe z Buchenwaldu i Dachau. Nie przyszło mu to łatwo, mimo że jako psycholog zajmował się zaburzeniami w funkcjonowaniu osobowości. Obserwowanie samego siebie, współwięźniów i esesmanów było tym trudniejsze, że wszystkie zachowania i wydarzenia musiał zapamiętać. Bettelheim „zauważył jednak, że było to niezwykle utrudnione wskutek niedożywienia oraz innych czynników, które osłabiają funkcjonowanie pamięci [...]. Warunki obozowe wywarły na jego pamięć szkodliwy

¹⁸² K. Bojarska, *Trauma*, [w:] M. Saryusz-Wolska, R. Traba (red.), *Modi memorandi...*, s. 501.

¹⁸³ Ibidem, s. 504.

wpływ: to, co przedtem działało w sposób automatyczny i naturalny, wymagało teraz świadomego wysiłku”¹⁸⁴. Dodatkowym czynnikiem osłabiającym działanie pamięci w sytuacji traumy była upośledzona przez ciągły stres zdolność percepcji. Kłopoty z prawidłowym funkcjonowaniem pamięci zauważył nie tylko Bruno Bettelheim, skarżyli się na nie inni więźniowie obozów koncentracyjnych, którym udało się przeżyć. Draaisma uważa, że trwająca długo trauma powoduje powstawanie w pamięci głębokich wyrw, których później nie można wypełnić inaczej, niż poprzez włączenie do niej treści zaczerpniętych niejako z zewnątrz, z pamięci kulturowej i narracji zapośredniczonych. Są one jednak traktowane jako część własnej pamięci autobiograficznej, nawet jeśli zawierają niezgodne z rzeczywistością epizody i szczegóły¹⁸⁵.

Trauma, jakiej doświadczyli w dzieciństwie nauczyciele opowiadający o wojnie i okupacji, choć nie tak okrutna i dezintegrująca tożsamość jednostki jak ta będąca udziałem więźniów, również mogła spowodować pewne zniekształcenia pamięci. Wiemy też, że

pamięć jakiegokolwiek zdarzenia i faktu jest amalgamatem informacji pochodzących nie tylko z pamięci, lecz także z przekonań i przypuszczeń jednostki oraz jej otoczenia. Silny wpływ na to, jakie informacje odtwarza dana osoba, wywiera jej otoczenie społeczne. Może ono zniekształcać pamięć jakiegoś zdarzenia lub doprowadzać do odtwarzania informacji, z którymi jednostka nigdy się nie zetknęła. Syndrom pamięci fałszywej unaocznia, że zmiany zawartości pamięci mogą przebiegać w sposób niekontrolowany przez jednostkę i może ona nie zdawać sobie sprawy z tego, że przywołuje informacje, z którymi nigdy się nie zetknęła¹⁸⁶.

Pamięć traumy jest szczególnie obciążona negatywnymi wspomnieniami, silnie oddziałującymi na jednostkę. Aby poddać ją przepracowaniu, może ona doświadczać przymusu opowiadania o niej, ujmowania swoich doznań w formę literacką o charakterze autobiograficznym bądź zawierającą elementy autobiografizmu. Wymieńmy tu choćby przywoływaną w pracy twórczość Wałłama Szałamowa czy Aleksandra Wata, opisujących swe doświadczenia z sowieckim totalitaryzmem.

W zebranych narracjach nauczycieli dotyczących pamięci wojny, okupacji, wysiedleń i wędrówki w nieznane, związanych z traumą przeżywaną w dzieciń-

¹⁸⁴ D. Draaisma, *Dlaczego życie płynie szybciej...*, s. 149.

¹⁸⁵ Zob.: ibidem, s. 149–163. Draaisma opisuje niezwykle interesujące rozbieżności w zeznaniach świadków na procesie Johna Demianiuka, oskarżonego o udział w Holokauście i ludobójstwo. Mimo że w trakcie żmudnej procedury identyfikacyjnej świadkowie rozpoznali w nim ukraińskiego strażnika, instytucjonalna i archiwalna warstwa pamięci (tj. zachowane dokumenty) temu zaprzeczały.

¹⁸⁶ T. Maruszewski, *Pamięć indywidualna*, [w:] M. Saryusz-Wolska, R. Traba (red.), *Modi memorandi...*, s. 331.

stwie, mamy do czynienia z trajektorią, o czym wspominałem już wcześniej. Należy jednak zwrócić uwagę, że ma ona wymiar ciągu procesów biograficznych i społecznych, których osią są przymus i cierpienie. Wspomnienia, jakie nauczyciele przywołują we fragmentach wywiadów o wojennym dzieciństwie, są przedstawiane jako łańcuch zewnętrznych wobec jednostki wydarzeń, na które nie ma ona żadnego wpływu. Taka interpretacja ich narracji jest zgodna z koncepcją Gerharda Riemanna i Fritza Schütze. Proponują oni uogólnioną koncepcję trajektorii,

pojmowaną jako podstawowa kategoria oznaczająca beładne procesy społeczne i procesy cierpienia [...]. Mamy tu na myśli procesy społeczne, które są ustrukturuwane przez łańcuch powiązanych ze sobą zdarzeń, których nie sposób uniknąć bez poniesienia wysokich kosztów, ciągłych załamań, oczekiwań i rosnącego, irytującego poczucia utraty kontroli nad swym położeniem życiowym. Czuje się wtedy, że jest się „popychanym”, że można jedynie reagować na „siły zewnętrzne”, których działania się już nie rozumie¹⁸⁷.

Autorzy mówią o granicy oddzielającej sferę działania intencjonalnego od fazy biernego reagowania na wydarzenia dziejące się poza możliwością kontroli jednostki podlegającej procesom trajektorii. Ta granica jest jedną z faz sekwencyjnych trajektorii. Doświadczane cierpienie wdziera się w indywidualną tożsamość podmiotu, jak też jego bliskich, rodziny i przyjaciół. Wspólnota poddana cierpieniu (utracie domu, przymusowemu przesiedleniu, chorobie czy wreszcie śmierci jej członków) zostaje trwale zraniona. Choć w cytowanym artykule trajektoria odnosi się m.in. do cierpień chorych (przewlekłe i terminalnie), emigrantów odczuwających tęsknotę za utraconą ojczyzną, sądzę że można za pomocą tej kategorii interpretować niektóre z zebranych wypowiedzi dotyczące traumy wojny i okupacji. Fritz Schütze zajmował się też rodzajem trajektorii spowodowanej wojną¹⁸⁸. Uważam, że w przypadku nauczycieli wspominających wojenne dzieciństwo możemy mówić również o trajektorii kolektywnej, odnoszącej się do procesów zbiorowych wpływających na wielkie zbiorowości. Takim właśnie procesem jest wojna, wraz z przynależnym jej przymusem, strachem i chaosem określającymi los jednostki. Nauczyciele, z którymi przeprowadzono wywiady, mówiąc o swym dzieciństwie przypadającym na czas wojny, podkreślają właśnie takie wymiary zbiorowej trajektorii, jakiej podlegają.

¹⁸⁷ G. Riemann, F. Schütze, *Trajektoria jako podstawowa koncepcja teoretyczna w analizach cierpienia i beładnych procesów społecznych*, tłum. Z. Bokszański, A. Piotrowski, [w:] K. Kaźmier-ska (red.), *Metoda biograficzna w socjologii. Antologia tekstów*, Wydawnictwo Nomos, Kraków 2012, s. 393.

¹⁸⁸ Zwraca na to uwagę Alicja Rokuszewska-Pawełek w pracy: *Chaos i przymus. Trajektoria wojenne Polaków – analiza biograficzna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2002, s. 75–77.

W wywiadach narratorzy wspominają przerwanie wczesnej młodości przez wojnę, dzieląc przywoływaną pamięć dzieciństwa na dwa etapy. We fragmentach dotyczących pamięci wojny i okupacji ustanawiają oni wyraźną granicę: przed wojną/szczęśliwe dzieciństwo – wojna/koniec dzieciństwa. W tym przypadku moi rozmówcy dokonywali porównania życia sprzed wojny i w jej czasie. Jak sądzę, takie zestawienie służyło lepszemu zobrazowaniu doświadczanego cierpienia, na zasadzie kontrastu pomiędzy tym, co dobre i tym, co złe; świat widziany oczyma dziecka oraz wspominany w wieku dojrzałym. Ten sprzed wojny jawi się jako arka-dyjska kraina szczęścia, bezpieczeństwa, a nawet braku konfliktów etnicznych, jak w przypadku wywiadu z nauczycielką urodzoną w Jaworowie. Ten raj utracony zostaje zniszczony przez wojnę, która zamienia go w spustoszone okrucieństwem, głodem, strachem i naznaczone cierpieniem egzystencjalne pustkowienie, gdzie jedyną możliwą strategią postępowania jest walka o przetrwanie i ucieczka przed złem.

Wydarzenia spowodowane przez niezrozumiałe zewnętrzne siły chaosu, które obrazuje wojna, powodują rozpad więzi międzyludzkich. Wojna niszczy tradycyjne wartości spajające wspólnotę. Jeśli w narracjach o dzieciństwie czasów wojny pojawia się nostalgia, odsyła ona do rodzinnego domu, życia przed wojną, silnie łącząc się z poczuciem straty, które nigdy nie przestanie być odczuwane. Pamięć o krańcowych, bolesnych doświadczeniach trajektorii wciąż pozostaje żywa w przywoływanych narracjach, mimo podejmowanych przez informatorów prób poradzenia sobie z traumą i przepracowania jej pamięci, choćby przez próby racjonalizacji przeżytych wydarzeń. Temu właśnie ma służyć umiejscawianie pamięci autobiograficznej w szerszym kontekście pamięci zbiorowości, posługiwanie się jej toposami odnoszącymi się do martyrologii Polaków w czasie drugiej wojny światowej.

Frank Ankersmit mówi o pamięci Holocaustu przesyczonej niemilkłą żałobą i traumą, próbą ich oswojenia oraz roli, jaką odgrywa w niej nostalgia:

Charakterystyczne jest, że najsilniejsza forma pamięci – nostalgia – jest zawsze połączona z silną i bolesną świadomością pozostawania w niemożliwym do pokonania dystansie oddzielającym nas od podmiotu nostalgicznej tęsknoty. Pamięć i nostalgia zawsze obdarzają swój obiekt aurą nieosiągalności. To jest właśnie powodem, dla którego dyskurs pamięci, bardziej od dyskursu historyka, szanuje te nienazywalne rzeczywistości, które łączymy z Holocaustem. Dyskurs pamięci wie, że nie możemy ich przywłaszczyć i że każda próba takiego przywłaszczenia jest „niestosowna”¹⁸⁹.

Każda próba opowiedzenia koszmaru wojny, okupacji, łączącej się ze śmiercią rodziny, przyjaciół, widzianymi i doświadczanymi przez dzieci przemocą, zbrodniami i okrucieństwem, nie może zostać nigdy do końca zrealizowana, pozosta-

¹⁸⁹ F. Ankersmit, *Pamiętając Holocaust*, tłum. A. Ajschtet, A. Kubis, J. Regulska, [w:] E. Domańska (red.), *Pamięć, etyka i historia*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2002, s. 165.

jąc rzeczywistością wymykającą się wszelkim interpretacjom. Możemy próbować rozumieć opowieści o stracie i cierpieniu, traktując je z szacunkiem, empatią i taktem, podobnie jak tych, którzy są ich nosicielami. Dlatego też, poddając je interpretacji jako antropolodzy, starajmy się ich nie zawłaszczać. Jeśli ktoś zechce podzielić się z nami wspomnieniem widoku ojca spacerującego po dziedzińcu więzienia NKWD, matki prowadzonej przez żołnierzy aparatu stalinowskiej represji na rozstrzelanie, opowieścią o nocnej rewizji w domu i zsyłce na Syberię czy przekazaną przez rodziców opowieścią o ich cierpieniu w hitlerowskich Niemczech, winniśmy mu okazać zwykłą, ludzką wdzięczność. Bowiem wcale nie musiałby tego robić, pozostawiając pamięć traumy szczelnie zamkniętą, odgradzoną od badacza murem milczenia.

Dom i stalinowska szkoła

3.1. Dom i wartości

Ważnym punktem na mapie pamięci autobiograficznej, którą możemy spróbować poznać dzięki wywiadam z nauczycielami, pozostaje ich rodzinny dom. Dziecko, być może jeszcze bardziej niż dorosły, potrzebuje bezpiecznego i szczęśliwego domu. Miejsca, które mogłoby nazwać i określać jako swoje, do którego po wielu latach mogłoby tęsknić. Odgradzonej od świata zewnętrznego przestrzeni, dającej schronienie, stanowiącej ważne miejsce nasycone niepowtarzalnymi sensami kulturowymi. Konieczność posiadania domu wydaje się konstytutywna nie tylko dla kultury tradycyjnej, ale i współczesnej. Dzieje się tak dlatego, że dom, rozumiany jako oswojone, niepowtarzalne miejsce, daje możliwość realizowania potrzeb związanych z rozwojem, zarówno psychicznym, jak i fizycznym człowieka. Podstawowe potrzeby, takie jak bezpieczeństwo, przynależność do grupy pierwotnej, przebywanie z rodziną, poczucie akceptacji i miłości, zdobywanie wiedzy, rozwój własnej tożsamości, tworzenie poczucia zakorzenienia, poznawanie historii własnej rodziny, powinny być realizowane właśnie dzięki domowi i zamieszkującym go, blisko ze sobą związanym ludziom. Jest oczywiste, że socjalizacja początkowa/pierwotna dokonuje się w rodzinie, jak też w grupach rówieśniczej i sąsiedzkiej. Są one ze sobą ściśle związane poprzez podzielenie wspólnej przestrzeni domu, podwórka, ulicy. Jednostka zostaje przez znaczących innych wprowadzona w świat norm, wartości oraz reguł społecznych i kulturowych¹. Rodzice i miejsce tak pierwotne dla każdego dziecka, jak dom, są ze sobą połączeni:

Jak małe dziecko rozumie miejsce? Jeśli określimy miejsce szeroko, jako ośrodek wartości, pożywienia i opiekuństwa, to najpierwszym miejscem dziecka jest matka. Matka może być pierwszym trwałym, niezależnym przedmiotem w świecie ulotnych wrażeń dziecka. Później dziecko rozumie matkę jako podstawowe schronienie i niezawodne źródło fizycznego i psychicznego zadowolenia. Człowiek opuszcza dom albo rodzinne miasto, aby poznać świat; małe dziecko odrywa

¹ Zob.: P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Znak, Kraków 2003, s. 400.

się od matki w tym samym celu. Miejsca pozostają na miejscu. Ich wyobrażenie to obraz stabilności i trwałości [...]. Dziecko jest zawieszone – pozbawione miejsca – bez podtrzymujących je rodziców².

Co się stanie, jeśli dziecko wraz z ochraniającymi je rodzicami straci dom, zostanie on zniszczony lub będzie musiało na zawsze opuścić strony rodzinne? Co będzie, jeśli także ktoś z rodziców zostanie mu odebrane, na przykład przez wojnę? Tożsamościowa katastrofa i trauma związana z takim wydarzeniem będą wywierały wpływ na całe jego późniejsze życie, powodując konieczność oswojenia traumy i rekonstrukcji tożsamościowej. Wiemy, że:

Prawie wszędzie grupy ludzkie przejawiają skłonność do traktowania rodzinnych stron jako centrum świata. Ludzie, którzy wierzą, że sami znajdują się w środku, wierzą również, co za tym idzie, w wyjątkową wartość takiego miejsca. W różnych częściach świata poczucie centralności jest wyrażone przez geometryczną koncepcję przestrzeni, zorientowanej wobec czterech stron świata. Dom stanowi centrum astronomiczne określonego systemu przestrzennego. Przez dom przechodzi oś pionowa łącząca niebo ze światem podziemnym. Wydaje się, że gwiazdy poruszają się wokół naszego miejsca zamieszkania; dom jest ogniskiem kosmicznej struktury. Taka koncepcja miejsca powinna nadać mu najwyższą wartość: trudno sobie wyobrazić, że można taki dom opuścić. Jeśli nastąpiłoby zniszczenie takiego domu, można słusznie przypuszczać, że ludzie straciliby poczucie wszelkiego sensu; ruina ich domu oznaczałaby ruinę kosmosu³.

Dalej Yi-Fu Tuan zauważa, że jeśli jedno „centrum wszechświata” zostanie zniszczone, można próbować zbudować następne, które wtedy stanie się nowym środkiem wszechświata, bowiem jest on nie tyle rzeczywistym, materialnym miejscem, co pojęciem myśli mitycznej, charakterystycznym dla kultur tradycyjnych. I rzeczywiście, kiedyś dom był miejscem przynależnym od narodzin do śmierci człowiekowi, świadkiem etapów, przez które przechodził w życiu członek wspólnoty, poddany obrzędom przejścia. Domostwo stanowiło przestrzeń sakralną, świętą i przepełnioną znaczeniami, przepojoną mocą, a jego wewnętrzny ład był odpowiednikiem struktury kosmicznej. Dom w kulturach tradycyjnych porządkował chaos poprzez wyznaczenie centrum, środka świata, był jednym z mitycznych organizatorów obrazu i egzystencjalnego przeżywania otaczającej rzeczywistości, a w tradycji ludowej pojawiał się już u samych początków kosmosu. Budowanie domu, postrzeganego przez myśl mityczną jako replika uniwersum, powtarzało początkowy akt stwarzania. Spotykamy go także w apokryfach ludowych, opowia-

² Y.-F. Tuan, *Przestrzeń i miejsce*, tłum. Agnieszka Morawińska, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1987, s. 44.

³ Ibidem, s. 189.

dających o stworzeniu świata, nieba, ziemi i piekła⁴. Dom, świątynia, ludzkie osiedle są dla kultur tradycyjnych miejscami świętymi, wyodrębnionymi z zewnętrznego chaosu siedzibami. Ludzkie osiedla wyróżniają się tu z otaczającej je przestrzeni, stanowiąc *orbis interior*, zabezpieczając domowników przed demonicznym pustkowiem, głębokim lasem, jałowym terenem poza obrębem bezpiecznej ekumeny. Współczesność jest pozbawiona możliwości rozumienia tych wszystkich symbolicznych struktur, właściwych archaicznemu człowiekowi symbolicznemu:

Dom i świątynie są zasadniczo jednym. Mogą trwać tylko dzięki zawartej w nich mocy. Dom jest, tak samo jak świątynia lub kościół, organiczną jednością, której istotę stanowi określona moc. Nam, którzy – na wpół zamerykanizowani – mieszkamy w wynajętych mieszkaniach i każemy sobie dostarczać do domu to, czego potrzebujemy, jest już pewnie trudno wyobrazić sobie integralną moc domu, moc przeżywaną jeszcze częściowo w samotnych zagrodach chłopskich, a do niedawna jeszcze stanowiącą rzeczywistość. Dom, który ma własny ogień, który sam musi wytwarzać środki żywności i odzież, sam zdobywać drewno, który musi posiadać własne źródło wody, jest światem dla siebie. A my, którzy przedmioty użytkowe kupujemy zależnie od potrzeby, a meble zależnie od tego czy innego stylu, wiemy zapewne już niewiele o istotnej wspólnotcie wszystkich części domu i mieszkańców, o *participation*, przez którą do jednej i tej samej struktury należy każdy członek domowej wspólnoty, czy będzie nim tzw. rzecz, zwierzę czy człowiek⁵.

Martin Heidegger zauważa, że pierwotny sens słowa „budować”, utożsamiający je z „zamieszkiwać”/„przebywać”, został przez współczesnych ludzi zagubiony. Budować to tyle, co oswajając przestrzeń, wydobywać z niej kształty i nadawać im znaczenie, odgradzać swoją przestrzeń od otaczającej nas innej, szerszej przestrzeni. Sposób, w jaki jesteśmy jako „Śmiertelni” na ziemi, to właśnie zamieszkiwanie w określonej przestrzeni i naznaczonym przez naszą obecność miejscu: „Przestrzenie otwierają się przez to, że człowiek je zamieszkuje. Śmiertelni są – to znaczy: gdy mieszkają, przestrzenie są terenem ich postoju – dlatego, że Śmiertelni przebywają przy rzeczach i miejscach”⁶. Dom to budowla. Ważna, a być może najważniejsza

⁴ Zob.: D. i Z. Benedyktowicz, *Symbolika domu w tradycji ludowej* (cz. I–II), „Polska Sztuka Ludowa. Konteksty” 1990, nr 3–4. Autorzy stawiają sobie za cel rekonstrukcję struktury symbolicznej domu. Zob. też: J. Bułat, *Przestrzeń sakralna domu wiejskiego albo okno i stół*, „Polska Sztuka Ludowa. Konteksty” 1990, nr 3; M. Maj, *Rola daru w obrzędzie weselnym*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Kraków 1986; M. Eliade, *Sacrum i profanum. O istocie religijności*, tłum. R. Raszke, Wydawnictwo KR, Warszawa 1999; P. Kowalski, *Leksykon znaki świata. Omen, przesąd, znaczenie*, Wydawnictwa Naukowe PWN, Warszawa 1998. O symbolice domu w kulturze tradycyjnej pisałem w: *Mit, symbol, historia, tradycja. Gombrowicza gry z kulturą*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2006, s. 166–170.

⁵ G. van der Leeuw, *Fenomenologia religii*, tłum. J. Prokopiuk, wyd. II, Książka i Wiedza, Warszawa 1997, s. 350.

⁶ M. Heidegger, *Budować, mieszkać, myśleć: eseje wybrane*, tłum. K. Michalski, Czytelnik, Warszawa 1977, s. 329.

część wyodrębnionej przestrzeni, bo zamieszkivana jako miejsce i z człowiekiem związana nierozzerwalnie: „Związek człowieka z miejscem i poprzez miejsca z przestrzeniami polega na zamieszkivaniu. Stosunek człowieka i przestrzeni nie jest niczym innym jak zamieszkivaniem pomyślanym w sposób istotny”⁷.

Heidegger pod koniec swych rozmyślań o związkach pomiędzy budowaniem a zamieszkivaniem zwraca się ku przykładowi zagrody chłopskiej w Schwarzwaldzie. Mieszkanie i budowanie spaja przestrzeń wyodrębnianego miejsca – domu:

Pomyślmy przez chwilę o jakiejś zagrodzie w Schwarzwaldzie, którą jeszcze przed dwustu laty budowało chłopskie zamieszkivanie. Dom urządziła tu moc otwierania rzeczy dla prostoty Ziemi i Nieba, Istot Boskich i Śmiertelnych. Postawiła ona zagrodę na osłoniętym od wiatru, południowym zboczu góry, pośród hal, w pobliżu źródła. Dała mu szerokoskrzydły gontowy dach, stosownie ukośny, by mógł udźwignąć ciężar śniegu, nisko opadający, by chronić izby przed burzami w długie zimowe noce. Nie zapomniała o kącie ze świętymi obrazami nad wspólnym stołem, przyznała w izbach uświęcone miejsce połogowi i „drzewu umarłych” (*Totenbaum*) – tak w tamtych stronach nazywają trumnę – i w ten sposób różnym porom życia wytyczyła pod jednym dachem tor ich wędrówki przez czas. Zagrodę tę zbudowało rękodzieło, które samo miało źródło w zamieszkivaniu i używa jeszcze swych narzędzi i przyborów jako rzeczy⁸.

Tak oto Heidegger, poprzez odwołanie do przykładu domostwa w kulturze chłopskiej, gdzie było ono ostoją człowieka i rzeczywistym centrum znanego mu świata, podsumowuje rozważania nad zamieszkivaniem i budowaniem. Możemy dodać, że towarzysząc człowiekowi, dom był nie tylko świadkiem etapów ludzkiego życia, narodzin i umierania w domowej wspólnocie oraz związanych z nimi obrzędów, lecz także miejscem pamięci o budujących go pokoleniach, przodkach rodu, choćby poprzez mające w nim swoje miejsce przedmioty, pamiątki i związane z nimi opowieści⁹.

Andrzej Siciński określa trzy kulturowe aspekty domostwa ludzkiego. Pierwszym jest jego wymiar materialny i przestrzenny. Dom to konkretne miejsce wraz z jego materialnym wyposażeniem, obszar wytyczony nie tylko przez budynek, ale i jego otoczenie (na przykład obejście). Drugi aspekt odnosi się do zbiorowości ludzkiej, grupy pierwotnej będącej „domownikami”, rozumianej szerzej niż rodzina wraz z ich aktywnością, rolami, relacjami i więziami społecznymi. Najbardziej interesujący wydaje się trzeci aspekt, dotyczący tożsamości, przeszłości i potrzeb jednostki:

⁷ Ibidem, s. 330.

⁸ Ibidem, s. 332–333.

⁹ O poszukiwaniu w środowisku chłopskim materialnych form upamiętniania (nie tylko fotografii, ale też innych pamiątek) obecnych w wiejskich domach pisze Piotr Szacki w: *Pamiętać*, „Konteksty. Polska Sztuka Ludowa” 2003, nr 3–4, s. 175–181.

dom to pewna wartość, zaspokajająca różnorodne potrzeby materialne, społeczne, ale także – co szczególnie ważne – symboliczne. Z tego właśnie względu mówiąc o domu, ma się czasem na myśli ściśle określoną przestrzeń własnego mieszkania, określony krąg domowników; czasem zaś pewien symbol własnych „korzeni”, minionego czasu. W tym symbolicznym znaczeniu dom utożsamia się niekiedy z ojczyzną; czy to „wielką” – rodzinnym krajem, czy częściej „małą”¹⁰.

Dom jest bardzo ważną częścią lokalnej przestrzeni, wraz z charakterystycznymi, rozpoznawalnymi elementami jego otoczenia, rozumianymi jako ojczyzna prywatna lub mała¹¹.

Jeśli mówimy o rodzinnym domu i przywołujących jego obrazy narracjach pamięci, nie można pominąć ważnej części tożsamości narracyjnej (zmiennej w upływającym czasie), czyli epistemy (rozumianej jako jedna z warstw pamięci), zbioru zinternalizowanych idei i wartości. Miejscem ich przekazywania jest właśnie rodzinny dom, a postaciami kluczowymi w tym procesie – znaczący inni z grona rodziny, jak ojciec, matka czy starsze pokolenia domowników. Dom to również miejsce przekazywania treści powiązanych z pamięcią prywatną, rodzinną, a więc konstytuowania tożsamości poprzez pamięć. Możemy też, raz jeszcze, odnieść się do przywoływanej wcześniej koncepcji Alasdaira MacIntyre’a – tradycji rozumianej jako czynnik ograniczający autonarrację, skonstruowanej właśnie wokół wartości. W jaki sposób wartości wpływają na podejmowane działanie? Czy są obecne jako czynnik współtworzący tożsamość w chwilach trudnego wyboru między dobrem a złem, prawdą a kłamstwem? Jak przedstawiają się wartości deklarowane przez nauczycieli wobec dokonywanych przez nich wyborów?

Roman Ingarden, pisząc o wartościach, człowieku i ludzkiej naturze, podkreślał, że człowiek dopiero wtedy może stać się w pełni sobą, realizować dynamiczny aspekt swej tożsamości, gdy dąży do urzeczywistnienia najwyższych wartości leżących poza nim, wymagających przezwyciężenia i przekroczenia świata przyrody, warunkującego jego zwierzęcość. Jest więc człowiek rozdarty pomiędzy światem

¹⁰ A. Siciński, *O idei domu i jego roli w Polsce*, [w:] P. Łukasiewicz, A. Siciński (red.), *Dom we współczesnej Polsce. Szkice*, Wiedza o Kulturze, Wrocław 1990, s. 9.

¹¹ Wedle Stanisława Ossowskiego pojęcie ojczyzny nie zawsze odnosi się do tego samego. Adam Mickiewicz w *Panu Tadeuszu* odnosi je do rodzinnego kraju. Etymologicznie pojęcie to oznacza „dziedzictwo ojców”. Ojczyzna nie jest pojęciem geograficznym. Nie można scharakteryzować go bez odwołania się do postaw psychicznych. Miejsce, obszar stają się ojczyzną, gdy jakaś zbiorowość ukształtuje ich obraz. Ojczyzna istnieje tylko w rzeczywistości subiektywnej, jako korelat postaw psychicznych, które wchodzi w skład dziedzictwa kulturowego zbiorowości. Ojczyznę prywatną powołuje osobisty stosunek jednostki do określonego miejsca, obszaru i przeżyć z nimi związanych; nie jest ona tożsama z ojczyzną ideologiczną. Ojczyzna prywatna to także miejsce urodzenia, w którym jednostka spędza dzieciństwo, co czyni jej stosunek do tego miejsca magicznym. Zob.: S. Ossowski, *Analiza socjologiczna pojęcia ojczyzny*, [w:] idem, *O ojczyźnie i narodzie*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1984.

przyrody (jest nam dany), a tym, co tylko i wyłącznie ludzkie, kulturą (wymaga wysiłku samorealizacji, jest niejako człowiekowi „zadany”). Co sprawia, że człowiek tworzy dzieła tylko osobie właściwe, zupełnie niepraktyczne, jedynie dla ich piękna, a zarazem może popełniać najgorsze zbrodnie? Próbując uchwycić istotę natury ludzkiej, Ingarden stwierdza, że

egoizm dominuje w większości ludzkich czynów indywidualnych, społecznych czy narodowych. Jest jednak czymś specyficznie ludzkim działać wyłącznie dla cudzego dobra czy szczęścia i w wypadkach wyjątkowych oddać swe życie dla uratowania cudzego życia, czasem nawet kogoś zupełnie obcego. Człowiek może dokonywać czynów straszliwych, okrutnych i „niehumanicznych”, lecz zarazem jest jedynym stworzeniem, które czuje się upokorzone przez swe złe czyny i stara się odpokutować za swoje winy. [...] Jedynie też człowiek czuje się odpowiedzialny za swój sposób życia, zwłaszcza wtedy, gdy nie udało mu się zrealizować wartości niezbędnych, jego zdaniem, dla jego godności wewnętrznej¹².

Wartości szczególne dla człowieka, najważniejsze i uznawane za najwyższe, są dla Ingardena niełatwe do określenia. Zmieniają się bowiem w zależności od typu człowieka i epoki w jego dziejach. Jednak zawsze, niezależnie od swojej historii, czasu i miejsca, człowiek

doznaje potrzeby, a nawet odczuwa konieczność posiadania i poznawania wartości tudzież ich realizowania, o ile jest to możliwe w ogóle i w szczególności w otaczającym go świecie. Bez bezpośredniego i intuicyjnego obcowania z wartościami, bez radości, jaką mu daje to obcowanie, człowiek jest głęboko nieszczęśliwy. Uszczęśliwia go natomiast urzeczywistnienie wartości i ulega ich szczególnemu urokowi¹³.

Wartościami określanymi przez Ingardena jako absolutne w swej immanentnej jakości są wartości moralne i estetyczne, charakterystyczne tylko dla ludzkiej kultury¹⁴. Kiedy zanikają wartości, człowiek traci misję przekraczania granic swej zwierzęcości, co oznacza jego upadek w zwierzęcość: „Natura ludzka polega na nieustannym wysiłku przekraczania granic zwierzęcości tkwiącej w człowieku i wyrastania ponad nią człowieczeństwem i rolą człowieka jako twórcy wartości. Bez tej misji i bez tego wysiłku wyrastania ponad samego siebie człowiek zapada z powrotem i bez ratunku w swoją czystą zwierzęcość, która stanowi jego śmierć”¹⁵. Wartości moralne i estetyczne są odkrywane dzięki człowiekowi, jego twórczej działalności, chęci czynienia świata i siebie lepszym:

¹² R. Ingarden, *Książeczka o człowieku*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1987, s. 22.

¹³ Ibidem, s. 23.

¹⁴ Zob.: ibidem.

¹⁵ Ibidem, s. 25.

Lecz człowiek nie znajduje tych wartości po prostu w przyrodzie, w świecie materialnym. Musi wytworzyć realne warunki ich zaistnienia i ukazywania się w świecie. Dzięki szczególnej umiejętności przewidywania ich jakości wytwarza na podłożu świata realnego, przez odpowiednie przetworzenie niektórych rzeczy i wywołanie pewnych procesów, nowy świat – świat kultury ludzkiej, w którym wartości się ukazują¹⁶.

Kultura, a więc i wartości, narzucone przez człowieka przyrodzie, pozwalają mu zachować i przekazywać dziedzictwo innym:

Ta rzeczywistość specyficznie ludzka jest trwalsza i dłużej trwająca niż życie poszczególnego człowieka i – choć w swym istnieniu zależna jest od twórczej mocy świadomości – stanowi dla każdego z nas pewnego rodzaju dziedzictwo, które znajdujemy w naszym świecie jako dar przodków i jako odradzanie się minionych epok dziejowych, i jako spotkanie z ludźmi, którzy już dawno nie żyją. I staramy się nie tylko zachować skarb wartości otrzymywanych od epok dawniejszych, lecz go także wzbogacić i przetworzyć naszymi aktami twórczymi i naszymi nowymi dziełami¹⁷.

Przekazując wartości następnym pokoleniom, wzbogacamy je o nasz własny wkład w ich materię, pozostawiając w niej twórczy ślad naszej aktywności. Wartości są „odkrywane” dzięki ludzkiej twórczości, która pozwala na ich ujawnienie się i stawia człowieka wobec nich, pozwalając mu na stwarzanie samego siebie, przekraczanie swej zwierzęcości.

Pozostając w kręgu koncepcji fenomenologicznych Ingarden dokonuje podziału wartości na następujące dziedziny: „a) wartości witalne, z którymi blisko są spokrewnione wartości użytecznościowe (użytkitarne), i wartości przyjemnościowe, b) wartości kulturowe, w szczególności 1. poznawcze, 2. estetyczne, 3. socjalne (obyczajowe), a wreszcie c) wartości moralne w węższym, precyzyjnym tego słowa znaczeniu”¹⁸. Wartości niełatwo podzielić na podstawowe grupy, czy jak chce Ingarden, „odmiany”. W przypadku dobra możemy wyróżnić jego jakościowe odmiany: „Nie jest to więc samo tylko – nieraz wymieniane – »dobro«, ale i np. odpowiedzialność, sprawiedliwość, odwaga, szlachetność itd. Przy tym w każdej dziedzinie wartości napotykamy na przeciwieństwa. Obok piękna – szpetota, obok dobra – zło, obok odwagi – tchórzostwo (zwłaszcza w cywilnym życiu), obok wartości przebaczenia zła – mściwość itp.”¹⁹ Dla autora *Książeczki o człowieku* warunkami pozwalającymi na istnienie i realizację wartości przez człowieka są: wolność, poczitalność, zdolność odczuwania empatii, jak również

¹⁶ Ibidem, s. 23.

¹⁷ Ibidem, s. 24.

¹⁸ R. Ingarden, *Przeżycie, dzieło, wartość*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1966, s. 85.

¹⁹ Ibidem, s. 86–87.

wzięcie odpowiedzialności za swoje postępowanie, w którym wartość się przejawia. Czyn, jeśli ma być realizacją wartości moralnych, powinien spełniać sześć kryteriów: podmiot działania posiada świadomość zdolną rozpoznać wartość, zachowanie podmiotu musi być intencjonalne, tak samo jak nakierowanie czynu na wartość, odpowiedzialność podmiotu, jego wolność oraz istnienie osobowego „Ja” jako źródła decyzji²⁰. Dla realizacji wartości w czynie istotna jest wolność, rozumiana jako niezależność od wpływu czynników zewnętrznych (na przykład przymusu władzy). Dobro realizowane w czynie, o którym decydujemy, nie może pojawiać się z przymusu: „gdybyśmy wiedząc, że tak a tak jest dobrze postępować, musieli to zrobić, to wówczas właściwie nie byłoby wartości moralnych. Wartości moralne nie pojawiają się w sytuacjach przymusowych. Jeżeli ktoś musi coś zrobić z konieczności, to nie jest ani winien, ani nie ma żadnej zasługi – to wówczas nie ma sensu”²¹. Co ważne, im człowiek ma więcej wolności, tym łatwiej mu zdobyć się na realizację wartości moralnej w czynie i tym mniejszy wysiłek wkłada w ten czyn. Prawdziwa realizacja wartości moralnych i odpowiedzialnego działania ma miejsce, gdy nie jest taka prosta i łatwa. Tym samym, pokonując zewnętrzne trudności ograniczające wolność, przyczyniamy się do jej – choćby chwilowego – zwycięstwa. Realizując wartości moralne w czynach, budujemy tożsamość naszej osoby, zarazem dając coś innym i biorąc dla siebie. Wolność, wartości moralne i działanie towarzyszą odpowiedzialności, która także sama w sobie jest dla Ingardena wartością. Różne są stopnie odpowiedzialności ponoszonej za czyny, sprzeczne lub zgodne z wyznawanymi wartościami.

Kiedy wszystko jest wymuszone i w niczym nie przyzwolone, wtedy dopiero zachowanie człowieka nie jest jego własnym czynem. Gdzie istnieje jeszcze ślad przyzwolenia i możliwość interweniowania ze strony osobowego „ja”, istnieje również odpowiedzialność sprawcy za to, co dzieje się, aczkolwiek może być ona także modyfikowana²².

Nie ma odpowiedzialności, powiada Ingarden, gdy nasze postępowanie jest całkowicie wymuszone przez zewnętrzne siły, które możemy tu nazwać władzą. Władza nie może być źródłem narzucanych wartości, nie powinny one być wywiedzione z ustanawianych zakazów, nakazów i praw, są wtedy nieautentyczne.

Często bywa i tak, że realizując wartości w działaniu, człowiek podejmuje je przeciwko niesprzyjającym okolicznościom zewnętrznym. W przypadku nauczycieli żyjących w PRL-u i próbujących radzić sobie z wymogami kierownictwa instytucji szkolno-oświatowej (na przykład z kłamstwem w szkole), te zewnętrzne

²⁰ Zob.: R. Ingarden, *Wykłady z etyki*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1989, s. 303–304.

²¹ Ibidem, s. 336.

²² R. Ingarden, *Księżeczka...*, s. 92.

okoliczności to po prostu system realnego socjalizmu z jego aparatem władzy i sprawowania kontroli nad obywatelami, narzucający odgórnie określone wartości mające związek z ideologią komunizmu. Jeśli podejmie wyzwanie, człowiek

przy podjęciu odpowiedzialności musi często posiadać wielką odwagę cywilną i męstwo, kiedy niebezpiecznie jest bronić wartości, o które walczy [...]. Przy ponoszeniu odpowiedzialności musi często wykazać wewnętrzną siłę i wytrwałość. Przede wszystkim musi mieć zdolność jasnego uchwytowania wartości pozytywnych i negatywnych, czułe sumienie, by móc jasno rozpoznać wobec siebie samego ewentualną wartość negatywną już zaczętego i dlań pozornie wartościowego działania. Musi także posiadać siłę do zwalczania własnych skłonności lub pożądań i przeciwstawiania się przynętom czy pokusom²³.

Ingarden odwołuje się przy tym do właściwości charakteru takiej osoby, przejawiających się w jej postępowaniu. Uginając się pod presją zewnętrzną, na przykład władzy, jesteśmy obciążeni choćby nawet drobną częstką odpowiedzialności, która później przyniesie nam poczucie winy. Stąd też będziemy się starali usprawiedliwić, zrationalizować nasze działania, zwłaszcza jeśli o nich opowiadamy, tak by nie tworzyć negatywnego obrazu naszej tożsamości. Strach o najbliższych, utratę pracy, zagrożenie ze strony aparatu represji są najczęstszą formą usprawiedliwiania się nauczycieli. Ci zaś, którzy nie potrafią zdobyć się nawet na to, stosują strategię nazwaną przez Fritza Schütze przesłonięciem. Polega ona na unikaniu w toku narracji odpowiedzi na niewygodne dla informatora pytania, przemilczania lub przesłaniania ich innymi, pozostającymi bez związku z zadaniem pytaniem. Fragmenty opowieści pozostają pominięte, nieomówione, zapomniane. W języku używanym przez narratorów pojawiają się nic nie znaczące uogólnienia, eufemizmy, niechęć do wchodzenia w szczegóły²⁴.

Wedle Andrzeja Tyski, PRL degradował wartości uznane za zagrożenie dla swego ideologicznego bytu, na miejsce starych wprowadzając nowe. Analizę dewastacji systemu wartości w Polsce Ludowej rozpoczyna on od omówienia polityki gratyfikacji honorowych w PRL-u:

²³ Ibidem, s. 121.

²⁴ Zob.: F. Schütze, *Kollektive Verlaufskurve oder kollektive Wandlungsprozess. Dimensionen des Vergleichs von Kriegserfahrungen amerikanischer und deutscher Soldaten im Zweiten Weltkrieg*, „Bios: Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History” 1989, nr 1, s. 31–110; idem, *Pressure and Guilt: War Experiences of a Young German Soldier and their Biographical Implications*, „International Sociology” 1992, vol. 7, no. 2, s. 187–208; no. 3, s. 347–367; A. Rokuszewska-Pawełek, *Chaos i przymus. Trajektorie wojenne Polaków – analiza biograficzna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2002. Ciekawym przykładem wykorzystania metody biograficznej do opisanego przesłonięcia jest tekst Tomasza Rawskiego *Pułkownik Ludowego Wojska Polskiego, czyli o przemilczeniach w narracji biograficznej*, „Przegląd Socjologii Jakościowej” 2014, t. X, nr 1, s. 146–158.

W porządku moralnym order tym bardziej jest wyróżnieniem, im w sposób bardziej bezpośredni i bezinteresowny odnosi się do poczucia honoru, prestiżu, słusznej dumy z osobistej zasługi. Na te mądrości *common sense* naszego społeczeństwa odpowiada bez ceregieli: „a gadaj se zdrów!” – wyższą estymą obdarowuje się te odznaczenia, do których ustawodawca dołączył 25-procentowy dodatek emerytalny. Myliłby się jednak ten, kto przytoczone wartościowanie przypisuje jedynie społeczeństwu niedostatku materialnego. Taką odpowiedź daje raczej społeczeństwo o pomieszanym systemie wartości, któremu wyróżnienie honorowe myli się łatwo z należnym wynagrodzeniem za pracę i zapłatą, a ogólnie – myli się *wartość z korzyścią*²⁵.

Do słynnej deklaracji: „każdemu według jego zasług” dodano słowa: „wobec władzy socjalistycznej”. Oprócz gratyfikacji pieniężnych dołączanych do orderów, władza dążyła do tego, by każdy mógł mieć choćby najmniej znaczące odznaczenie, które

Im niższej rangi, tym bardziej stawalo się pospolite. Przyznawanie krociami coraz mniej wartych i coraz to mniej cenionych medali i krzyży obniżało nie tylko prestiż nagród honorowych w ogóle, ale i prestiż ich nosicieli. Doprowadzono do tego, że przyznanie orderu zaczęto traktować jako rodzaj świadczenia społecznego, które należy się ustawowo niemal każdemu, komu nie można udowodnić okoliczności kompromitujących, np. czynu nierządowego lub postawy antyrządowej. Sytuację tę wygodnie było też odwrócić – gdy chciano kogoś poskromić lub kogoś ukarać, wstrzymywano choćby skromną i znikomą nagrodę, należną ustawowo²⁶.

Instrument wyróżnienia stał się narzędziem represji wobec niepokornych nauczycieli. Odebranie należnego medalu, było jedną z kilku możliwych form represji ze strony władzy, wobec *niewłaściwej postawy moralno-światopoglądowej*. Inne to: odebranie wychowawstwa, nagrody pieniężnej za długoletnią pracę czy obniżenie przyznanych już przywilejów płacowych. W czasie stanu wojennego i *powojennego*, władza starannie dobierała kandydatów, gdyż zachodziła obawa, że osoba, której odznaczenie przyznano, może odmówić jego przyjęcia. Nauczyciele, z którymi przeprowadzono wywiady, posiadają wiele odznaczeń, orderów i medali za długoletnią pracę i przeróżne zasługi; z dumą prezentowali je osobom prowadzącym wywiad i pozwalali fotografować. Są to m.in. medal Janka Krasickiego, krzyże zasługi, odznaki honorowe ZNP i harcerstwa, medal 40-lecia Polski Ludowej. Polityka nagradzania i karania poprzez przyznawanie i odbieranie gratyfikacji, medali i odznaczeń, jak też ich upowszechnienie, były charakterystyczne nie tylko dla Polski Ludowej, też także dla systemów *stricte* totalitarnych – komunistycznego i hitlerowskiego. Mono-

²⁵ A. Tyszka, *Wartości zdegradowane, wartości ocalone. Szkic do bilansu czterdziestolecia*, [w:] S. Bednarek (red.), *Nim będzie zapomniana. Szkice o kulturze PRL-u*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1997, s. 32–33.

²⁶ Ibidem, s. 33.

pol sądów dotyczących wartości w PRL-u należał do partii komunistycznej i organów jej władzy: „Władza totalizująca i monocentryczna ogarnia siłą rzeczy także sferę wartości. Narzucanie rządów nad ludźmi i strukturami społecznymi, zasobami, narzędziami i nad wytworzonymi dobrami stwarza pokusę, a może nawet konieczność rozciągnięcia władzy nad symbolami, ideałami, nad sferą znaczeń, nad światem imponderabiliów i wartości”²⁷. Nowe wartości, zgodne z duchem socjalizmu, wprowadzano po wojnie, a indoktrynacja przybrała na sile w latach 1949–1955. Jednak stalinizm w kulturze, socrealizm, nie przetrwał dłużej w dziejach polskiej kultury socjalistycznej. W czasie dość krótkiej odwilży „polskiego października” próbowano te tendencje odwrócić i zliberalizować politykę kulturową, jednak skończyło się to jeszcze gorzej, bo siermiężną polityką gomułkowskiego „zaostrzania kursu” wobec Kościoła, niepokornych twórców kultury i młodzieży studenckiej. Władza nie tylko narzucała nowe autorytety zbiorowej pamięci, patronów szkół i bohaterów literatury – byli nimi m.in. Karol Świerczewski, Włodzimierz Lenin, Ludwik Waryński, Nadieżda Krupska. W ten sposób dokonywała się zamiana wzorów osobowych nosicieli wartości przez ich atrapy. Manipulowano postaciami z tradycyjnego polskiego panteonu bohaterów historycznych, jednych usuwając w cień, a innych stawiając na piedestale kultu. Partia sprawowała rząd dusz oraz panowała nad procesami społeczno-kulturalnymi, manipulując zasobem symboli, idei i pojęć oraz propagując nowe: „wprowadzono w obieg społeczny zmistyfikowane kategorie światopoglądowe, estetyczne i etyczne. Planowo podrywano wiarygodne kryteria wartości i sprawdzone wzory wartościowania. Jednym z głównych narzędzi dewaluacji wartości był zabieg zmierzający do ich relatywizacji”²⁸. Władza dokonywała tego za pomocą deformacji i rozmywania sensów przypisanych określonym wartościom. Pojawiły się, na przykład: *patriotyzm i internacjonalizm* zamiast patriotyzmu, *wyzwolenie narodowe i społeczne* zamiast wolności, *jakość warunków pracy i życia* zamiast jakości życia. Inną formą kształtowania nowych wartości była praktyka odwracania ich sensu:

System wymiaru „sprawiedliwości” zamiast umacnianiu prawa po wielokroć służył ochronie gwałcicieli praworządności, represjonowaniu przeciwników politycznych lub jako narzędzie przemocy wobec ogółu rządzonych. „Walka o pokój” oznaczała rzucanie oszczerstw i pogroźek wobec „wrogów” zewnętrznych, militaryzację życia i budżetu państwa, intensyfikację zbrojeń, a w rezultacie dominację armii nad społeczeństwem, „stan wojenny”. Zetknięcie się obywatela z aparatem „bezpieczeństwa” służyło napawaniu strachem, bo stanowiło dla ludzi opresyjne zagrożenie, niekiedy śmiertelne. „Opieka” państwa opiekuńczego stanowiła jeden ze środków realizacji onipotentnej kontroli, kurateli i uzależnienia podopiecznego – obywatela²⁹.

²⁷ Ibidem, s. 35.

²⁸ Ibidem, s. 36.

²⁹ Ibidem, s. 38.

Szczególna aktywność władz komunistycznych skierowała się w stronę likwidacji wymiaru sakralnego polskiej kultury. W latach sześćdziesiątych, za rządów Władysława Gomułki, zlikwidowano święta Trzech Króli, Matki Boskiej Zielnej, zabroniono nauki religii w szkołach. Aktywności zawłaszczającej symbole sakralne nie oparły się nawet święta religijne:

dla Bożego Narodzenia lansowano usilnie program przypominający radziecki Nowy Rok, zmieniano je w publicznej propagandzie w wyścigi po zakup „szynki i karpia”, poprzedzające świąteczną konsumpcję. Dwa tradycyjnie odrębne święta kościelne, Dzień Zaduszny i Wszystkich Świętych, otrzymały w kalendarzu nową zbiorczą nazwę Święta Zmarłych i laicki, „patriotyczno-rodzinny” program świąteczny. Dzień Zesłania Ducha Świętego występował w telewizji i mediach państwowo-partyjnych jako Święto Ruchu Ludowego³⁰.

Nie można zapominać o świeckim święcie pożegnania zimy i powitania wiosny, słynnym „topieniu Marzanny”, na które wysyłano uczniów wraz z nauczycielami. Propagowane hasła humanizmu socjalistycznego „Człowiek wartością najwyższą”, „Dziecko najwyższym dobrem” czy „Pokój dobrem najświętszym”, miały na celu podstawienie na miejsce wartości sakralnych innych, wybranych jako ich substytut. Jak zauważa Andrzej Tyszka, „próby usuwania wartości religijnych poza obręb życia kulturalnego i szerzej – publicznego były stałą praktyką władzy. Oznaczało to pozbawienie kultury narodowej – ukształtowanej jako odwieczne chrześcijańska – najwyższego piętra wartości decydującego o jej tożsamości, a także najwyższej sankcji metafizycznej, której udziela ona wartościom pozostałym, zwłaszcza moralnym”³¹.

Z zebranego materiału terenowego wynika, że dla nauczycieli najważniejsze wydaje się rozumienie domu jako miejsca przebywania rodzinnej wspólnoty, gdzie przekazywane są wartości i zasady moralne, uznawane przez rodzinę za najważniejsze. Dom to miejsce kształtowania się tożsamości przyszłych nauczycieli, miejsce opowiadania prywatnych historii rodzinnych, kultywowania pamięci o przeszłych pokoleniach rodziny. Dotyczy to zwłaszcza udziału dziadków bądź rodziców w tragicznych wojennych wydarzeniach, walkach i ucieczkach przed okupantem, wysiedleniach i wędrowności w poszukiwaniu bezpiecznego schronienia.

Wartości deklarowane przez nauczycieli jako ważne z reguły są zakorzenione w etyce katolickiej. Moralność, na jakiej się opierają w swym postępowaniu, została im przekazana w domu, w kościele na lekcjach religii, rzadziej w szkole przez wychowawców i nauczycieli stanowiących wzorzec właściwego moralnie postępowania. Nie można nie doceniać oddziaływania postaw propagowanych przez harcerstwo, udział w którym wywarł na licznych informatorów duży wpływ.

³⁰ Ibidem, s. 40.

³¹ Ibidem, s. 43.

Nie da się jednak oprzeć wrażeniu, że dla nauczycieli, nawet tych deklarujących swe przekonania religijne, wiara nie jest aktem głębokim, wypracowanym przez lata, rzutującym na życiowe wybory i decyzje, ale raczej bezrefleksyjnie przejętą w dzieciństwie formą wypełniania rytualnych wymogów.

Informatorzy urodzeni po wojnie, dorastający i wychowujący się w warunkach materialnych, które ze względu na pracę zawodową wykonywaną przez obojga rodziców moglibyśmy określić jako w miarę dobre, swój rodzinny dom wspominają bardzo dobrze. Opowiadają o nim jako o bezpiecznym schronieniu, gdzie wszyscy byli szczęśliwi, żyło się dostatnio, panowała wzajemna miłość i rodzinne ciepło, tak bardzo potrzebne każdemu dziecku.

Jadwiga J. przywołuje obraz takiego szczęśliwego domu przed jej przyjazdem do Łodzi, z zapachem obiadu, wspólnymi spacerami i chodzeniem na niedzielne msze:

Mama była świetną krawcową, tata pracował. Była nas trójka rodzeństwa, ja byłem najmłodsza. Mieszkaliśmy w takim powiatowym miasteczku, Gryfice. Podwórko było, zagroda i ogród. Mama zawsze pracowała w domu, miała wydzielony pokój z osobnym wejściem, na swój zakład. Jak się wchodziło do domu ze szkoły, to zawsze pachniało obiadem. Zawsze o godzinie piętnastej był obiad. Tata wracał wtedy z pracy, nie było dyskusji, żeby ktoś nie był na obiedzie. Wieczorem mama zawsze jak szyla, to opowiadała o swoich młodzieńczych latach. Czasem oglądaliśmy telewizję, ale to już w późniejszych latach. To lubiłam poniedziałkowe teatry – bardzo dobre sztuki rosyjskie były. We czwartki zawsze była „Kobra” i „Teatr Sensacji”. Było też radio. W niedzielę słuchaliśmy koncertu życzeń i „Matysiaków”. Obowiązkowo w niedzielę chodziliśmy do kościoła, potem jedliśmy śniadanie. Chodziliśmy na spacer, do parku, na lody. Teraz uważam, że to był wspaniały dom i cudowna rodzina (AIEIAK 1289, s. 1).

Informatorka dużą rolę we wpajaniu zasad Dekalogu, przestrzeganych w domu, przypisuje Kościołowi. Jej rodzina uczestniczyła we mszach świętych i dorocznych świętach katolickich, wedle słów Jadwigi J., traktowanych jako „rytuał”, zbliżający do siebie członków rodziny. W jej dzieciństwie rodziny były ze sobą blisko, szanowano ludzi starszych, a matki potrafiły łączyć pracę zawodową z wychowywaniem dzieci i dbaniem o dom. Wedle jej słów, religijni okazywali się również partyjni promineneci, na co dzień oddani członkowie PZPR, a w niedziele katolicy, choć jednak ukrywający się w kościele za filarami z obawy przed rozpoznaniem przez wiernych:

Chodziłam do kościoła. To był taki rytuał, bo zawsze na dziewiątą była msza dla dzieci. Mieliśmy siostrę, Perpetua się nazywała (a to była siostra Jerzego Połomskiego, Róża Połomska, a imię kościelne miała Perpetua), to ona w takich okularach, kredą nieraz w nas rzucała, jak się coś jej nie podobało. I chodziliśmy na religię i na te msze. [...] I chodziliśmy do kościoła, na religię, Jasełka. I to uważam,

że było bardzo dobre, religia nie była wtedy w szkołach, tylko w salkach katechetycznych. I tam fajnie było, bo różne rzeczy przygotowywaliśmy. Tak inaczej ta religia wyglądała, mieliśmy zeszyty do religii malowane, i do komunii w trzeciej klasie szliśmy. [...] Pamiętam, że jak była Wielkanoc, to się Pana Jezusa adorowało. Pomimo tego, że to było w komunistycznym kraju, to ludzie nawet na wyższych stanowiskach partyjnych, to przyjeżdżali do małych miejscowości na mszę i stali za filarem, żeby ich nie było widać. Więcej było takiej wiary, ludzie żyli bardziej w zgodzie z Dekalogiem. Te rodziny były inne, matki pracowały, ale zawsze kończyły pracę wcześniej, tak żeby miały czas dla rodziny. Sklepy też nie były tak długo otwarte. Babcie mieszkali z rodzinami, to jednak był taki większy szacunek dla innych ludzi. To jednak inaczej takie domy wyglądały. Były zapasy robione, na grzyby jeździliśmy z rodzicami, to w piwnicy takie zapasy wspólnie robiliśmy. Tak się czuło bardziej tą rodzinę, tacy wszyscy byli sobie bardziej bliscy (AIEIAK 1289, s. 4).

Oczywiście, kiedyś – to znaczy w czasach dzieciństwa i młodości Jadwigi J. – było lepiej niż obecnie, także pod względem religijności i przestrzegania zasad wiary katolickiej. Ważną częścią jej życia było rodzinne obchodzenie katolickich świąt. Informatorka przywołuje zapośredniczoną od rodziców opowieść postąpięci o głodzie w czasie wojny i stosunek matki do jedzenia:

Zawsze w Wielkanoc to tata nas popędzał, żebyśmy szli poświęcić. Bo wiadomo, że jak się poświęci, to już można jeść. Moja mama, ponieważ przeżyła głód w 1942 roku, w czasie wojny, to sobie przyrzekła, że w jej domu nigdy nie zabraknie jedzenia i nigdy nie będzie biedowała. Także u nas akurat tak było, że jak święta były przygotowane, to nigdy niczego nie brakowało. Ponieważ mama już wtedy dobrze zarabiała, to zawsze stół był suto zastawiony. Już tydzień przed świętami porządki robiliśmy, takie wielkie. Czyszczenie, zmiatanie, trzepanie dywanów. Potem mama kupiła odkurzacz, to dywan się odkurzało, a potem czyściło się go kiszoną kapustą, to najlepiej czyściła, to wyciąga brud i kolory odświeża. W Wielki Piątek to był taki post. Wtedy jedliśmy śledzie, które tata robił (bo on najlepiej umiał przyrządzić), rolmopsy i inne. W sobotę rano dopiero ubieraliśmy koszyczek i malowaliśmy pisanki, a potem z tatą szliśmy do kościoła święcić. Bo mama zawsze wołała zostać w domu, czy coś tam jeszcze przygotować. I jak przychodziliśmy z kościoła, to już były święta. [...] Tata jeszcze coś dopiekał, to sałatki dorabialiśmy. I rano w niedzielę rezurekcja, o szóstej, to też z tatą chodziliśmy. Bo mama zawsze mówiła „idźcie, idźcie, za mnie się pomódlcie”. To tata, ponieważ był w tym chórze kościelnym, to rozpoczynał rezurekcję. Jak wracaliśmy z rezurekcji, to już śniadanie było przygotowane. Śniadanie wielkanocne, pisanki, mięsa, śledzie i wszystko. I po śniadaniu, zależy, jaka była pogoda, to szliśmy na spacer z tatą, mama szykowała obiad. Po obiedzie, ponieważ było dużo gazet, to zawsze rozwiązywaliśmy krzyżówki, rebusy, razem z całą rodziną. No a drugi dzień świąt, to mamę już „nosiło”, ponieważ była bardzo pracowitą kobietą, to już chciała coś porobić, coś poszyć i tak dalej. To wtedy w drugi dzień świąt to w gości chodziliśmy, albo do nas przychodzili. Oczywiście Dyngus [*śmieje się*]. To się nie obeszło, żeby tata nas nie złał, mimo że mama prosiła, żeby nie, ale

czasem jak się schodziło na dół, to wszystko było mokre. Jak było ciepło, to w lany poniedziałek nieraz całe schody były oblane, bo to i sąsiedzi też się i nas polewali. A Boże Narodzenie to też piękne było. Choinkę się u nas wносиło dopiero w dzień Wigilii, rano. Jak już wszystko było posprzątane, popieczone i gotowe, to tata wstawał rano i wychodził po choinkę. Oprawiał ją w stojak i dopiero na czystym była choinka wnoszona. Mama szykowała potrawy, to pamiętam, że kutia u nas była, bo to tam ze stron, z których mama pochodziła [matka informatorki pochodziła z okolic Lwowa, Bóbrki – M.K.]. Tata robił swoje śledzie, a my ubieraliśmy choinkę. To nawet lampki mieliśmy, bo tata sam, ponieważ był elektrykiem, to sam zrobił, kabelkiem połączył żaróweczki. I siadaliśmy do stołu, kiedy pierwsza gwiazdka zaświeciła. I potem szliśmy na pasterkę, tata otwierał w kościele śpiewając *Bóg się rodzi*, to rozpoczynał pasterkę. I z pasterki jak wracaliśmy, to ponieważ było zawsze zimno, to mama nam szykowała gorącą herbatę i coś do przegryzienia. I potem już święta się zaczynały (AIEIAK 1289, s. 4–5).

Jadwiga J. deklaruje, że ważnych dla niej wartości (rodzinny kraj, współczucie dla innych i chęć niesienia im pomocy) nauczyła jej matka. Łączy dobro i szczęście z muzyką i śpiewem:

Wiadomo, że moja mama dużo wartości mi przekazała. Kiedyś mi powiedziała taki wiersz:

Idź tam, gdzie słyhać śpiew,
Tam ludzie dobre serce mają,
Żli ludzie nigdy ci nie zaśpiewają.

To ja cały czas, ponieważ od dziecka kochałam śpiewać, to stosowałam się do tej zasady. Poza tym? „Żyj tak, żeby nikt przez ciebie nie płakał”, to są takie moje wartości i nie przechodzić obojętnie obok jakiegoś ludzkiego nieszczęścia. I moja mama też zawsze powtarzała: „Jadziu, cokolwiek, ale pod naszym, polskim niebem”. Nasz kraj jest taki piękny, co z tego, że mamy takich, a nie innych rządzących, ale jest najpiękniejszy ze wszystkich (AIEIAK 1289, s. 7).

Choć powyższy fragment narracji wykorzystujący popularny aforyzm, przypisywany J. W. Goethemu, może się wydawać opisem szczęśliwej krainy z ludowymi śpiewakami niczym z socrealistycznych filmów, jak na przykład z ulubionego przez Stalina *Wołga, Wołga*, to jednak dla tej informatorki muzyka jest czymś więcej niż wykorzystywanym przez propagandę artystycznym sposobem kształtowania poprawnych ideologicznie postaw. Jadwiga J. zapamiętała piosenki śpiewane przez siebie pod koniec lat pięćdziesiątych i na początku sześćdziesiątych w szkolnym chórze z okazji akademii. Jedna z nich jest przez nią zaliczana do „pieśni patriotycznych”:

W szkole była osobna sala gimnastyczna, bo to polniemiecka szkoła była, taka porządna, z czerwonej cegły. I ogromna ta sala gimnastyczna była. To tam na pewno były akademie pierwszomajowe, to wtedy koniecznie białe bluzki i ciemne

spódniczki, chłopcy ciemne spodnie, czerwone aksamitki zawiązane. I wiersze patriotyczne mówiliśmy, stojąc na baczność. I pieśni patriotyczne nasz chór śpiewał, na przykład:

Niosą pokój białe gołębie
Coraz bliżej dni socjalizmu,
Tworzyć śmieiej, kochać głębiej
Ślubujemy Tobie, Ojczyzno!

– to tego typu pieśni śpiewaliśmy na akademiach (AIEIAK 1289, s. 3).

Nowoczesny, komunistyczny symbol pokoju autorstwa Pabla Picassa (kalka propagandowa funkcjonująca w krajach Układu Warszawskiego), został przez informatorkę zapamiętany jako przejaw socjalistycznego patriotyzmu. Jako nauczycielka muzyki („wychowania muzycznego”) przypisuje tej formie artystycznego wyrazu dużą rolę w kształtowaniu postaw patriotycznych u dzieci i młodzieży oraz rozwoju ich wrażliwości. Przywołuje opowieść o nieprzejednanej postawie swego ojca wobec żądania rezygnacji ze śpiewu w kościelnym chórze:

Mama była właśnie krawcową, tata pracował w zakładzie energetycznym jako technik kreślarz. Później, ponieważ należał do partii, ale pięknie śpiewał, to śpiewał w chórze kościelnym. I nie przeszkadzało mu absolutnie to, że jest w partii. Ale komuś to przeszkadzało i dali mu wybór – albo do partii (bo wcześniej był też przewodniczącym związków zawodowych), albo do kościoła. Ale ponieważ tata bardziej lubił śpiewać, to rzucił legitymacją partyjną i powiedział, że dalej będzie śpiewał. No, a jak rzucił legitymacją partyjną, to wiadomo, wiązało się to z tym, że natychmiast zszedł niżej w tym zakładzie pracy, ale dał sobie jakoś radę (AIEIAK 1289, s. 1).

Przez jakiś czas jej ojciec należał do PZPR oraz udzielał się w kościele, godząc ze sobą dwie sprzeczne tożsamości – albo się jest partyjnym, albo katolikiem (do tego członkiem kościelnego chóru). Taki stan podwójnej moralności, zatracający o światopoglądową schizofrenię, trwał dopóki ktoś nie złożył donosu. „Żyj tak, żeby nikt przez ciebie nie płakał” – to stwierdzenie, podobnie jak deklarowana wiele razy w innych wywiadach chęć niesienia pomocy innym, przypomina nam o *etycznych implikacjach opowieści i dążeniu do życia dobrego*³². Paul Ricoeur w *O sobie samym jako innym* rozróżnia etykę i moralność:

Podstawowym pojęciem etyki byłoby „życie dobre” (i dążenie do takiego życia), podstawowym pojęciem moralności – obowiązek nakazujący działanie w imię uniwersalnej normy. Uznając pierwszeństwo i ostateczną wyższość etyki nad moralnością, Ricoeur podkreśla zarazem ich dialektyczne uzupełnianie się: dążenie do życia dobrego powinno „przejść” przez szacunek dla uniwersalnych norm,

³² Zob. P. Ricoeur, *O sobie samym jako innym*, tłum. B. Chelstowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 270–298.

jeżeli ma być czymś więcej niż naiwnym, spontanicznym poszukiwaniem szczęścia; z kolei poszanowanie norm musi zostać zapośredniczone przez dążenie do dobrego życia, jeżeli ma być czymś więcej niż dogmatycznym trzymaniem się abstrakcyjnych zasad [...]. Ostatecznie właściwy sąd moralny w konkretnej sytuacji jest dla Ricoeura owocem roztropności – Arystotelesowskiej *phronēsis*, opartej raczej na doświadczeniu i intuicji niż na jakimkolwiek ogólnym prawie³³.

Etyka ma być wyrazem mądrości praktycznej, dążeniem do *życia dobrego*, prze-pojonym wrażliwością stosunkiem wobec innych i odpowiedzialnością za własne czyny. Życie dobre jest zaś *przedmiotem etycznego dążenia*: „Ujmowane w kategoriach etycznych, życie nie jest dobre, jeżeli nie odpowiada we właściwy sposób na wezwanie płynące ze strony innych. Właściwą odpowiedzią w relacjach z konkretnym »ty« jest – jak twierdzi Ricoeur – troskliwość, a więc gotowość do udzielania pomocy, dbałość o życie i szczęście innego, sprzyjanie mu w takim samym stopniu, co sobie samemu”³⁴. Jednak wymogi okoliczności zewnętrznych trajektorii sprawiają, że często wykraczamy poza *dobre życie* i nie realizujemy go jako egzystencjalnego projektu. Troskę i empatię zachowujemy dla swoich najbliższych, wobec innych przejawiamy co najwyżej obojętność. Tak też dzieje się w przypadku niektórych z nauczycieli opowiadających o swoim życiu w PRL-u.

Nauczycielka nauczania początkowego chcąc pozostać anonimowa, urodzona w Zgierzu w roku 1936, jako wartość autoteliczną wymienia rodzinę, w której nie są ważne rzeczy materialne, ale bycie razem, bliskość drugiego człowieka:

Mama zawsze mówiła, że rodzina jest najważniejsza. I ja do tej pory to samo twierdzę. I swoim synom to samo zawsze powtarzałam. I teraz, jak są święta, to moich dwóch synów, dwie synowe i siedmioro wnucząt przychodzą do nas, i w Boże Narodzenie, i w Wielkanoc. I siadamy wszyscy razem do stołu. A to, co się je teraz, to nie było takich rzeczy przedtem. Kiedyś, to jak zobaczyłam ciastko czy cukierek, to z radością jadłam. A dzisiaj to wszyscy tak wybrzydają, wybierają, które jest lepsze. Jeśli chodzi o prezenty, to prezentów w naszym domu nie było. W mojej rodzinie ja jako dziecko nie otrzymywałam prezentów. Za to teraz swoim wnukom wynagradzam (AIEIAK 1291, s. 3).

Dla Marianny Z., nauczycielki matematyki urodzonej w 1938 r. w Czyżewie, rodzina, wspólnie przeżywane święta i wiara, to wartości, jakie starała się przekazać swojej córce:

Byłam i u pierwszej komunii, i u bierzmowania. I do tej pory chodzę do kościoła. Chodzę co niedziela, zresztą tu mam, o, blisko kościół *[pokazuje ręką w stronę okna]*. I do spowiedzi, i do komunii. I wszystkich świąt kościelnych przestrzegamy.

³³ M. Kowalska, *Wstęp. Dialektyka bycia sobą*, [w:] P. Ricoeur, *O sobie samym jako innym*, s. XXVIII–XXIX.

³⁴ Ibidem, s. XXIX.

Wyrośłam z takiej rodziny, że niedziela bez kościoła to nieważna jest. No i córka nasza, bo mamy jedyną córkę, też ma to zakorzenione i też to pielęgnuje, to właśnie życie religijne. I to jest ważne i dla nas, i dla mojej córki, i dla zięcia. Nasz wnuczek też jest wierzący, więc tradycja rodzinna jest zachowana (AIEIAK 12188, s. 3–4).

Święta spędzano

zawsze w gronie rodzinnym. I w dzieciństwie, i potem w liceum, to zawsze w gronie rodzinnym. Do tej pory pielęgnujemy tą tradycję, że nigdy poza domem nie spędzamy tych świąt. Uważamy, że są to święta wybitnie rodzinne i spędzamy je w gronie rodzinnym. Święta wyglądały podobnie jak teraz, może trochę mniej było tych prezentów. Bo to jednak teraz to jest nagromadzenie, to pół pokoju prawie tych prezentów jest. A wtedy to jakiś jeden prezencik się dostało i koniec. No i dania też tradycyjne, śledzie, ryby, makiełki, takie racuchy na wodzie, kompot. Teraz to wszystko jest takie bardziej rozbudowane, więcej frykasów. A przedtem to były takie naturalne, tradycyjne dania, bez jakichś tam uduziwnień czy coś (AIEIAK 12188, s. 4).

Sens świątecznych spotkań w gronie rodziny nie polegał na przesycie, kosztownych prezentach i jedzeniu, ale na byciu razem, odczuwanym jako forma prawdziwej wspólnoty. Prezenty, które informatorzy dostawali w dzieciństwie „inne niż teraz”, pojawiają się wiele razy w ich narracjach o dzieciństwie, rodzinie i wspólnie spędzanych świątach. To, co jest teraz, gdy są już starzy i mają własne wnuki, jest niekoniecznie lepsze, mimo że na pewno bogatsze. Coś, co było dane ze szczerego serca, na co trzeba było oszczędzać czy z trudem zdobywać, coś zrobionego samodzielnie, zostało zapamiętane jako wartościowe, miłe, świadczące o prawdziwych, ciepłych uczuciach darczyńcy. Zapamiętany prezent, mimo że zwykły i prosty, który dzisiaj nie wzbudziłby niczyjego zainteresowania i zachwyty, był prawdziwym darem. Sens świątecznego czasu wspólnoty, spłycony przez zachłanną, materialną współczesność, dzisiaj jest tylko wspomnieniem.

Na pytanie o ważne wartości, ta sama nauczycielka odpowiada:

Najważniejszą wartością dla mnie jest to, żeby nie kłamać. Ojej, jak ja nie znoszę kłamstwa. Wszystko przebaczę, ale kłamstwa nie znoszę. Tak samo było w moim domu rodzinnym – można było coś zbroić, ale jeżeli się przyznasz, to jakoś ci to wybaczmy. A jak nie przyznasz się, to czeka kara. I do tej pory – nie znoszę kłamstwa, i koniec. I tak samo do uczniów mówiłam: „nie kłam, nie kłam – przyznaj się do tego, że to czy tamto zrobiłeś”. No po prostu dostaję białej gorączki [*śmieje się*], jak słyszę, że ktoś kłamie. Bo to ewidentnie widać, jak ktoś kłamie. Poza tym taką pracowitość, uczciwość – to są takie cechy najbardziej mi bliskie. Przecież nigdy, jak byłam przez 12 lat wicedyrektorem, to nigdy nie pokłóciłam się ani nie poróżniłam z nikim. Nie miałam żadnych scysji, i do tej pory. Ani z sąsiadami, ani z koleżankami, żadnych gniewów ani takich rzeczy. Bo to lepiej powiedzieć

komuś, co się czuje. Czy coś złego, czy coś się zrobiło. Trzeba porozmawiać, a nie jakieś tam dąsy czy coś. I dlatego nigdy z nikim nie byłam w konflikcie, bo zawsze się staram porozmawiać i wyjaśnić. I to wszystko wyniosłam i z domu rodzinnego, i trochę sama zbudowałam na swoich doświadczeniach życiowych (AIEIAK 12188, s. 6).

Zupełnie inaczej swój rodzinny dom zapamiętała Zofia K., urodzona w 1939 r. w Koluszkach, nauczycielka wiedzy o społeczeństwie i geografii. Ze względu na traumę związaną ze śmiercią ojca mówi o swym domu rodzinnym jako o budynku, a nie miejscu szczególnym, oazie ciepła i bezpieczeństwa. Jej rodzinny dom był:

Smutny, mało ciepły. Zatroskaną mamę, zapracowaną. Brak tego ojca, którego cień zawsze tam gdzieś przemykał we wspomnieniach mamy. Ale jak lata mijały, to ten dom kojarzył się dla mnie raczej z budynkiem, aniżeli z rodziną, z miejscem ciepła i radości. Ale to, mam wrażenie, wynikało z tej atmosfery smutku w dzieciństwie. Pamiętam chwile, kiedy mama prosiła mnie, żebym ogrzała jej łóżko przed snem. Kładłam się pod kołdrę i czekałam, aż przyjdzie się położyć. Kiedy przychodziła, przeganiała mnie do mojego łóżka, ale i tak byłam wtedy szczęśliwa, że mogę coś dla niej zrobić (AIEIAK 1290, s. 1).

W jej przypadku brak ciepła odczuwany był dosłownie, a niepełna rodzina, mimo starań matki, prawdziwą rodziną nie była. Matka i babcia pracowały, by dać choć namiastkę domu informatorce i jej siostrze. Rodzinny dom kojarzy się Zofii K. z pracą od najmłodszych lat, długimi, monotonnymi dniami wysiłku, przy którym jedyną rozrywką i oczekiwaną odmianą codziennej szarości była szkoła. Nie mówi o tym otwarcie, ale widać, że nie wspomina dobrze czasu spędzanego na wspominaniu przedwojennych lat, lepszych dla matki i babci:

Rano trzeba było wstać i wypić mleko znienawidzone. Albo kaszkę na mleku. Do szkoły szłam z siostrą albo sama. Ze szkoły przychodziłam, był obiad, bo stołówek przecież wtedy nie było jeszcze. Babcia przygotowywała i podawała nam obiad. Po obiedzie szliśmy do pracy. Ponieważ mama prowadziła to ogrodnictwo po śmierci ojca [ojciec informatorki zginął tragicznie, zabity w 1945 r. w Koluszkach, już po wyzwoleniu – M.K.], to musieliśmy pracować. Albo najpierw się odrabiało lekcje, a potem się szło do pracy. A wieczór? Czytaliśmy książki, słuchaliśmy, co babcia opowiadała o dawnych czasach. Zimowe wieczory były strasznie długie. Babcia z mamą wspominały dawne czasy. I też pracowałyśmy. Bo zawsze było coś do roboty. A to łuskałyśmy fasolę, a to suche kwiaty przygotowywałyśmy. I razem z siostrą nie czekałyśmy na wakacje tak jak inne dzieci. Czekaliśmy zawsze, aż się te wakacje skończą i pójdziemy wreszcie do szkoły, odpocząć. Wieczorami oprócz czytania słuchaliśmy też czasem radia. Nie było jeszcze telewizji, tak jak teraz, mama, jak kupiła radio, już nie pamiętam, w którym roku, to było wielkie „ojej!”. Nadawali normalnie program, słuchowiska itd. Mama z babcią czasem śpiewały, wiele piosenek przedwojennych, wojennych. I tak spędzałyśmy we czwórkę te wieczory i popołudnia (AIEIAK 1290, s. 4).

Święta, jakie pamięta, również były smutne z powodu braku ojca. Ze świętami wiąże się też zapamiętane oczekiwanie na lepsze jedzenie i skromne prezenty:

To były wielkie święta. Dzisiaj się idzie do sklepu i kupuje szynkę, ile chce i jaką chce, byle człowiek miał pieniądze. A kiedyś to szynka wielkanocna to była wielka atrakcja. I tym się charakteryzowało, że człowiek czekał tej Wielkanocy, że będzie malował jajka, i że będzie jadł szynkę. I że babcia ciasto upiecze. No i święcone do kościoła się zanieśie, to też była atrakcja. Natomiast Boże Narodzenie to tak jak wspominałam, to z racji tych prezentów też było wyczekiwane. Ale muszę powiedzieć, że w moim domu to Boże Narodzenie było świętem bardzo smutnym, zwłaszcza Wigilia. Pamiętam wigilie przeplakane przez moją mamę. Zawsze było to puste nakrycie, siedziałyśmy we czwórkę z mamą, babcią i siostrą, i mama co spojrzała na ten pusty talerz, to płakała i wychodziła. Dopiero po paru latach mama zaczęła zapraszać na Wigilię sąsiadki, taką samotną matkę z córką. Ale niewiele razy, bo one się potem gdzieś przeprowadziły. A tak, no to wiadomo – była choinka, były świececzki, a nie lampki, raz się od tych świeczek pożar choinki i firanek zrobił [*śmieję się*]. No i tak jak mówiłam, te prezenty były raczej takie praktyczne. Jeden prezent, który mi szczególnie utkwiał w pamięci, bo nie był taki praktyczny, to dostałyśmy z siostrą kuchenkę, taką metalową i dwa rondelki. I można było do tej kuchenki wstawić kawałek świeczki i bawić się w gotowanie. Nie wiem nawet, czy to nie od tego ta choinka się zapaliła. I popatrz, to zabawka, którą dostałam mając te dziesięć lat, a dzisiaj mam siedemdziesiąt parę i pamiętam. Bo to było coś innego, to było szczęście. Niepraktyczne, ale cudowne (AIEIAK 1290, s. 4–5).

W innym, wcześniej przeprowadzonym wywiadzie opowiada o smutnych wigiliach:

Muszę powiedzieć, że wigilie, kiedy wspominam te najwcześniejsze, jakie pamiętam, to były dla mnie bardzo smutne. Ponieważ ten talerz, ponieważ ojca brakowało, mama wigilię przeplakała, nam się udzielał ten nastrój, była tam mama, babcia i my dwie, i cóż to za rodzina przy tym stole? Przykre to było. Później mama zaczęła zapraszać sąsiadkę z córką, przychodziły do nas na wigilie, to już było nas sześć osób, to już było troszeczkę raźniej. Nigdy nie przyszedł do mnie Mikołaj, prezenty dostawałam pod choinkę. Była choinka zwykle w sypialni, z pokoju stołowego wchodziło się do sypialni, mama wchodziła tam, gdzie była choinka i otwierała lufcik, otwierała taki lufcik, był w oknie, żeby Mikołaj mógł podrzucić prezenty. No i wyjmowała (myśmy wiedziały) w komodzie, taka komoda stała i w niej mama paczki chowała, no to potem Mikołaj te paczki pod choinką kładł. Co było? Jakie były prezenty? Mój Boże, jakie to szczęście było, jak się znalazło jedną pomarańcz albo paczkę pierników albo tam jakieś inne słodycze. Przeważnie to było tak: pończochy, chustka, rękawiczki, no tego typu praktyczne rzeczy. A myśmy święcie wierzyły, że ten Mikołaj nam przynosi, bo skąd on wiedział, co nam akurat było potrzeba. Że tak rękawiczki, taką ładną chustę w kratę na głowę, a takie rękawiczki dostałam, takie ładne, ładniejsze od tych, co zgubiłam. Także to było wielkie szczęście. A jak dostałam zabawkę jakąś... O mój Boże (AIEIAK 11058, s. 12).

Dzieciństwo spędzone w Polsce Ludowej było biedne, nie tylko ze względu na brak ojca, ale przede wszystkim biedę panującą w rodzinnym domu, o jakiej informatorka wiele razy mówi. W dalszej części wywiadu, podkreślając zalety PRL-u i dokonując jego oceny, mówi o awansie społecznym, jaki stał się jej udziałem dzięki ustrojowi socjalistycznemu. Wyraźnie widać granicę, jaką stawia pomiędzy dzieciństwem (biedne i nieszczęśliwe) a młodością, studiami, pracą w szkole i dorosłym życiem (ubogacające jej osobowość, rozbudowujące tożsamość, m.in. poprzez zdobywanie wiedzy i oparcie w instytucjonalnych formach wychowania dzieci i młodzieży, zbiorowym życiu społecznym).

Być może właśnie z powodu braku prawdziwego domu, przeżywanej wciąż i nieoswojonej traumy wyniesionej z dzieciństwa, informatorka stała się człowiekiem pracy (z elementami osobowości człowieka dobrze wychowanego³⁵). W dorosłym życiu realizowała zasady elity wychowania, dążyła do urzeczywistnienia ról społecznych wychowawcy młodzieży, konstruując swą tożsamość w oparciu o instytucje i grupy związane z instytucjami oświatowymi. Zofia K. nie założyła własnej rodziny, pełniła przez wiele lat wysokie funkcje w strukturze harcerstwa, była harcmistrzem, członkiem Rady Naczelnej ZHP w Warszawie, nauczycielem, społecznikiem, działaczem regionalnym, autorką książek poświęconych dziejom Kuluszek. O wartościach, jakie starała się przekazywać młodzieży mówi tak:

Uczciwość. Pracowitość. Punktualność. Co jeszcze? [*zastanawia się chwilę*] Współczucie dla innych, chęć pomagania innym – w miarę potrzeb i możliwości. A kto mi przekazał? Moich nauczycieli szanuję właśnie za to, że mi je przekazali. No i moja matka. Co by nie powiedzieć, to nauczyła mnie uczciwości, pracowitości. Te wartości były dla mnie zawsze ważne. Nie mówiąc o takich wzniosłych wartościach jak patriotyzm, bo to było naturalne. Polskę się kochało, to była nasza ojczyzna i nie trzeba było nikogo patriotyzmu uczyć. Było się Polakiem, mieszkało się w Polsce, to było się patriotą. W codziennym życiu to się wcielało, nawet nie zastanawiało się, że to się robi. Ale takie wartości były wtedy normalne (AIETAK 1290, s. 7).

Jako tożsamość określa bycie Polakiem i patriotą w czasach swej młodości. Nie przeszkadzało jej, że był to patriotyzm określany i propagowany wedle wzorców kształtowanych przez socjalistyczną Polskę. W innym wywiadzie ta sama nauczycielka mówi o wartościach: „Przekazywali mi je różni ludzie, nauczyciele. Przede wszystkim tolerancja, wzajemny szacunek, uczciwość, umiejętność odróżniania dobra od zła [...]”. Jednak w tej samej wypowiedzi pojawia się takie zdanie: „to jest czasem bardzo trudne, ale w każdym razie pogarda dla małych ludzi, szczerów bardziej niż ludzi. No pogarda, bo nic innego nie można było tym ludziom

³⁵ Typologią tą posługują się za Florianem Znanieckim. Zob.: idem, *Ludzie teraźniejsi a cywilizacja przyszłości*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1974.

okazać, tylko pogardę” (AIEIAK 11058, s. 15). Informatorka nie rozwija dalej tematu „ludzi-szczurów”, możemy się tylko domyślać, że chodziło jej m.in. o część kolegów i koleżanek z pracy, należących do „Solidarności”, z którymi była – jako wicedyrektor należący do „konkurencyjnego” ZNP – dość mocno skłócona. Zastanawiające jest, że osoba, która wcześniej mówiła o takich wartościach, jak współczucie i chęć niesienia pomocy (co prawda, „w miarę możliwości” – mamy tu osłabienie deklaracji altruizmu), odnosi się do innych z pogardą, wstrętem, a może i nienawiścią. Informatorka na moment zrzuca maskę wrażliwej i empatycznej harcerki, wychowawczyni młodzieży, ukazując swą prawdziwszą twarz. W tych dwóch zestawionych ze sobą fragmentach narracji widzimy umiejętność tłumienia uczuć i ukrywania realnego stosunku do ludzi. Na moment zajrzeliśmy za goffmanowskie kulisy, które przypadkiem wkroczyły na scenę teatru codziennego życia, opisywanego w narracji.

Pod koniec wywiadu, oceniając stan wojenny i PRL, narratorka zdobywa się na refleksję natury ogólnej, dotyczącą prawdy o powojennej historii Polski:

opierać się na faktach, nie na emocjach, bo emocje są złym doradcą, wiesz, szukać prawdy, ale prawda to też jest, wiesz, ty będziesz inaczej patrzyła na pewne rzeczy. **To tak, jak z tą wodą w szklance. Ty powiesz, że ile? Pół szklanki wody. No pół, że aż pół. A ja powiem, że tylko pół. No i już masz. Także to są sytuacje...** (AIEIAK 11058, s. 40, podkreślenie moje – M.K.).

Relatywizacja moralności i wartości etycznych jest charakterystyczna nie tylko dla tej nauczycielki, lecz także dla innych informatorów, którzy wcześniej składają mocne deklaracje dotyczące przyjętego systemu wartości, który mieli przekazywać szkolnej młodzieży.

Pytana o przełomy PRL-u i ważne wydarzenia z historii Polski Ludowej, konflikty i protesty społeczne, odpowiada niczym Piłat osądzający Jezusa:

A co to jest prawda? Co dla kogo jest prawdą? Pójdziemy obie do kina, na ten sam film, do tego samego kina. I będziemy opowiadać komuś ten film i ja będę mówiła inaczej, i ty będziesz mówiła inaczej. Tobie się film spodoba, a mnie nie. I ta trzecia osoba, której będziemy opowiadać, w końcu nie będzie wiedziała, czy warto iść do tego kina. **Tak samo jest z prawdą. Mówi się, że prawda jest tylko jedna. Tak, ale zależy od tego, jak, kto patrzy na coś, jak przeżywa, czy jest zaangażowany. Także z tą prawdą to różnie jest. Jak to się mówi, prawda zwykle leży pośrodku** (AIEIAK 1290, s. 12, podkreślenie moje – M.K.).

Przedstawione w powyższych przykładach koncepcje prawdy, relatywizujące ją w zależności od okoliczności zewnętrznych, kontekstu historycznego i kulturowego, nie mają wiele wspólnego z klasyczną czy utylitarną definicją prawdy. Wykluczają też koncepcje koherencyjną i konsensualną. Bardziej przypominają definicje sceptyków lub agnostyków, służąc usprawiedliwieniu postępowania

Zofii K. jako nauczycielki w pracy z młodzieżą, pozytywnej ocenie PRL-u oraz systemu komunistycznego.

Podobną formę relatywizacji dobra i zła przyjmuje narracja nauczycielki języka polskiego chcącej pozostać anonimową, urodzonej w Łodzi w 1943 r. Określająca swoją rodzinę jako „wierzący niepraktykujący”, harcerka, zafascynowana Aleksandrem Kamińskim, wicedyrektorka szkoły należąca do PZPR, opowiada o ważnych dla niej wartościach:

Przed wszystkim to taka umiejętność odróżniania dobra od zła. To najważniejsze było, żeby nikogo nie krzywdzić, żeby sobie pomagać. To były takie pewne wartości chyba najważniejsze. Że trzeba być dobrym dla wszystkich, dla ludzi, dla zwierząt, bo zawsze się jakaś zwierzyna plątała, poza tym Ciapkiem [ukochany pies informatorki, z którym spędzała dzieciństwo – M.K.], no to w czasie okupacji, gdyby nie koza, to ja bym nie przeżyła chyba – mama hodowała kozę, króliki były, potem kot był, Sebastian (AIEIAK 11027, s. 10).

Po części wywiadu, gdzie następuje opis omawianych na lekcjach języka polskiego dzieł autorów, jak Andrzejewski, Bratny, Białoszewski i Baczyński, mamy następujący fragment:

Mówiłam, że rodzice uczyli mnie podziału na dobro i zło, ale rzadko to się dzieli na jednoznaczne dobro i jednoznaczne zło. Jeżeli chodzi o życie. Najczęściej to się jedno z drugim łączy i to jest bardziej skomplikowane, niż się wydaje, to są szarości, różne odcienie i często dobre intencje kończą się czymś złym, a złe mogą zaowocować czymś dobrym. To mówię tak w uproszczeniu, bo to jest taka masa odcieni w literaturze pokazana, pokazujących takie sytuacje bohaterów literackich, które potem można przenieść na życie (AIEIAK 11027, s. 14).

Postawę, charakterystyczną nie tylko dla tej nauczycielki, lecz również innych informatorów (tylko ona o niej mówi, co prawda w formie aluzji, nie otwarcie), można scharakteryzować słowem użytym przez Czesława Miłosza w *Zniewolonym umyśle* – ketman. W latach stalinowskich, które tak trafnie opisuje Miłosz, stosunki społeczne i kulturowe opierały się na kłamstwie i oszustwie. Słowo „ketman” dotyczy nie tylko postawy intelektualistów, ale wszystkich ludzi żyjących w systemie realnego socjalizmu. Co jest pewne w postawie, czynach, słowach, a co za nimi ukryte i dlaczego niejawne? Fałsz PRL-u, tkwiący immanentnie w systemie obyczajowym, społecznym, a nawet religijnym, stał się doświadczeniem przywołanej wyżej informatorki. Również etyka systemu realnego socjalizmu dzieliła się na oficjalną i indywidualną – pozostające ze sobą w sprzeczności, podobnie jak głośno deklarowane i wyznawane w ukryciu wartości. Chyba że intelektualista (nauczyciel) był na tyle odważny, iż otwarcie określał siebie jako cynika i mówił o swym postępowaniu jako cynicznym. Swoje własne opinie (o historii Polski, władzy, kulturze socjalistycznej, otaczającej rzeczywistości) można było zachować dla

kręgu najbliższej rodziny i przyjaciół, a publicznie się nie wychylać przed szereg posłusznego ogółu. Prawdę należało ukrywać, a stosować chytrze dopuszczalne kłamstwo, właśnie „ketman”³⁶. Na przykład Jerzy Andrzejewski jest określany przez informatorkę jako „dobry pisarz, który pokazuje racje paru stron. Różnych stron” (AIEIAK 11027, s. 14)³⁷.

Nauczycielka języka polskiego, Aleksandra (prosiła o niepodawanie nazwiska), mówi o swoim rodzinnym domu:

Dom miałam bardzo ciepły. Mama nie pracowała zawodowo wtedy, jak byłam dzieckiem, bo później poszła do pracy, ale jak już byłam w klasie maturalnej. Mama z wykształcenia była nauczycielką, przed wojną kończyła seminarium nauczycielskie i kurs przedszkolańek. Tata początkowo prowadził tzw. własny interes, później, w momencie kiedy w pięćdziesiątym drugim roku wszystkie prywatne sklepy czy firmy zostały zlikwidowane, to poszedł na tzw. państwową posadę, pracował w urzędzie. Z wykształcenia był kupcem, kończył szkołę kupiecką. Niemniej jednak w domu czuło się, że nie jesteśmy dla rodziców przeszkodą, a wręcz przeciwnie, radością. Oboje z bratem byliśmy zawsze bardzo zadbani. Rodzice z nami rozmawiali, mieliśmy to, co nam było niezbędne, a nie był to dom zamożny, wręcz przeciwnie. Czasami chleb z masłem też wystarczył, ale z masłem, nie z jakimiś innymi rzeczami. Wiadomo było, że jak wrócimy ze szkoły, to zawsze będzie mama w domu i będzie przygotowany obiad. Będzie cisza, spokój, gdzie będzie można poczytać. Czytaliśmy w domu książki głośno, przy stole, wieczorem. Nie było wtedy jeszcze telewizji. Czytała przeważnie albo mama, albo ja. Tata był najczęściej tak zmęczony swoją pracą zawodową, że najchętniej siadał sobie i słuchał. Brat był dzieckiem takim trochę upartym i chciał albo nie chciał przeczytać coś. Poza tym miałam ojca, który był niebywale pracowitym człowiekiem i nie znosił lenistwa. Jeżeli widział, że któraś z nas, ja albo mama, siedzi i nic nie robi, to wchodził i mówił zawsze tak: „Czy wy nie macie nic do roboty? Kobieta ma w domu tyle pracy. Że nie ma czasu na siedzenie bezproduktywne”. Czytać nam było wolno. I w związku z tym ja się nauczyłam i wykonuję po dzień dzisiejszy tzw. ręczne robótki. Po prostu tata wychodził z założenia, że kobieta zawsze powinna mieć zajęte ręce, bo jeżeli nie ma zajętych rąk, to jej się w głowie lęgną głupstwa i nas do tego nakłaniał. Nie pamiętam jednak, żeby kiedykolwiek ojciec na mnie krzyknął, czy nie daj Boże podniósł rękę. W ogóle na żadne z nas nigdy nie podniesiono ręki. I jakoś bez metody paska wychowaliśmy się. Chociaż nie powiem, na drzwiach kuchennych wisiła smycz od psa, ale chyba tylko do dekoracji, bo kiedyś mieliśmy psa i to po tym

³⁶ „Ketman” jest obecny w narracjach nauczycieli dotyczących ich życia zawodowego i prywatnego w PRL-u. Warto przyrzeć się tej swoistej schizofrenii, narzuconej sobie samemu jako forma autocenzury i postawa zapewniająca bezpieczeństwo, dlatego też poświęcę na jej analizę część tej pracy.

³⁷ Jerzy Andrzejewski, z którym łączyły Miłosza więzy przyjaźni, w *Zniewolonym umyśle* jest opisany jako „Alfa, czyli moralista”. Jego droga od katolicyzmu do komunizmu jest częścią „ketmanu” sztuki, ale i etyki. Zob.: Cz. Miłosz, *Zniewolony umysł*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1999, s. 107–136.

psie pozostała taka smycz, która miała jakby nas poskramiać przed głupstwami w głowie. Nigdy nie wywierano na nas nacisku, że coś musi być konieczne. Tylko zawsze do przemyślenia, zawsze trzeba się było zastanowić. „Zastanów się, czy to, co robisz, jest słuszne i czy to przyniesie pożytek tobie i innym”. Taka była atmosfera naszego domu, wolność decyzji, decyzji o sobie, wolność wyboru. Taki był mój dom (AIEIAK 12192, s. 1–2).

Ten długi cytat warto porównać ze wcześniejszym fragmentem wypowiedzi informatorki dotyczącym spędzania wakacji i wolnego czasu. Ojciec, dominujący i sprawujący kontrolę nad matką i dziećmi, wizytujący w sobotę i niedzielę rodzinę na lotnisku, ograniczał swobodę i poczucie wolności. Nakłanianie informatorki i jej brata do głośnego czytania, wykonywania pożytecznej pracy, egzekwowanie posłuszeństwa czy uzasadnianie dokonywania wyborów i podejmowanych działań na zasadzie ich społecznego dowodu słuszności (o tym, co właściwe decyduje zbiorowość) i pożyteczności wydają się świadczyć o raczej autorytarnym charakterze domu i stosunków w nim panujących. Choć informatorka twierdzi, że miała „ciepły dom”, to jednak wisząca na drzwiach psia smycz jako znak przypominający o grożącej fizycznej karze zdaje się prowadzić nas w zupełnie innym kierunku. Opowieść o konieczności wykonywania „pożytecznej” pracy, przymusie wspólnego, głośnego czytania w tym „ciepłym domu”, przypomina nieco usprawiedliwianie chłodnej, autorytarnej osobowości, dominującej nad domownikami. Postać „niebywale pracowitego” ojca nie jest już tak mityzowana w innym fragmencie narracji: „Powiem ci, że na przykład, jak chciałam coś przeprowadzić, jakąś swoją myśl, to do taty. Ojciec zawsze wysłuchał i jak on zaakceptował, to znaczy, że tak ma być po prostu. I to nie na zasadzie, że narzucał, bo chociaż był człowiekiem despotycznym i miał trudny charakter, to potrafił przyjąć do wiadomości, że niekoniecznie jego racja jest tylko ważna” (AIEIAK 12192, s. 9). Surowy ojciec, codzienny przymus wykonywania obowiązków domowych związanych z czystością szkolnego ubioru (pranie i prasowanie białego kołnierzyka szkolnego mundurka), zajęcia „porządkowe” w domu, odrabianie lekcji, czytanie lektur, rozmowy z rodzicami wypytującymi o oceny ze szkoły, monotonna rutyna codziennych czynności (właściwie brak czasu wolnego, podział czasu przewidzianego na obowiązki), konieczność rygorystycznego przestrzegania zasad obowiązujących w domu – przypominają opis pobytu w instytucji totalnej. Do tego dochodzi religijność przejawiająca się nie w głębszej wierze czy duchowym przeżywaniu świąt roku liturgicznego, ale skrupulatnym uczestniczeniu w formach instytucjonalnego życia Kościoła, jak katecheza i duszpasterstwo dla młodzieży. Określająca siebie jako „realistka” nauczycielka języka polskiego nie miała w późniejszym życiu „żadnych zatargów z władzą”.

Praca nie jest wymieniana przez tę nauczycielkę jako wartość wpojona dzięki rodzicom. Nie są też oni głównym autorytetem w tej dziedzinie, transponującym

i wpajającym wartości podstawowe dla informatorki. Deklaruje ona, jak wielu innych nauczycieli, nadrzędną rolę prawdy w swym systemie etycznym:

Wartości. Wiesz co, ja byłam wychowana na wartościach: Bóg, człowiek i ojczyzna, i te wartości wyniosłam z domu, przede wszystkim, z organizacji młodzieżowych w Kościele i od niektórych nauczycieli ze szkoły. Od niektórych, tak jak na przykład moja wychowawczyni w podstawówce. Właściwie to jej zawdzięczamy te podstawy takie, żeby być uczciwym, przyzwoitym człowiekiem. Żeby nie zaplątać się w coś, żeby mówić prawdę, że to jest ważniejsze niż kara, jaką się poniesie. To wyniosłam z domu, z tzw. lekcji religii, które miałam i tak jak mówię, od swoich nauczycieli, którzy w podstawówce nas kształtowali (AIEIAK 12192, s. 8).

Podobne, mocne i stanowcze deklaracje zarówno jej, jak i innych nauczycieli postaram się porównać z ich wyborami oraz postępowaniem w pracy z młodzieżą w dalszej części książki. Niestety, wartości w działaniu okazują się zupełnie inne niż zadeklarowane. Powszechną postawą wobec kłamstwa obecnego w szkole i innych form obecności władzy, nie tylko w zawodowym życiu nauczycieli, jest konformizm i bierne wykonywanie wymaganych przez jej przedstawicieli (dyrektor, wizytator) zaleceń programowych i wychowawczych. Klątwa PRL-u dosięgała nawet tych nauczycieli, którzy mimo strachu i obaw przed sankcjami ze strony władzy decydowali się przekazywać swoim uczniom prawdę. Działali oni w sposób ostrożny i zakamuflowany, niczym Sadra w ketmanie islamu, nie chcąc narazić się na gniew mułłów realnego socjalizmu³⁸.

Nauczyciel języka angielskiego, chcący pozostać anonimowym, opowiada o swojej rodzinie, domu i przyjaciółach z podwórka. Dzieciństwo i dom kojarzą mu się

z podwórkiem, okolicą, w której mieszkalem. Pamiętam, że wszyscy się znaliśmy, dzisiaj to chyba jest rzadkość. Ja mieszkalem na Stokach i tam po prostu, jak mieszkalem pod numerem szóstym, to znałem nie tylko ludzi spod szóstki, ale spod czwórki, spod dwójki i dalej, co najmniej dwa numery. Każdego dzieciaka, który tam mieszkał, no i była taka, no paczka i to mi się teraz podoba, dlatego że nawet jak czasami spotykam kogoś, to było fajnie. To było fajne, graliśmy w piłkę oczywiście, chodziliśmy na jakieś stawy, które tam były. [...] Dobrze żyliśmy z sąsiadami. Nasza rodzina właściwie pochodzi z Łodzi i z Warszawy, więc ta rodzina z Łodzi nas często odwiedzała i my ją odwiedzaliśmy, czyli, na przykład, co niedziela, albo co drugą niedzielę to jechaliśmy na Chojny, gdzie mieszkała moja ciocia i raczej to taki krąg był dosyć zamknięty, w sensie tym, że bliski. Teraz te stosunki oceniam jako bardziej takie luźne [...] kiedyś to było inaczej, jednak te związki były bardziej bliskie (AIEIAK 11067, s. 1).

³⁸ Zob.: ibidem, s. 82–83.

Nauczyciel podkreśla łączące rodzinę bliskie więzi, mówi też o świecie swego dzieciństwa, którym były należące do niego: dom, ulica i dość rozległy teren, gdzie mieszkał i który zapamiętał jak swój własny, związany z przyjaźniami i grą w piłkę. Dom to dla niego nie tylko konkretne, jedno miejsce i rodzina, ale większa całość, na którą składają się: podwórko, ulica, znajoma okolica Stoków. Z domem wiąże się wspólna zabawa z grupą rówieśniczą, traktowana jako bardzo ważna aktywność, wykraczająca poza zwykłą rozrywkę. Więzy łączące narratora z rówieśnikami okazują się na tyle silne, że trwają przez większą część życia, pomagając w trudnych sytuacjach dnia codziennego. Wypowiedzi tego nauczyciela, odnoszące się do wartości wyznaczanych w grupie rówieśniczej oraz zasad postępowania uważanych przez niego za właściwe, możemy interpretować jako bliskie opisujących *ludzi zabawy*. Oczywiście ani ten nauczyciel, ani inni informatorzy, których możemy przyrównać do ludzi pracy, nie stanowią czystych typologicznie przykładów kategorii używanych przez Floriana Znanieckiego do opisu grup społecznych, zachowań i aktywności jednostek we współczesnym społeczeństwie. Są im jednak na tyle bliscy, że antropolog kultury może na ich narracje spojrzeć przez pryzmat socjologii humanistycznej. *Człowiek zabawy* jest silnie związany z grupą rówieśniczą, a zabawa jest przez niego traktowana jako prymarna forma zarówno aktywności, jak i spędzania wolnego czasu. Znaniecki stwierdza, że we współczesnych społeczeństwach, w których młode pokolenie nie pracuje przed osiągnięciem dojrzałości, „przeważna większość młodzieży bawi się więc jedynie w czasie wolnym od pracy lub wychowania. Typy biograficzne ludzi zabawy występują w czystej postaci na dwóch krańcach drabiny społecznej: u »rozpieszczonych« jednostek klasy bardzo zamożnej, których wychowania krąg rodzinny poważnie nie traktował oraz u tych jednostek z proletariatu, które wcześniej wyzwoliły się od pracy pod wpływem kręgów zabawowych [...]”³⁹. Choć ten nauczyciel języka angielskiego nie pochodzi z kręgów typowego proletariatu miejskiego, o jakim pisał Znaniecki, to jego rodzina należała do klasy pracującej, nie była również zamożna. W trakcie wywiadu informator powraca kilkakrotnie do swych sportowych zainteresowań z lat młodości, podkreślając rolę grupy rówieśniczej w kształtowaniu osobowości, wzorów i wartości ważnych dla niego w dorosłym życiu. Tym, co wydaje się istotne w dalszej narracji nauczyciela języka angielskiego, jest podkreślana potrzeba zachowania niezależności od władz szkolnych i partyjnych oraz poczucie wolności, jakie dawała mu możliwość nauczania przedmiotu pozbawionego relacji ideologicznych, związanych z oficjalnym programem nauczania. Czynnie uprawiany w młodości sport dawał mu właśnie takie poczucie oderwania od problemów świata dorosłych, szkoły i nudnej codzienności. Oprócz tego w dorosłym życiu tęsknił do silnych więzów wewnątrz grupy, interakcji pozbawionych skomplikowanych zależności oraz instytucjonalnej władzy. Życie w dzieciństwie i relacje z rówieśnikami były dla niego nieskomplikowane, pozbawione fałszu, naturalne, a dzięki temu

³⁹ F. Znaniecki, *Ludzie teraźniejsi...*, s. 263.

prawdziwe. Zasada *fair play*, obecna na boisku i w grze, funkcjonowała też w pozostałych kontekstach życia grupy rówieśniczej, którą za Znanieckim nazwę kręgiem zabawy. Informator podkreśla, że ta grupa ukształtowała jego postawy, wartości (lojalność i prawdomówność) oraz stosunek do innych. Praca w szkole wymagała jednak pewnych ustępstw, a relacje z nauczycielami były bardziej skomplikowane, oparte na zależnościach władzy i hierarchii wewnątrz grupy zawodowej. Nieco podobne wypowiedzi dotyczące dzieciństwa i pracy w szkole widać w wywiadzie przeprowadzonym z nauczycielem muzyki (AIEIAK 11039). Temu informatorowi bliżej do cech podtypu *ludzi zabawy*, a mianowicie *ludzi zabawy towarzyskiej*. Powodem jest jego zamiłowanie do muzyki i wspólnego jej grania z rodziną oraz przyjaciółmi, stanowiącymi dość luźno związaną muzyczną grupę towarzyską. Okazją do wspólnego „muzykowania” są wszystkie spotkania rodzinne, zaś poza nimi granie na instrumentach staje się często jedynym powodem spotkań z przyjaciółmi.

Wspominany z sentymentem, wspólnie spędzany z rówieśnikami czas mijał nauczycielowi języka angielskiego na grach zespołowych i wędrowaniu po znajomym terenie:

Grałem w piłkę non stop, odkąd pamiętam, do tego dopóki mi się noga nie zepsuła, czyli dopóki tej poważnej kontuzji nie dostałem, to cały czas pamiętam się właściwie albo uczyłem, albo grałem w piłkę. [...] **Było tak, że po szkole na przykład zostawialiśmy po lekcjach i graliśmy do wieczora, normalnie aż nas rodzice musieli czasami brać. Przed domem na trawie też cały czas się grało, pamiętam, że było non stop granie w piłkę** (AIEIAK 11067, s. 6–7, podkreślenia moje – M.K.).

W innym miejscu wywiadu informator przytacza opowieść ze swojego studenckiego życia, gdzie znajomość z interweniującym sierżantem milicji – wspólnie grali w piłkę, wychowywali się w tej samej okolicy – uratowała go przed kłopotami, aresztowaniem czy nawet wyrzuceniem ze studiów.

Milicję wezwały pracownice baru, w którym informator ze swoim bratem „narozrabiali” z powodu odmowy podania im kolejnego kieliszka wódki. Milicjant wprowadził ich z lokalu i niczym Jezus z biblijnej przypowieści powiedział:

„Dobra, idźcie i nie rozrabiajcie więcej”. I dzięki takim na przykład mi się wtedy udało, bo tak to może skończyłbym w areszcie. Takie zupełnie niespodziewane rzeczy. O takie były przyjaźnie i te bardziej takie i zupełnie niespodziewane jakieś, może znajomości bardziej, no. **Ale jak nas to łączyło, proszę bardzo, to że w piłkę graliśmy, to już byliśmy jak z jednej rodziny** (AIEIAK 11067, s. 14, podkreślenie moje – M.K.).

Opis przyjaznych relacji z rówieśnikami pojawia się w części wywiadu dotyczącej wartości ważnych dla informatora. Jako podstawowe wymienia lojalność wobec grupy oraz uczciwość w kontaktach z przyjaciółmi i kolegami. Z dalszej części wywiadu

wynika, że uczestnicząc w życiu szkolnym i studenckim, kierował się takimi właśnie zasadami współżycia grupowego. Informator zauważa dystans tożsamościowy dzielący go na osi czasu narracyjnego od postaci dziecka, o którym opowiada:

Teraz to bym powiedział uczciwość, lojalność, ale czy wtedy tak było rzeczywiście, czy ja o tym myślałem? Myślę, że nie. **Instynktownie wyczuwałem, instynktownie wyczuwało się, że ktoś jest dobry, a ktoś jest zły.** Na przykład, wiadomo, że się w szkole pali papierosy i to zawsze było i będzie. [...] **Na przykład przebywałem w tych ubikacjach i tam ludzie palili, sam nie paliłem, ale bywałem z nimi, czasami mnie złapali i też miałem jakieś tam kłopoty** (AIEIAK 11067, s. 16, podkreślenia moje – M.K.).

Mimo tych „kłopotów”, nie donosił na kolegów palaczy. Rola wychowawcza szkoły jest w jego przypadku zupełnie marginalizowana; można za Znanieckim powiedzieć, że przebywanie w kręgu rówieśników dało mu odporność na działania kręgów wychowawczych i kręgów pracy. Jego moralność polegała na obojętności wobec kręgu zabawy: porozumienia, sympatii oraz pomocy⁴⁰. Dlaczego nauczyciele, którym blisko do typologii ludzi zabawy opisanej przez Floriana Znanieckiego, nie czuli się dobrze ani w szkole (jako uczniowie), ani w pracy (jako nauczyciele)? Z jakiego powodu starali się zachować dystans do systemu szkolno-wychowawczego, politycznego oraz instytucji władzy w PRL-u? Odpowiedź możemy znaleźć dzięki lekturze pracy Znanieckiego i jego refleksji nad ważnymi dla ludzi zabawy normami grupowymi:

Otóż w tych normach społecznych współdziałania zabawowego mamy jądro trzech głównych zasad demokracji helleńskiej, polskiej demokracji szlacheckiej i demokracji nowoczesnej, zwłaszcza amerykańskiej i francuskiej. Są to zasady: *negatywnej wolności indywidualnej, równych sposobności dla wszystkich i dowolnej umowy* jako podstawy porządku społecznego⁴¹.

W takiej grupie zabawowej ważniejsze niż zasady formalne gry są: utrzymanie harmonijnego współżycia między jej uczestnikami, pewien egalitaryzm w grze powiązany z możliwością indywidualnych osiągnięć. Z pewnością system społeczno-polityczny wprowadzony w Polsce po 1945 r. charakteryzował się zupełnie odmiennymi cechami, niż preferowane przez ludzi zabawy. Bliżej mu było raczej do władzy sprawowanej przez *ludzi pracy* lub *bojowców*.

Narrator dokonuje zabiegu konkretyzacji dotyczącej wartości uznawanych za ważne, znów odwołując się do zasady solidarności z grupą i prostoty relacji z innymi. Osobą, która wiedziała, co jest dobre, a co złe, była jego matka, którą określa jako „dzielną kobietę”:

⁴⁰ Ibidem, s. 264–265.

⁴¹ Ibidem, s. 274.

Wiedziała, co jest dobre, mówiła nam, wymagała od nas. Chyba jakby nie wymagała, to nie wiadomo, co by się z nami stało, tak, a tak to szanujemy ją właśnie dlatego, czyli musiało jej być ciężko i ona była taką wyrocznią. [...] Mama była takim moralnym drogowskazem, takim po prostu, że jak było źle, to można było z nią porozmawiać, zwykle to jak się coś jej powiedziało, to nie to, że zawsze na nas było, że my coś źle zrobiliśmy. **Mówiła: gdzie, tu zrobiłeś źle, a nie szukała usprawiedliwień dla nas, tak że to też było dobre, bo człowiek miał tę refleksję i nawet, jak coś zrobił źle, to wiedział, że to jest źle, a teraz ludzie robią źle i nie wiedzą, czyli gdzieś się zagubili, my wiedzieliśmy, znaczy ja wiedziałem, gdzie jest pion** (AIEIAK 11067, s. 16–17, podkreślenie moje – M.K.).

Ojciec tego nauczyciela zmarł dość wcześnie, a nim i bratem zajmowała się właśnie matka. Jednak i w jego przypadku przekazana przez matkę wiedza o tym, co dobre, a co złe, umiejętność odróżniania jednego od drugiego, na niewiele się zdały w zderzeniu z miękką opresyjnością i przymusem programów szkolnych Polski Ludowej.

Urodzona w Łodzi, w 1943 r. nauczycielka języka polskiego, chcąc pozostać anonimową, wspomina swój rodzinny dom nie tylko jako miejsce ograniczone do budynku, podwórka czy ulicy, ale większej całości – okolic Księżego Młyna. Informatorka opowiada:

mieszkaliśmy w domu z ogrodem, miałam psa Ciapka, i z rodzicami, i z siostrą starszą o półtora roku, i w związku z tym mnóstwo było zabaw w ogrodzie, chodzenia po drzewach, wszystkich oczywiście. Wiem również, że z psem Ciapkiem bardzo się przyjaźniłam, ponieważ, jak chciałam schować się przed rodziną, to wchodziłam do budy i żaden dorosły nie mógł mnie wyciągnąć, bo pies mnie bronił. [...] Miałyśmy z siostrą przyjaciółkę przez płot, była wspólna dziura w płocie. Nawiasem mówiąc, po latach, też bardzo, bardzo wielu, odnowiłam przyjaźń z tą koleżanką [...]. Mój dom jest już przebudowany, został dawno sprzedany i przebudowany w jakąś tam willę. A ona też się zdecydowała z mężem przenieść z bloku, sprzedać mieszkanie i rodzinny domek, malutki taki, po śmierci jej siostry, która parę lat temu zmarła, przerobili też na taki porządny, ładny dom piętrowy. Ma ogródek i pomagamy sobie, ponieważ roślinki różne z działki mojej siostry są do niej zanoszone i tę właśnie dziurę w płocie z sentymentem wspominamy (AIEIAK 11027, s. 1).

Informatorka nie mówi o historii sprzedaży domu rodziców, nienależącego już do niej, ale nazywa to miejsce „swoim domem”, powracając pamięcią do dzieciństwa i zabaw w ogrodzie, przy okazji wizyt u przyjaciółki mieszkającej obok. Dom znajdował się „na Waclawa, róg Waclawa i Tatrzańskiej. Niedaleko to jest [od miejsca zamieszkania informatorki, gdzie przeprowadzono wywiad – M.K.], to jest moja rodzinna okolica” (AIEIAK 11027, s. 1). Nauczycielka języka polskiego opowiada o historii swojej rodziny ze strony ojca, pochodzącej z Moraw, pradziadku zatrudnionym w fabryce Scheiblerów. Rodzina matki pracowała natomiast u Grohma-

nów, a jej mama mieszkała na Zarzewie. W ten sposób informatorka, będąc dzieckiem, poruszała się po obszarze Księżego Młyna, Zarzewa i tak zwanego Ślezyngu (lub „Schlesing”) – osiedla robotników sprowadzonych z Czech, Saksonii oraz Nadrenii w XIX w., w związku z rozwojem Łodzi przemysłowej. Znajdowało się ono, wedle jej słów, między dzisiejszymi ulicami Tatrzańską i Łęczycką⁴².

Informatorka opowiada:

I jeszcze pamiętam, że jako dziecko wędrowałam na cmentarz na Zarzewie, a tramwaje dochodziły tylko do... na rogu Tatrzańskiej i Przybyszewskiego była pętla, tramwaje wekslowały. Właściwie, to nie było pętli, właśnie musiały wracać, wekslowały. [...] W każdym razie trzeba było na pieszo wędrować i kojarzy mi się to z chałupą krewnego mojej mamy (moja babcia ze strony mamy była z domu Gniotek), która była strzechą kryta, jeszcze przez wiele lat. Ta strzecha chyba zniknęła dopiero w latach sześćdziesiątych chyba. Tak że czuję się jak Matuzalem, mówiąc o takich rzeczach. [...] rejon Ślezyngu i Księżego Młyna były oświetlane ulice lampami gazowymi. W związku z tym co wieczór chodził taki pan z kijem, który zapalał to, a rano gasił. Dla dzieciaków to była wielka frajda, w drodze wyjątku czasami pozwalał komuś zapalić (AIEIAK 11027, s. 1–2).

Magia ulic zapamiętanych z dzieciństwa jako rozświetlone delikatnym, niepowtarzalnym światłem latarni gazowych i urok okolicy Księżego Młyna, traktowanej jako własna, wyjątkowa, powraca w chwili opowiadania o rodzinnym domu. Nauczycielka języka polskiego mówi o wspomnieniach związanych z domem rodzinnym i historią rodziny ze strony jej matki, które powróciły w czasie poprzedzającym wywiad. Proces powrotu fragmentów pamięci autobiograficznej i post-pamięci rodzinnej uświadamia sobie przy okazji rozmowy z prowadzącym wywiad:

Tak, wracam wspomnieniami, bo to jest bardzo interesujące, akurat mi się odnowiły te wspomnienia jeszcze raz w ciągu paru tygodni, ponieważ w willi Ludwika Grohmana, w ramach Festiwalu Czterech Kultur jest wystawa i po raz pierwszy od wielu lat wewnątrz tej zrujnowanej willi można obejrzeć. W poniedziałek miniony wybrałam się z koleżankami. To jest teren Grohmana, jak już mówiłam, ojciec mojej mamy tu pracował w fabryce, był majstrem. I blisko tej willi jest kilka takich budynków, jest najstarszy dom Grohmanów, w którym się mieści

⁴² Informatorka opowiada o osiedlu założonym przez Tytusa Kopischa, postaci z początków rozwoju Łodzi przemysłowej. Przybył on do miasta w 1828 r. z miejscowości Schmiedeberg (współcześnie Kowary) na Dolnym Śląsku. Kopisch „zobowiązał się wobec miasta, że wybuduje 42 domki na terenie Kolonii Ślązaki (Schlesing) dla przybywających z zagranicy tkaczy, chcących się tu osiedlić. [...] Można przyjąć, że jest Kopisch pionierem przemysłowej produkcji płócien w Łodzi. Do lutego 1829 r. Kopisch sprowadził 100 rodzin rzemieślników ze Śląska i Czech. [...] Ale na tym nie koniec: w tym samym roku w swej fabryce zatrudnił Kopisch tkaczy ogółem ze 145 rodzin, liczących w sumie 751 osób” (zob.: *Ilustrowana Encyklopedia Historii Łodzi*, suplement historyczny miesięcznika „Piotrkowska 104”, nr 4, Urząd Miasta Łodzi, Biuro Analiz Medialnych i Wydawnictw, Łódź 2009, s. 100–101).

teraz Towarzystwo Społeczne Polsko-Niemieckie, które się dołożyło finansowo do remontu tego budynku. A w głębi jest taki budynek z czerwonej cegły, to była szkoła podstawowa grohmanowska. [...] No i moja mama pieszo, z Zarzewa, z gromadą dzieciaków przez lata, to była sześćioletnia chyba szkoła podstawowa, w tej chwili nie pamiętam, wędrowała do tej szkoły (AIEIAK 11027, s. 3).

W budynku dawnej szkoły podstawowej mieściła się część studium politechnicznego dla nauczycieli, gdzie informatorka ukończyła kurs komputerowy. Przy okazji odwiedzin willi Grohmana postanowiła zobaczyć, co stało się z budynkiem, który jest dla niej częścią historii rodziny. Wybrała się wraz z koleżankami na poszukiwanie śladów przeszłości, które w zestawieniu z prywatną pamięcią rodzinną okazują się przepełnione smutkiem nieobecności znanych sensów minionego czasu i fragmentów pamięci. Przeszłość została zepchnięta w otchłań niepamięci, co zaskakuje obserwującą i porównującą współczesność z przeszłością, poszukującą śladów pamięci nauczycielkę:

Poszliśmy tam zobaczyć, jak to teraz wygląda, tam teraz nic nie ma, jest tylko ochrona, jest tylko orzełek, tabliczka. Pytałyśmy nawet jakiejś starszej pani, co wyszła wyrzucić śmieci, powiedziała, ja tu sześćdziesiąt lat mieszkam, kiedyś tu była szkoła, teraz to, mówi, ochrona jest. Obok jest budynek, też z czerwonej cegły. – A tutaj to była łaźnia – mówi – dla robotników. Ona w Uniontexie pracowała, ta pani, gdzieś koło osiemdziesiątki, na oko. W każdym razie te wspomnienia z mamą mi się kojarzą (AIEIAK 11027, s. 3).

Dom jako miejsce, bliskie i zapamiętane jako wyjątkowe, należące do rodziny, które po prostu było, przywołuje w swojej narracji, chcąc pozostać anonimowa, nauczycielka języka polskiego. Nie był to dom jej rodziców, ale dziadków:

Często się przeprowadzaliśmy, ale takim jedynym miejscem, które zawsze było, tak po prostu było, to dom moich dziadków. Malutki sad, gdzie rosło kilka drzew. I pokój, w którym była sypialnia moich dziadków, z drewnianą podłogą, i obrazami Matki Boskiej nad stołem. Dziadek należał do ułanów i pamiętam, że w pokoju obok sypialni był niewielki pokój, w którym stała tylko szafa i w niej wisiał tylko mundur i stały takie wojskowe oficerki. Pamiętam też kuchnię jasną z wielkimi, jak mi się wtedy wydawało, oknami i białymi szafkami. Taki niewielki domek na wsi, ale traktuję go jako mój rodzinny dom (AIEIAK 11073, s. 1).

Babcia informatorki była dla niej najważniejszą osobą na świecie, nauczyła jej wielu praktycznych i przydatnych w prowadzeniu domu czynności: „Miała w sobie taką wewnętrzną radość, i spokój, i chyba nic nie mogło jej rozgniewać i to mnie zawsze zachwycało. Za to babcia potrafiła nas bronić, jak nikt inny” (AIEIAK 11073, s. 4). Dziadek „był wielkim patriotą, w domu wisiał obraz Piłsudskiego, mundur wisiał na honorowym miejscu. Niemożliwością byłoby unikać tematów związanych

z historią Polski. Zdanie dziadka zawsze było dla mnie bardzo ważne i lubiłam z nim dyskutować na tematy polityczne i historyczne, nauczył mnie więcej niż nauczyciele historii w szkole” (AIEIAK 11073, s. 6). Zarówno babcia, jak i dziadek są centralnymi postaciami dzieciństwa informatorki. Ich dom traktuje jako własny, rodzinny. Święta koniecznie musiały być spędzane na wsi, u dziadków. To nie prezenty były ich istotą, ale bycie razem z rodziną, a zwłaszcza z jej najstarszym pokoleniem:

zazwyczaj święta spędzaliśmy u babci na wsi. Pamiętam, że było tam zawsze dużo śniegu i jeździliśmy na sankach, rzucaliśmy się śnieżkami [informatorka mówi o swojej siostrze – M.K.], nie było prezentów takich jak teraz, jak coś dostałam, to było to wielkie wydarzenie, nie liczyliśmy nigdy na prezenty, cieszyłam się, że zobaczę moją rodzinę. Moja babcia robiła najlepsze marynowane grzyby i zawsze w święta je jedliśmy, żadna inna potrawa nie kojarzy mi się ze świętami (AIEIAK 11073, s. 3).

W innym miejscu narracja informatorki dotycząca domu jest naznaczona traumą związaną z prywatną historią rodziny. Dotyczy ona już czasów powojennych, a konkretnie lat stalinowskich. Odpowiedź na pytanie o rodzinny dom nauczycielka zaczyna od zdania, że wspomina go

Bardzo dobrze, ale nie wiem... był bardzo religijny, no bardziej surowy ojciec, matka bardziej ciepła, ale surowy nie w sensie jakiegoś despotyzmu, nie, ale taki był bardziej zamknięty w sobie ze względu na przejścia może, o, bo ojciec był represjonowany. Był w więzieniu jako więzień stalinowski trzy lata siedział, więc takie miał, no, uraz psychiczny bym powiedziała i może trochę tak nie potrafił się śmiać [...] ale zawsze go wspominam jako takiego bardziej surowego, zamkniętego w sobie, mało się śmiał [...] więc to jest taka historia rodzinna, która zaważyła, myślę, na życiu rodziców, no i w jakimś sensie na naszym, bo to trzymano długo w tajemnicy... no bo w PRL-u nie można było o tym opowiadać. Ojciec miał zawsze zamkniętą drogę do jakiegoś tam awansu i... trochę bolał nad tym, że zawsze był jakimś podrzędnym tylko księgowym, a nie mógł awansować, bo... no ten wilczy bilet ciągnął się za nim, miał gdzieś w papierach wpisane, że był więźniem politycznym (AIEIAK 11035, s. 1–2).

W tym fragmencie narracji mamy do czynienia nie tylko z opisem losu zwykłego człowieka, zamkniętym w rodzinnej pamięci, którego system komunistyczny zniszczył za drobny gest oporu w latach stalinowskich, ale z brutalnym dotknięciem wielkiej historii, odciskającym swój ślad na życiu rodziny informatorki. Anna Cz., nauczycielka historii, opowiedziała, że jej ojciec w klasie maturalnej został aresztowany i uwięziony na trzy lata za opowiedzenie dowcipu o Stalinie oraz zamieszczeniu w gazetce szkolnej informacji o 17 września 1939 r. i mapki z terenami Polski zajętej przez ZSRR.

Informatorka opowiada o wszechobecnym w latach stalinowskich „kapusiach”, takich jak donoszący na jej ojca kolega szkolny, przymusie milczenia o uwięzieniu ojca, długiej pamięci aparatu represji klasyfikującego obywateli ze względu na stopień sprzeciwu lub akceptacji ustroju socjalistycznego. Dokonuje podziału wartości na prywatne, związane z rodziną i przekazane w domu oraz na oficjalne, propagowane i narzucane przez władze:

Kto mi je przekazywał? No rodzina. Takie wartości, jak rodzina, jak wiara. Natomiast te wartości ideologiczne, wpajane nam na zasadzie prania mózgów, to gdzieś tam z boku sobie były wtłaczane, ale niespecjalnie tak robiły na nas wrażenie. No wtedy to nikt nie myślał, że ten świat się może zmienić. Tak żyło się dwutorowo. Rodzina i jej wartości, i tutaj wartości jakieś tam, narzucone przez władze, ale to tak na zasadzie, że trzeba było potakiwać, trzeba było coś zrobić. Nigdy poważnie nie traktowałam tych komunistycznych jakiś idealistycznych zapędów władz i myślę, że się ich nie wdrażało w życie (AIEIAK 11085, s. 6).

Trudno o lepszą ilustrację ketmanu etycznego w latach stalinowskiej Polski, jak się okazuje, funkcjonującego jeszcze długo po śmierci Stalina, może aż do końca PRL-u. Jako przykład indoktrynacji i kłamstwa informatorka wymienia konieczną naukę oficjalnej biografii Lenina na języku rosyjskim, ukrywającą informacje o jego syfilisie czy zbrodniach. To jedna z wielu nauczycielek i nauczycieli mówiących o „dwutorowości” życia w PRL-u, stanie schizofrenii panującej w szkole, przekazującej oficjalną wersję historii różniącą się od prywatnej pamięci rodzinnej uczniów, dowiadujących się z narracji zapośredniczonych od naocznych świadków o agresji sowieckiej na Polskę 17 września 1939 r., prawdzie o Powstaniu Warszawskim i złu jako nieodłącznej cesze ustroju komunistycznego.

Narratorka opowiada o konieczności „dostosowania się” do niektórych wymogów narzucanych przez system edukacji szkolnej, jak na przykład czyny społeczne lub pochody pierwszomajowe oraz o możliwościach sprytnego oszukiwania władzy i omijania oficjalnych nakazów. Anna Cz. jest jedną z niewielu nauczycielek otwarcie mówiących o możliwości rozmów z młodzieżą szkolną na tematy różnic w pamięci prywatnej, rodzinnej Polaków związanej z drugą wojną światową i oficjalnej wersji pamięci przekazywanej w PRL-u. Sądzi, że nauczycielowi właściwie nic nie groziło za mówienie prawdy, a uczniowie i tak wiedzieli o Katyniu z książek czytanych w domu, pochodzących z „drugiego obiegu”. Wracając do wartości, nauczycielka historii dzieli je na wciąż istniejące (przekazane w domu) i obowiązujące tylko w dyskursie komunistycznej propagandy (już ich nie ma, bo skończył się PRL).

Nauczyciel wychowania fizycznego i wychowania obywatelskiego, współprowadzący kółko historyczne, rozmawiający z uczniami podczas tych dodatkowych zajęć i na lekcjach wychowawczych o „białych plamach” w historii Polski, podkreśla rolę religii katolickiej w formowaniu systemu etycznego. Dzięki temu nauczyciel nie splamił się żadnym niegodnym czynem:

Jest to, mówię, miłość do ojczyzny, przyjaźń, koleżeństwo, a najwięcej to wiara katolicka taka, w jakiej mnie, no, wychowywano... wiara, a przekazali mi to ojciec i mama. To jest dla mnie ważne... ważna dla mnie jest uczciwość, ważne dla mnie jest to, że jestem katolikiem, ważne dla mnie jest, że nie splamiłem się żadnym po prostu, że tak powiem, brzydkim czynem do tej pory i to dla mnie jest, było i będzie ważne (AIEIAK 11062, s. 8).

Ten sam nauczyciel, Arkadiusz J., na pytanie o przynależność do organizacji młodzieżowych, odpowiada, że był drużynowym, opiekunem grupy żeglarskiej, podharc mistrzem, założycielem TKKF-u. Pokazując osobie prowadzącej wywiad odznaczenia i pamiątki, natrafia na dyplom i odznakę honorową z dedykacją świadczącą o przynależności do PZPR. Odczuwa potrzebę wytłumaczenia tego faktu:

Tu mam jedną... z dedykacją „towarzyszowi”, bo ja chcę powiedzieć, że ja byłem w partii... to znaczy, jak wtedy, to znaczy w 1966 roku dyrektor zmusił mnie do tego, żeby być w partii i podpisać papier, bo inaczej mógłbym pożegnać się z robotą, a Arek, mój syn, był wtedy mały i ja nie mogłem sobie pozwolić na utratę pracy, więc coś, albo partia, albo praca, takie były czasy. Do momentu powstania „Solidarności”, gdzie zostałem wiceprzewodniczącym związku zawodowego „Solidarność” w szkole, do tego czasu byłem w partii, miałem legitymację, a potem zostałem właśnie zastępcą w „Solidarności” (AIEIAK 11062, s. 8).

To jeden w wielu przypadków nauczycieli tłumaczących swoją przynależność do PZPR obawą o utratę pracy i odpowiedzialnością za rodzinę. Strach jako forma motywacji do podejmowania działań niezgodnych z wymienianymi jako ważne wartościami staje się w zebranych materiale terenowym powszechnym sposobem usprawiedliwienia pęknięcia między deklarowanym a czynionym. Wartości w działaniu okazują się odmienne – bądź stłumione – od tych, które mają stanowić podstawę przyjętej moralności. Są one częścią opowiadanej tożsamości, którą, nawet podświadomie, informatorzy pragną ukazać jako spójną i scaloną na osi biografii, nawet mimo pewnych różnic między opowiadanymi fragmentami przeszłego „Ja”. W przypadku Arkadiusza J., dzięki prowadzonemu wywiadowi (informator pokazał dyplom z dedykacją dla „towarzysza”), dochodzi do wyznania i następującego po nim usprawiedliwienia postępowania niezgodnego z przyjętą etyką. Innym sposobem na radzenie sobie z systemem wartości, pęknięciem między deklarowanym a czynionym, staje się strategia unikania lub – jak nazywa ją Fritz Schütze – przemilczenia. Po prostu pewne fragmenty opowiadanej biografii zostają pominięte. Informatorzy posługują się wtedy eufemizmami lub kierują rozmowę na zupełnie inne tory, przerywając narrację i nie kończąc rozpoczętego fragmentu opowieści. Szerzej o tym zjawisku napiszę w dalszej części pracy.

Inną strategię narracji, wiążącą się z chęcią ukazania spójności swej tożsamości narracyjnej na biograficznej osi czasu, przyjmuje Rafał K., nauczyciel języka

angielskiego. Na pytanie o wartości odwołuje się do wcześniejszego fragmentu narracji dotyczącej wspomnień z dzieciństwa, związanych z wyprawami w góry i wspólnym zdobywaniem szczytów z ojcem. Góry były wtedy większe, ale tak samo piękne, a miłość do nich zaważyła na życiu informatora:

Ja, jak powiedziałem na wstępie, zacząłem chodzić w góry, wtedy się zajmowałem chodzeniem w góry, góry były dla mnie wartością samą w sobie. Samą w sobie dla mnie wartością było to, żeby... no, jakby to powiedzieć... Takie pytanie nie za proste. Znaczący, ja mogę powiedzieć, co nie było moją wartością, ja nigdy w życiu nie goniłem za jakimiś tam materialnymi dobrami i tak dalej. Ja chciałem się rozwijać, chciałem chłonąć świat, który mnie otaczał, ten bliżej i ten dalej, i to mnie interesowało. No, chciałem zobaczyć, na różne sposoby, albo przez lekturę, albo przez uczestnictwo, albo przez jakąś podróż, albo przez, no, jakiegokolwiek doświadczenia tego typu. Chciałem poznawać ludzi głównie, bo nawet jak gdziekolwiek jeździłem, czy jeżdżę, to dla mnie ważne jest oglądanie ludzi i tego aspektu, że tak powiem świata, natomiast w mniejszym stopniu starych budowli i tak dalej. [...] No powiedzmy, wartości humanistyczne były moimi wartościami, tak ogólnie ujmując. Muzyka była dla mnie dużą wartością, ja spędzałem i spędzam do dziś ogromnie dużo czasu na słuchaniu muzyki różnego rodzaju (AIEIAK 10759, s. 3).

Taką dość enigmatyczną wypowiedź na temat wartości możemy zinterpretować, odnosząc ją do dalszej części wywiadu, jako próbę unikania wyraźnej deklaracji etycznej, ale też i opis enklawy stworzonej dla siebie przez informatora. To również jedna z częstych postaw przyjmowana przez nauczycieli wobec PRL-u. Żyli obok Polski Ludowej, nie angażując się w oficjalne życie społeczno-kulturalne, nie interesując się polityką jako dziedziną zarezerwowaną dla władzy.

Poczynania władzy poddawane są przez narratorów krytyce, dystansują się od systemu komunistycznego, „robiąc swoje”, jednak nie podejmują żadnych działań przeciwko systemowi, które mogłyby im grozić poważniejszymi konsekwencjami. W przypadku Rafała K. ażylem i stworzoną wspólnie z grupą przyjaciół enklawą, oprócz muzyki, gdzie można było poczuć choć trochę wolności i być niezależnym od zewnętrznego przymusu, były właśnie góry. Jeden z jego bliskich, „górskich” znajomych z czasów studiów, opozycjonista i poeta, Jacek Bierzyn, przy okazji wędrówek mówił o wydarzeniach ukrywanych przez władzę.

Informator opowiada o budzeniu świadomości obecności kłamstwa w PRL-u:

Myśmy się aż tak strasznie nie stykali z tym wszystkim, aż do pewnego momentu, bo to do pewnego momentu trwało. Bo ja byłem na studiach, to był czas, kiedy się zaczęły różnego rodzaju historie i wtedy otworzyliśmy w jakimś tam sensie oczy. Ja znałem się dobrze z takim człowiekiem, który, no, potem był znanym dość opozycjonistą takim, więc siłą rzeczy przez kontakty z nim, takim Jackiem Bierzynem, to taki był poeta znany, który niestety już nie żyje, to był mój dobry kolega z gór, powiedzmy, no i tak ogólnie. I po prostu, no, dzięki niemu wiedzieli-

śmy o Radomiu, dzięki niemu wiedzieliśmy o tam innych historiach. No gdzieś to wszystko funkcjonowało, natomiast nie powiedziałbym, że nas ta rzeczywistość tak strasznie kaleczyła (AIEIAK 10759, s. 3).

Nauczyciel w dalszej części wywiadu mówi o życiu „obok” systemu komunistycznego, właśnie dzięki stworzeniu marginesów aktywności – nie zabranianych, ale i nie pochwalanych przez władze PRL-u, takich jak na przykład muzyka, sport, rozrywka, grupy nieformalne związane z wędrówkami w góry. Dzięki temu udawało się i jemu samemu, i jego znajomym pozostawać poza wszechobecną kontrolą władzy. Dopóki takie grupy nie zagrażały systemowi, dopóty pozostawały poza kręgiem zainteresowań organów bezpieczeństwa PRL-u⁴³.

Elżbieta M., urodzona w 1936 r. we wsi Chabielice nauczycielka techniki i plastyki, mówiąc o swoim domu, podkreśla panującą w nim biedę, brak podstawowych rzeczy, ogólnie dostępnych w czasach współczesnych – pralki, ciepłych ubrań – i konieczność ciągłej pracy. Dom był jednak, dzięki matce informatorki, pełen rodzinnego ciepła:

Mój rodzinny dom. Nas było czworo, wielodzietna rodzina. Moi rodzice na Przesztrzennej mieli gospodarstwo rolne. My, dzieci, musiałyśmy pomagać, prace w polu. Często było tak, że trzeba było, przychodziłam ze szkoły: „Tam jest zupa, proszę zjeść, idziemy ziemniaki kopać”. We wrześniu kopać, taką dziabką. Potem, na wiosnę, buraki pielić, żniwa, zboże zbierać, bo nie było kombajnu, nie było niczego, kosą tata kosił z wujkiem, a my z siostrą i mama, myśmy zbierali. Ale mimo to wspominam swój dom bardzo ciepło i było biednie, dziecko po dziecku nosiło to, co przestało nosić, bo wyrosło. Ja miałam pierwsze palto, palto takie cieplejsze, to ja miałam dopiero, jak byłam w maturalnej klasie, to ja miałam dziewiętnaście lat. Bo tak to chodziłam w podgumowanym płaszczu i w żakiecie starym babci. I w tym chodziłam. I takie kalosze były, pamiętam i w tym się chodziło. Bo matkę nie było stać, żeby cokolwiek kupić, jak miała czworo dzieci. Nawet na zeszyty. Proszę pani, ja dostawałam sto trzydzieści złotych stypendium, ze względu na dużą rodzinę i ja robiłam na drutach rękawiczki, tutaj sąsiadki

⁴³ Podobną strategię pozostawiania obok, na marginesie systemu, opisuje Marek Nowakowski w opowiadaniu *Drużyna gotowa do akcji*, zob. M. Nowakowski, *Raport o stanie wojennym*, Zakłady Wydawnicze Versus, Białystok 1990, s. 103–107. Tragedia ojca, podporucznika AK, marzącego o przekazaniu wartości wpojonych w podchorążówce synowi, który okazuje się tylko lubiącym niewyszukane rozrywki i alkohol utracuszem, rozgrywa się na tle dramatu stanu wojennego. Ojciec ma nadzieję, że syn zrozumie ciężącą na nim odpowiedzialność za przejęcie etosu pokolenia „Kolumbów”. Pragnie uczynić z niego dowódcę drużyny podobnych mu, odważnych kolegów. Klątwa rzeczywistości PRL-u, spływająca i zamieniająca w groteskę każdy wzniosły ideał, łamiąca nawet prawe charaktery i zniekształcająca w krzywym zwierciadle ohydy to, co stanowiło niegdyś jasny promień nadziei, powoduje klęskę zamierzeń ojca. Z marzeń o walce i wolności pozostaje tylko alkoholowe upojenie ojca i syna przy wigilijnym stole. Opowiadanie ukazuje, jak blisko *ludziom zabawy do bojowców*, zaś typologia Znanieckiego okazuje się na tyle uniwersalna, że obecna w literaturze.

dzieciom, obszywałam chusteczki [...], to sobie zarobiłam siedemdziesiąt złotych. I za to sobie kupiłam to, płaciłam bilet na tramwaj. Więc to były ciężkie czasy dla dzieci, dla nas, ale mimo wszystko ja je tak ciepło i serdecznie wspominam. I wie pani, mama pralki nie miała, mama prała na takiej pralnicy. [...] I wie pani, u nas było czysto (AIEIAK 10757, s. 2).

Rodzinny dom nauczycielki, która należała do wykształconego po wojnie pokolenia wiejskich dzieci, pracującej w szkole dzięki awansowi społecznemu, jest opisywany jako niezwykle biedny, ale szczęśliwy. Samo miejsce zamieszkania

Było to dwuizbowe mieszkanie, bo to był dom i znaczy, jedno takie większe mieszkanie, gdzie się odrabiało lekcje i było łóżko, rodzice tam spali, a my w drugim pomieszczeniu. No, było zawsze czysto, schludnie, mama była gospodarna, zawsze coś tam upiekła. I święta wspominam, były bardzo zawsze, bardzo ciepłe, bardzo takie swojskie, takie kochane. Z tym, że naprawdę nie było zabawek, tak jak powiedziałam, u rodziców bawiliśmy się w szkołę albo w sklep (AIEIAK 10757, s. 2).

Dla informatorki nie jest ważny dom jako miejsce, ale ci, którzy wypełniają go uczuciami, swoją obecnością i nadają mu charakter bezpiecznej przystani dla rodziny. Rodzinę spaja matka, przekazująca proste, najzwyczajniejsze wartości moralne, ucząca dzieci uczciwości, poszanowania pracy oraz siebie nawzajem. Matka zmarła mając 94 lata, dzieci nie chciały nigdzie jej oddawać, do samego końca była w domu, pod ich opieką. Ojciec zmarł dużo wcześniej, ale

mama była z rodziną do ostatniego tchnienia. Także ta rodzina nasza istniała cały czas, a jeszcze muszę wspomnieć, że moja matka mając osiem lat straciła swoją matkę, a dwanaście ojca. Zostało czworo dzieci na wsi, tam w Chabielicach i te dzieci się same wychowywały. [...] I te dzieci mieszkaly w jednej izbie, cała ta czwórka i mama była wielką gospodynią, piekła chleb. Więc proszę sobie to wyobrazić. Więc jak ja, jak mama opowiadała, to ja, to mnie ściskało. I wychowała swoje dzieci dobrze, była bardzo wymagająca, goniła nas do roboty, ale mogę jej tylko za to podziękować, bo wychowane dzieci w pracy... Ja uważam, że praca, nie ma myśli o głupotach. [...] Także wie pani co, że ten dom rodzinny ma wielkie oddziaływanie na dzieci. Dziecko może dostać wszystko, ale jeżeli nie ma ciepła, jeżeli nie ma atmosfery rodzinnej, nic nie będzie. To jest to, co teraz się dzieje [...] rodzice gonią nie wiadomo za czym, największy skarb tracą. Tracą swoje dzieci, To jest skarb (AIEIAK 10757, s. 3).

Mimo panującej w powojennych czasach biedy, informatorka wspomina swój rodzinny dom z dużą dozą nostalgii za przeszłością. Choć na wsi nie było wielu potrzebnych, najprostszych rzeczy materialnych, to nie brakowało uczuć, dobra i wzajemnej miłości. W innym miejscu wywiadu opowiada o ojcu, który po dniu spędzonym na ciężkiej pracy w polu poświęcał swoim dzieciom czas, czytając im

wieczorem książkę. Elżbieta M. jako jedna z bardzo niewielu nauczycieli mówi, że praca była zawsze i pozostanie dla niej najważniejsza. Całe jej życie minęło na pracy, w szkole, w domu, w ogrodzie, w polu. Dzięki zdobytemu wykształceniu miała możliwość przekazywania młodzieży szkolnej wpojonych w domu zasad moralnych. Uważa pracę za wartość autoteliczną:

Wartości? Na pewno nie materialne, absolutnie nie. Natomiast właśnie te wartości wychowywania tej młodzieży. Dla mnie to było takie istotne, nawet mama mówiła: „Ty zawsze o tych dzieciach mówisz”. Dla mnie to było ważne, żeby się coś działo takiego właśnie pozytywnego, zresztą byłam bardzo czynna w szkole. Wszystkie imprezy to były moje pracownie [...] jak trzeba było robić dekoracje, to ja robiłam, bo moje były dekoracje ładne, na różne imprezy, jak to w szkole, wie pani. Także, właśnie bym powiedziała, że rodzinne wartości są dla mnie ważne, powiedzmy właśnie, szanowałam pracę, to jest wartość, to jest wartość bym powiedziała, z tego co pani mówiłam. I tak ja uważam, że zawsze musi być konsekwencja i musi to wszystko być w porządku, dobrze zrobione (AIEIAK 10757, s. 5).

Elżbieta M. podkreśla, że mimo bardzo małej pensji nauczycielskiej, która zaraz po rozpoczęciu pracy w szkole, po ukończeniu liceum pedagogicznego, nie wystarczała jej na porządne buty, zawsze starała się wykonywać obowiązki nauczycielki jak najlepiej. Szczerość i wierność zasadom wpojonym przez matkę trochę przeskadzała jej w pracy, szczególnie w relacjach z innymi nauczycielami, którzy nie byli do końca uczciwi:

byłam, tak jak mówię, konsekwentna i nawet troszkę za bardzo byłam konsekwentna i co miałam powiedzieć, to powiedziałam [...]: „Czy to się tobie podoba, czy nie, to ja mówiłam i koniec. Bo tak się nie powinno zrobić”. A i byłam na przykład bardzo konsekwentna jeśli chodzi o narzędzia, które pożyczali ode mnie z pracowni [koledzy nauczyciele – M.K.]. Musieli mi je oddać, ja zapisywałam do sztuki. A jak sztukę brakowało, to odkupywali. Bo ja bym nie miała nic w pracowni, jakbym tak, każdy by sobie wziął i zapomniał oddać, bo tak zwykle jest (AIEIAK 10757, s. 5).

Wedle tych zasad, bliskich stosunkowi do pracy i funkcjonowania społeczeństwa w kulturze robotniczej, każdy powinien jak najlepiej wykonywać swoją pracę, pozostając na przynależnym mu miejscu/stanowisku pracy:

Niech każdy robi to, co do niego należy, tylko niech robi dobrze, starannie i będzie dobrze. Zawsze miałam to zdanie i tak tłumaczyłam dzieciom. [...] To, co mamy robić, to róbmy starannie i dobrze, to drugiemu człowiekowi pomożemy. Bo każdy jak robi, jak to się mówi: „piekarz piecze...”, tam ten, taki wierszyk dzieciom się... Tak, pamiętam: „Koszykarz koszyki plecie, każdy pracuje na świecie” (AIEIAK 10757, s. 12).

Elżbieta M. była przewodniczącą ZNP w swojej szkole, ale nie należała do partii. Z jej opowieści o trudnym, choć szczęśliwym życiu w PRL-u wynika, że akceptowała zmiany ustrojowe po drugiej wojnie światowej, jakie dokonały się w Polsce. Docenia zwłaszcza możliwość awansu społecznego, jaką socjalistyczny ustrój stwarzał biednym dzieciom z rodzin chłopskich i robotniczych. Ona sama jest tego najlepszym przykładem. Studia na Wydziale Filozoficzno-Historycznym Uniwersytetu Łódzkiego, ze specjalizacją nauczycielską, ukończyła dopiero w wieku czterdziestu trzech lat. Kariera zawodowa, jaka stała się jej udziałem, udała się dzięki ciężkiej pracy, cierpliwości oraz wykorzystaniu możliwości danych jej pokoleniu w Polsce Ludowej. Dlatego też informatorka ma o PRL-u dobrą opinię i wyraża ją w wielu fragmentach swej narracji.

Podobnie o pracy, pracowitości i prawdomówności jako ważnych wartościach, wpojonych w domu rodzinnym, mówi Teodozja W., urodzona w 1933 r. nauczycielka matematyki. Pochodząca ze wsi Leśne Odpadki, położonej w pobliżu Łodzi, informatorka urodziła się i wychowała w wielodzietnej, chłopskiej rodzinie. Rodzinny dom wspomina

Bardzo dobrze. Mianowicie jestem najstarsza z czwórki rodzeństwa. Rodzice bardzo dbali, żebyśmy się uczyli. Ja, prawda, skończyłam ten uniwersytet. Mój ojciec bardzo się chwalił, kiedy byłam studentką i już mniej, kiedy byłam nauczycielką. [...] Moja młodsza siostra Czesia skończyła politechnikę. Jest inżynierem chemikiem. Pozostała dwójka nie uczyła się. Moi rodzice uważali, że jeżeli dziecko ma trójki, to już się nie nadaje do wysyłania do szkoły, ale na przykład, z perspektywy widzę, że moja siostra wśród gospodyń wiejskich jest inteligentna, z dowcipem, nie mówiąc o jej sercu. [...] W każdym razie bardzo się szanujemy, rodzice nas wychowali do pracy. U nas nie było tego, że ktoś się uczy, to jest kimś lepszym. Przyjeżdżało się do domu, zakładało spodnie i szło do pracy. Nie umiem tylko krów doić, bo jakoś mamusia nie zdołała nas do tego nakłonić, ale tak to wszystkie prace, łącznie z rozrzucaniem obornika. I ja nie uważam, żeby to było złe. (AIEIAK 11036, s. 1).

Czytać i pisać z przedwojennego elementarza oraz podstaw rachunków nauczyli Teodozję W. rodzice, więc mogła po 1945 r. iść do trzeciej klasy szkoły podstawowej. Jej ojciec przed wojną był sołtysem i skończył szkołę rolniczą w Czarnocinie, o czym informatorka z dumą opowiada. Zdobyte umiejętności pozwalały mu na doradzanie sąsiadom w sprawach gospodarstwa i rolnictwa. Ojciec „był pracowity, bardzo pracowity, kochający dzieci. Nigdy się nie mówiło, że my was tak kochamy, ale to się czuło, a poza tym, z perspektywy lat widzę, że wśród tej zapijaczonej wsi, to ten mój dom był taką oazą. Nie jakichś tam abstynentów, nie... Tylko ja nie pamiętam, żeby w życiu ojciec coś tam przepił, a to się zdarzało” (AIEIAK 11036, s. 2). Nauczycielka matematyki dokonuje oceny postępowania ojca z punktu widzenia minionego czasu i powrotu pamięcią do trud-

nego, ale szczęśliwego dzieciństwa. Pomoc okazywana ze strony rodziców i chęć wykształcenia dzieci uważanych za uzdolnione przejawiały się choćby w tym, że ojciec informatorki odwoził ją i jej rodzeństwo do szkoły w Kurowicach, często pokonując tę samą drogę kilka razy dziennie.

Informatorka, podobnie jak Elżbieta M., idealizuje zarówno swój dom rodzinny, jak i rodziców. Świadomość przemijającego czasu, porównanie zachowań dzisiejszych rodziców do postępowania jej matki i ojca – prostych ludzi ze wsi, wychowujących dzieci bez znajomości żadnych „naukowych” zasad tego trudnego procesu – wywołuje refleksję: „Ja im mam więcej lat, tym ich więcej cenię” (AIEIAK 11036, s. 2).

Nie tylko nauczyciele urodzeni i mieszkający zaraz po wojnie na wsi opowiadają o biedzie i niedostatku jako dominującym rysie ich dzieciństwa.

Urodzona w 1939 r., pochodząca z Grodów w przedwojennym województwie lwowskim nauczycielka matematyki, Irena S., mówi o swoim domu, stworzonym na nowo po 1945 r.:

Ten dom rodzinny nie całkiem był rodzinny, ponieważ wojna wszystko przekreśliła i ten dom był budowany w zasadzie już po wojnie, poczynszy od czterdziestego piątego roku, kiedy zostałyśmy z mamą, bo to już jest okres, kiedy ja miałam pewną świadomość i o tym mogę mówić, bo trudno mówić o tym, co było wtedy, gdy byłam niemowlakiem, bo o tym opowiedzieć się nie da. Więc to był okres dosyć smutny muszę powiedzieć, w pewnym temacie. W temacie utrzymywania się przy życiu. Moja mama bardzo ciężko pracowała na nasze utrzymanie, zarabiała, jak to w Polsce Ludowej było, niewiele. Nie miała jakiegoś specjalnego wykształcenia, w związku z tym o większym zarobku nie było mowy. Odmówiła zapisania się do partii, co w początkowym okresie dawało jej niepewność jutra, bo nie mogła znaleźć pracy i dopiero po namowie przez kogoś, już nie wiem, nie pamiętam, kogo, zapisała się do Ligi Kobiet. Na to ustępstwo poszła. Dzięki tej Lidze Kobiet dostała pracę. No i pracowała tam, to znaczy, była to cementownia „Odra” cementu „Portland” i tam pracowała do odejścia na rentę. Odeszła na rentę, bo miała wysokie ciśnienie i ten okres wspominam z takim bólem, że nie stać nas było dosłownie na nic. Nie stać nas było na kupienie kredek, na kupienie piłki, o której marzyłam. Więc dosłownie elementarnych rzeczy brakowało. [...] było dramatycznie, nie było się w co ubrać i nie było co jeść, nie było na nic. I najsmutniejsze z tego wszystkiego, to były najczęściej Święta Bożego Narodzenia i Wielkanoc. [...] Dla nas wiara w Boga, pójście na mszę do kościoła, przeżycie tego czasu w sposób Boży było normalne, ale w domu było super skromnie, bardzo. Żadnych gości, bo nie można było, no bo przecież trzeba na stół coś dać, prawda? [...] Ale tą biedę i płacz mojej mamy to pamiętam. Ja płakałam razem z nią, choć ja nie rozumiałam, dlaczego ona płacze. A ona zostawała z paroma groszami i trzeba się było z tego utrzymać (AIEIAK 11025, s. 1–2).

Nauczycielka matematyki nie chce nic bliższego powiedzieć ani o domu w Grodach koło Lwowa, ani o swoim ojcu, zasłaniając się niepamięcią spowodowaną

„brakiem świadomości” u małego dziecka. Mówi dopiero o „nowym” domu, z trudem tworzonym na ziemiach odzyskanych, w Opolu. Matka informatorki jawi się nam jako kobieta niezłomnych zasad, wierna zasadom wiary katolickiej, przekazująca swojej córce wartości, z których najważniejsza jest uczciwość. Jedynym ustępstwem wobec systemu realnego socjalizmu staje się wybór mniejszego zła, w postaci członkostwa w Lidze Kobiet, tylko po to, by córka miała co jeść. W innym miejscu wywiadu nauczycielka wspomina zimno, które panowało w jej „prymitywnym” mieszkaniu na ziemiach odzyskanych. Jako mała dziewczynka, po powrocie ze szkoły, pod nieobecność matki nie potrafiła sobie poradzić z rozpaleniem ognia pod kuchnią, która równocześnie ogrzewała dom. Na obiad prawie zawsze była tylko zupa, którą odgrzewała na piecu. Nie miała przyjaciółek, bała się nawiązania bliższych kontaktów z rówieśniczkami, które okazywały się nielojalne. Podczas pracy w szkole zaprzyjaźniła się tylko z trzema koleżankami. Powodem był wyniesiony z domu, z czasów stalinowskich, strach przed donosicielami i nieufność wobec ludzi. Być może przyczyną niemożności nawiązywania bliskich kontaktów z ludźmi była nieoswojona trauma smutnego dzieciństwa i brak prawdziwego, ciepłego domu oraz tragiczna śmierć ojca na wojnie. Informatorka w dalszej części wywiadu mówi też o depresji, na jaką zachorowała i z której musiała długo się leczyć.

Jednym z powodów choroby były kłopoty w szkole, gdzie za mówienie zakazanej prawdy o historii Polski była szykanowana przez dyrektora. W dzieciństwie, zamiast przyjaźni z rówieśniczkami, wolała kontakt z mamą:

najlepszą, największą przyjaciółką dla mnie, to była moja mama. Przyjaźń z koleżankami, w szkole jakoś źle się kończyła. Nieraz była taka wspaniała, ja byłam szczęśliwa, że mam przyjaciółkę, a potem coś wyskoczyło, że moja przyjaciółka jest zwyczajnie fałszywa. No jak się odkrywa, że ktoś jest fałszywy, to ja nie chcę już mieć z nim nic wspólnego (AIEIAK 11025, s. 5).

Wartości, jakie wpojono jej w domu, wciąż pozostają dla niej ważne:

Bardzo cenię sobie przede wszystkim uczciwość. Cenię bardzo mądrość. Cenię w związku z tym ludzi, którzy są wykształceni i mogą dzięki swoim zdolnościom ubogacić innych. [...] W uczciwości mieści się wszystko, uczciwość bardzo szeroko rozumiana. Prawość, brak czegoś, co nazywa się pazernością na wszelkiego rodzaju materialne i niematerialne, bo niektórzy są pazerni na coś takiego [informatorka wskazała na przyniesione medale matki i swoje z czasów PRL-u – M.K.]. To też jest wstrętne. Tacy ludzie, którzy są bardzo interesowni, to też nie mieści się w moich kanonach. [...] Wartości to przede wszystkim była to rola mojej mamy, później moich nauczycieli, nie wszystkich powiedzmy, ale miałam kilku bardzo zacnych, bardzo prawych (AIEIAK 11025, s. 7).

Mimo że zatrzymała odznaczenia jako rodzinne pamiątki, deklaruje, że nie ceni ich zbyt wysoko.

Ważną częścią tożsamości informatoroki stały się zinternalizowane wartości związane z katolicyzmem; wspomina, że bardzo chętnie chodziła na lekcje religii prowadzone przez księdza, nie lubiła natomiast tych prowadzonych przez siostrę zakonną: „Siostra to się trzymała zwykle katechizmu, to się nauczyć na pamięć, mówiąc nieładnie, regulek i to było dla mnie bardzo nieciekawe. Natomiast ksiądz, który widział religię w życiu człowieka i uczył nas, jak powinniśmy żyć, żeby to się nazywało życie katolickie, a nie pogańskie, to było dla mnie coś wspaniałego” (AIEIAK 11025, s. 7). W swym dorosłym życiu nauczycielka starała się kierować właśnie zasadami wiary katolickiej oraz wartościami przekazanymi przez matkę.

Mimo że uczyła matematyki, prowadziła ze swoimi uczniami rozmowy o Katyniu, agresji ZSRR na Polskę 17 września 1939 r. i roli Józefa Piłsudskiego w odzyskaniu niepodległości. Zapłaciła za to zdrowiem – ktoś doniósł dyrektorowi, o czym mówi uczniom na godzinach wychowawczych i aż do 1989 r. spotykały ją mniejsze lub większe szykany w postaci odebranego wychowawstwa, wizytacji dyrektora na lekcjach czy mniejszej nagrody za lata pracy. Irena S. jest przykładem nauczyciela, który zdecydował się przeciwstawić kłamstwu propagandy PRL-u obecnemu w szkole i otwarcie mówić uczniom o zakazanej historii Polski. Drugim możliwym wyborem w życiu zawodowym nauczycieli pozostawał ketman.

3.2. Ketman *Nowej Wiary*, przemilczenie, strach i opresyjność systemu

Czytając wywiady przeprowadzone z nauczycielami, zadaję sobie pytanie: jak to się stało, że deklarowane wartości moralne, przywiązanie do prawdy, niechęć do kłamstwa, empatia wobec innych nieraz zostały wzięte w nawias, zawieszone wobec zewnętrznej konieczności? Życie nauczycieli, zrówno prywatne, jak i zawodowe, o którym opowiadają, okazuje się sztuką ketmanu, z obecnym w nim kłamstwem jako kłutwą PRL-u.

Czesław Miłosz opisuje rozumowanie i życie ludzi w krajach systemu demokracji ludowej, wprowadzonej m.in. w Polsce na wzór sowiecki po 1945 r. Opowiada o swych własnych doświadczeniach, które zrozumieć i wyjaśnić komuś, kto nie żył w Polsce Ludowej albo innym kraju bloku komunistycznego, jest niezwykle trudno. Jego refleksja nie dotyczy tylko najciemniejszych z ciemnych lat stalinizmu i strasznej, niczym mroczne i fantastyczne historie braci Grimm, socrealistycznej baśni. Sprzeczności obecne w myśleniu intelektualistów podlegających ogromnemu naciskowi władzy sowieckiej (Miłosz nazywa ją *Imperium*) i marksizmu (poeta mówi o *Metodzie*), wykorzystywanego przez ideologów komunizmu, sięgają głębiej, są wewnętrzną cechą tego systemu demoludów. Dotyczą

także szarego człowieka, postrzeganego przez komunizm jako część masy, trybik w maszynie, koniecznie posłuszny nakazom i wypełniający swe obowiązki wobec państwa. Zwykły obywatel jest poddany mniejszym naciskom, bo nie przebywa na tak wielkich głębokościach oceanu strachu i władzy, nie pławi się w blaskach chwały jak ludzie sztuki i intelektualści. Jednak nawet on i jego najzwyczajniejsze życie, zawodowe i prywatne, jest zależny od kaprysów i dekrétów *Centrum*, podlega indoktrynacji i musi grać na scenie publicznych relacji międzyludzkich. Gra każdy, kto chce przeżyć. Na szczytach władzy i Olimpie intelektualnej elity gra jest subtelniejsza, wymaga wielkiej biegłości, a jej zasady są skomplikowaną partią szachowych ruchów, roszad i kontrataków. Zasad gry uczą się ci spośród przedwojennych znajomych i przyjaciół Miłosza, którzy zdecydowali się służyć nowej władzy, przeniesionej z ojczyzny komunizmu (Miłosz mówi o *Centrum*). Kreśli on sylwetki niektórych przedwojennych pisarzy i poetów, podpisujących po 1945 r. *pakt z diabłem*: Jerzego Andrzejewskiego, Tadeusza Borowskiego, Jerzego Putramenta i Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego. Najsmutniejsza wydaje się historia Andrzejewskiego – „Alfy moralisty”. Wcale nie dlatego, że i dla mnie był dobrym pisarzem, a *Popiół i diament* czytałem jako lekturę szkolną bez wewnętrznego sprzeciwu. „Alfa” opanował sztukę ketmanu w sposób doskonały, wyprzedzał ruchy, jakie inni dopiero mogli planować, był czuły na każdy, nawet najłżejszy powiew pochodzący z *Centrum*. Miłosz przywołuje artykuł *Notatki. Wyznania i rozmyślenia o pisarzu* z roku 1950, samokrytykę Andrzejewskiego, nazywającego siebie pisarzem *dopiero teraz naprawdę nawróconym* na socrealizm.

Samobójcza śmierć Borowskiego, opisanego przez Czesława Miłosza jako przepełnionego nienawiścią i cynizmem po doświadczeniach obozów śmierci, ironiczną pogardą dla filozofii wobec widoku filozofów zdeprawowanych i walczących o resztki z obozowego śmietnika, zdaje się potwierdzać istnienie sumienia i ludzkiej wrażliwości nawet w strasznych totalitarnych ciemnościach. *Beta* czyli *nieszczęśliwy kochanek* ludzkości jest przykładem nierozwiązywalnego konfliktu pomiędzy *wiarą* i pożądaniami *ziemskiego zbawienia* a ceną za ich realizację. Cztery ilustracje rozumowania pełnego sprzeczności i losów wybitnych polskich intelektualistów oddanych służbie nowego ładu są tym bardziej wymowne, że znali oni zupełni inny świat Polski międzywojennej. Jednak stali się znawcami ketmanu, stosującymi jego zasady mistrzami gry. Rewolucja intelektualna, moralna, naukowa i światopoglądowa, przeprowadzona wedle zasad *Nowej Wiary*⁴⁴ w Polsce Ludowej, była również ich dziełem. Nauczyciele, z którymi przeprowadzono

⁴⁴ Ten termin użyty przez Czesława Miłosza trafnie oddaje podobieństwo między komunizmem a religią. Zwracają na to uwagę m.in. Marcin Kula (zob.: *Religiopodobny komunizm*, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2003) oraz Agnieszka Dytman-StasieŃko (zob.: *Święto zawłaszczonych znaczeń. 1 Maja w PRL. Ideologia, rytuał, język*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji, Wrocław 2006).

wywiady, stali się w mniejszym bądź większym stopniu może nie tyle ofiarami, ile przedmiotem niekiedy udanej indoktrynacji jej zasadami.

Ketman nie jest grą w sensie gombrowiczowskiej zabawy formą ani goffmanowskiej perspektywy interpersonalnej. Jego zasady na zewnątrz systemu komunistycznego nie istnieją, a wewnątrz nikt z aktorów o nich nie mówi ani nie pisze,

A jednak istnieją i stanowią rzeczywiste życie tych aktorów, którymi są z konieczności wszyscy niemal ludzie w krajach zależnych od *Centrum*, a zwłaszcza przedstawiciele umysłowej elity. Trudno inaczej określić rodzaj panujących tam stosunków pomiędzy ludźmi jak aktorstwo, z tą różnicą, że miejscem, gdzie się gra, jest nie scena teatralna, ale ulica, biuro, fabryka, sala zebrań, a nawet pokój, w którym się mieszka. Jest to wysoki kunszt, wymagający czujności umysłu. Nie tylko każde słowo, które się wymawia, powinno być szybko ocenione, zanim wyjdzie z ust, z punktu widzenia następstw, które może spowodować. Uśmiech pojawiający się w niewłaściwej chwili, spojrzenie, które wyraża nie to, co wyrażać powinno, mogą być przyczyną niebezpiecznych podejrzeń i zarzutów. Również sposób bycia, ton głosu, zamięlowanie do takich, a nie innych krawatów są interpretowane jako oznaka skłonności politycznych⁴⁵.

Ketman niesie ze sobą niebezpieczeństwo bycia uznanym za nieprawomyślnego, odszczepieńca, wreszcie wroga systemu. To realne zagrożenie może dotknąć każdego, kto nie tyle otwarcie sprzeciwi się zasadom gry, ile wykona nieodpowiedni ruch. Konsekwencje mogą być różne, w zależności od stopnia *winy*. Od napiętnowania, wyrzucenia z partii, zwolnienia z pracy, aż po uznanie za wroga (klasowego, wsteczniaka, burżuja, kułaka, element antysocjalistyczny) i osadzenie w więzieniu. Wewnętrzna koncentracja i napięcie uwagi w stosunkach międzyludzkich wyrażają się w milczeniu, opuszczonej głowie i czujnym spojrzeniu, koniecznym dla przewidywania ruchów partnera gry. W krajach zależnych od komunistycznego *Centrum* jej uczestnikami są wszyscy obywatele:

Aktorstwo dnia codziennego tym się różni od aktorstwa w teatrze, że wszyscy grają przed wszystkimi i wiedzą nawzajem o sobie, że grają. To, że ktoś gra, nie jest mu poczytywane za ujmę i nie dowodzi bynajmniej jego nieprawowierności. Chodzi o to tylko, żeby grał dobrze, bo umiejętność dobrego wejścia w swoją rolę stanowi dowód, że ta część jego osobowości, na której buduje swoją rolę, jest w nim dostatecznie rozwinięta⁴⁶.

Gra powoduje, że im dłużej aktor w niej uczestniczy i im bardziej się w nią angażuje, traci poczucie tego, co prawdziwe, a co odgrywane. Następuje całkowite zespolenie z wyuczoną rolą. W grze, uprawianej przez obywateli krajów demokracji ludowej,

⁴⁵ Cz. Miłosz, *Zniewolony umysł*, s. 77.

⁴⁶ Ibidem, s. 78.

Miłosz widzi zdumiewającą analogię do sztuki mimikry i oszustwa, prowadzonej w obronie własnych przekonań i myśli przez mieszkańców cywilizacji islamu na Bliskim Wschodzie.

Przeprowadzając *ogólną klasyfikację* kłamstwa, poeta wymienia: ketman narodowy (herezja „narodowej drogi do socjalizmu”), ketman czystości rewolucyjnej (wiara w „święty ogień” rewolucyjny epoki Majakowskiego), ketman estetyczny (estetyka *Nowej Wiary* nie może być poważnie traktowana przez ludzi dobrego smaku, którzy prywatnie mają zupełnie inny gust), ketman pracy zawodowej (oficjalnie deklarowane poparcie systemu za cenę możliwości twórczego wysiłku, czasem sprzecznego z narzuconymi przez władzę celami i zasadami pracy), ketman sceptyczny (cyniczny stosunek do *Metody* i niewiara w możliwość jej realnego wprowadzenia przez barbarzyńców z *Centrum*), ketman metafizyczny (wzięcie w nawias swojej wiary i wynikających z niej zasad moralnych wobec konieczności zewnętrznej), ketman etyczny (wychowanie nowego człowieka w duchu dobra ogółu, które usprawiedliwia każdą zbrodnię). Sądzę, że najciekawsze będzie omówienie kilku z nich, wyraźnie dających się odnaleźć w narracjach nauczycieli opowiadających o swoim życiu, nauce w szkole i na studiach, kontaktach z rówieśnikami oraz pracy zawodowej w Polsce Ludowej. Ketman nie skończył się wraz z upadkiem stalinizmu, śmiercią Bieruta i odwołaniem kluczowej roli socrealizmu w sztuce. Złagodzony, podobnie jak opresyjność systemu, trwał nadal, obecny w mniejszym lub większym stopniu, jako sposób na funkcjonowanie w świecie realnego socjalizmu.

Cecha prymarna ketmanu to kłamstwo, niemal doskonałe i mające wiele odmian. Życie, zwłaszcza zbiorowe, jest przepojone kłamstwem – usprawiedliwianym, bo służyć ma zachowaniu pracy, pozycji społecznej, bezpieczeństwa swojego i najbliższych. Uczestniczący w nim obywatele mają świadomość zakłamania systemu, a nawet czasem to im przeszkadza. W większości jednak akceptują ten schizofreniczny stan, myśląc co innego i mówiąc też co innego. Jednym z nieuchronnych efektów ketmanu jest schizofrenia światopoglądowa, orwellowskie dwójmyślenie, niebędące jednak, zwłaszcza po upadku stalinizmu, zbrodnią, lecz powszechnie akceptowanym sposobem na spokojne życie. Podział obejmuje to, co prywatne (opowiadane w domowym zaciszu i wobec grupy zaufanych bliskich) oraz zbiorowe (wyrażane w ramach szerszej zbiorowości, publicznie) – opinie, poglądy na ideologię komunistyczną, pamięć i historię. Prawomyślne, zgodne z obowiązującymi nakazami władzy (w przypadku nauczycieli dyrektor, wizytator, przedstawiciel POP, ZMS), programem nauczania, założoną indoktrynacją – i nonkonformistyczne, wyrażane za pomocą eufemizmów, komunikowania ezopowego⁴⁷, a nawet wprost, otwarcie.

⁴⁷ Zob.: M. Kunczik, A. Zipfel, *Wprowadzenie do nauki i dziennikarstwie i komunikowaniu*, tłum. J. Łoziński, W. Łukowski, Scholar, Warszawa 2000, s. 16–19. Autorzy podają przykład organu partii

W taki sposób postępował nauczyciel historii, zapamiętany przez jedną z informaterek:

Historyk w liceum był rzetelnym nauczycielem. Uczył bez propagitki, a po październiku pięćdziesiątego szóstego były już inne czasy. Darzyliśmy go szacunkiem. Kiedy się zbliżał, milkły żarty i śmiechy. Zamykał drzwi klasy i mówił: „Są ważne tematy w historii Polski, ale nie wolno mi o nich uczyć”. Męczył się marksistowsko-leninowskim nauczaniem historii. Jednak starał się zwrócić naszą uwagę na te ważne tematy poprzez różne aluzje, które czasami, przy zamkniętych drzwiach, do nas wypowiadał. Zwracał naszą uwagę na to, jak nam się żyje. „Popatrzcie wokół siebie, rozejrzyjcie się dobrze” – mówił. Jednak nie posuwał się dalej, poza te różne aluzje, pewnie się bał, że ktoś doniesie władzom szkoły, albo gorzej, naszej ukochanej władzy komunistycznej (AIEIAK 11046, s. 8–9).

To typowa forma przekazywania uczniom zakazanej wiedzy historycznej i zachęcania do samodzielnego poszukiwania prawdy, którą zapamiętali przyszli nauczyciele.

Cóż ma zrobić nauczyciel języka polskiego, historii czy innych przedmiotów, jeśli uczeń na lekcji (także wychowawczej) zadaje trudne pytanie, które podważa obowiązującą wykładnię nauczania i oficjalne sądy o teraźniejszej rzeczywistości i przeszłości? Zaryzykować i powiedzieć prawdę, przezwyciężając strach przed, być może, obecnym w klasie donosicielem i konsekwencjami represji ze strony systemu? Informatorzy opowiadają o donosicielstwie wszechobecnym w szkole stalinowskiej, ale i później, w dojrzałym, a nie uczniowskim życiu. Doświadczyli go w różnych formach i z różnym skutkiem. Donosicielem bywał szkolny kolega z ZMP, dziecko z klasy mające partyjnych rodziców czy po prostu nauczyciel zazdrosny o względy młodzieży, szanującej odwagę. Czy lepiej będzie milczeć i nie podejmować trudnych tematów? Zawsze później można, nawet udzielając wywiadu, powiedzieć, że uczniowie nie pytali o takie sprawy, od tego są rodzice albo nauczyciele historii i języka polskiego (jeśli uczyło się innych przedmiotów). Można posłużyć się przesłonięciem, przemilczeniem i odesłać w niepamięć część tożsamości narracyjnej niepasującej do jej całości, którą wcześniej opisywaliśmy.

Miłosz pisze o prawie ketmanu, które powoduje u niektórych intelektualistów skazę osobowościową i charakterologiczną spowodowaną realizowaniem siebie wbrew ograniczeniom:

komunistycznej w NRD, „Neues Deutschland”, przeznaczonej tylko dla kręgu wtajemniczonych w sztukę aluzji oraz mowy ezopowej członków partii potrafiących „czytać między wierszami” i z ukrytych znaczeń wywnioskować aktualny kierunek polityki partii. Kurs przyjęty przez partię w *Centrum* (ZSRR) oraz jego aktualne zmiany można było wyczytać z „Prawdy”. Dzięki znajomości kunsztownych zasad dialektycznej sztuki lektury można było widzieć i rozumieć, jakie jest znaczenie informacji występujących w określonej formie i pojawiających się w określonym miejscu. Inną przyjętą formą komunikowania ezopowego jest przedstawianie aktualnych wydarzeń pod postacią historycznych analogii (metoda Swifta).

Uprawiający ketman kłamię. Czy jednak byłby mniej fałszywy, gdyby mógł mówić prawdę? Malarz, który stara się przemycić niedozwolone („metafizyczne”) upojenie pięknem świata w swój obraz na temat życia w kołchozie, byłby zagubiony, gdyby dano mu pełną swobodę, bo piękno świata wydaje mu się tym większe, im mniej mu wolno je przedstawiać. Poeta marzy o tym, co mógłby napisać, gdyby nie był skrępowany przez swoje polityczne obowiązki, ale być może to, co jest tak piękne w marzeniu, rozwiłoby się całkowicie w chwili, w której zostałby zwolniony od tych obowiązków. Ketman jest dobrodziejstwem: pielęgnuje marzenie. Człowiek uczy się kochać wzniesione dookoła niego zagrody⁴⁸.

Co zrobić z upragnioną wolnością, jeśli w końcu nadejdzie jej czas, jeżeli nie umiem w niej żyć? Jak opowiadać o sobie i o dokonanych wyborach w minionym świecie?

Interesującym wymiarem narracyjnym związanym z wywiadami biograficznymi, pozostawiającymi opowiadającemu jak największą swobodę w sposobach organizowania własnej wypowiedzi, jest zagadnienie podejmowania przez niego prób „kamuflażu, tuszowania czy omijania pewnych wątków, co również odzwierciedla się w narracji poprzez pojawianie się luk, zwłokę, nagłą zmianę perspektywy opowiadania, czy też zmianę schematu komunikacyjnego (np. gwałtowne przejście od narracji do argumentacji)”⁴⁹. Argumentacja służy uzasadnieniu czynów i związanych z nimi wyborów narratora, zwłaszcza jeśli są one niezgodne z wcześniejszymi fragmentami opowieści oraz przypisywanymi sobie cechami i deklarowanym systemem wartości. Stawiają go w złym świetle i w efekcie powstających w toku narracji sprzeczności, powodują niespójność przyjętej tożsamości narracyjnej. Okazuje się, że nie tylko w wywiadach typowo biograficznych możemy spotkać się z taką strukturą opowiadania, zwłaszcza dotyczącego własnej osoby. Zebrany przeze mnie materiał badawczy charakteryzuje się podobnymi cechami. Dzięki zaproponowanej przez Fritza Schütze koncepcji odczytania i interpretacji narracji zawartych w wywiadach biograficznych wiemy, że

jednym z ważniejszych pojęć służących analizie tego zagadnienia jest przesłonięcie (*Ausblendung, fading out*), które oznacza całkowite lub częściowe pominięcie lub luki pojawiające się w relacji, a dotyczące istotnych doświadczeń biograficznych. Usuwanie z pola uwagi, zapominanie, nieprzyjmowanie do wiadomości czy pomniejszanie znaczenia pewnych doświadczeń może mieć przy tym albo charakter niezamierzony i odnosić się do trudnych do wyrażenia, wypieranych ze świadomości doświadczeń traumatycznych związanych z doświadczaniem w przeszłości cierpienia, które może się rozciągać i na teraźniejszość – w tym przypadku mamy do czynienia z przesłonięciem ówczesnym, albo też może być pominięciem zamierzonym, mającym na celu zamaskowanie (przemilcze-

⁴⁸ Cz. Miłosz, *Zniewolony umysł*, s. 105.

⁴⁹ A. Rokuszewska-Pawełek, *Chaos i przymus...*, s. 55.

nie) ówczesnych doświadczeń biograficznych, które ze względu na osobistą lub społeczną tożsamość narratora są przez niego traktowane jako na tyle problematyczne, że próbuje je ominąć – w tym przypadku chodzi o tzw. przesłonięcie teraźniejsze⁵⁰.

Nie wdając się w psychologiczne rozwikłanie przyczyn występującego zjawiska, uważam, że w wywiadach z nauczycielami mamy do czynienia raczej z tym drugim rodzajem przesłonięcia. Zasłanianie się niepamięcią, odległym wobec teraźniejszości, zacierającym się wspomnieniem, różnorakie usprawiedliwienia przyjętej konformistycznej postawy, czy wreszcie zwykła negacja wydarzeń z przeszłości to typowe strategie narracyjne przyjęte przez nauczycieli. Działań przeciwko systemowi nie podejmowali ze strachu przed możliwymi sankcjami. Strachu nauczono ich w szkole, zwłaszcza tych, którzy mieli udział w doświadczeniu stalinizmu. Zachowania obronne i unikające przypisanej za czyny odpowiedzialności obserwowali w swojej szkole, wśród nauczycieli jako uczniowie, w latach stalinowskich i później. Nie bez wpływu na ich postępowanie w dorosłym życiu była też obserwowana postawa rodziców wobec otaczającej ich rzeczywistości.

Wyparcie z pamięci wydarzeń kwestionujących spójność tożsamości biograficznej, a także tej narracyjnej jest wedle Schütza spowodowane uczestniczeniem przez narratora w trajektorii zbiorowego losu (*collective trajectory*), która w sposób nagły i wszechogarniający podporządkowuje sobie uczestnictwo w życiu społecznym. Powoduje też znaczące wypaczenie norm kulturowych (Caillois nazwałby ten stan odwróceniem tradycyjnych norm), stale rosnące osłabienie możliwości planowania własnych poczynań oraz osłabienie więzi społecznych. Trajektoria jest jedną z czterech wyróżnionych przez Schütza struktur procesowych biografii. Odpowiada ona

zasadzie bycia ogarniętym przez zewnętrzne, niezależne od woli jednostki i pozostające poza jej kontrolą okoliczności i zdarzenia. [...] Jednostka znajduje się w nowej sytuacji, pod przemożnym wpływem sił zewnętrznych, niezależnych od jej intencji i powodujących progresywne kurczenie się możliwości jej swobodnego działania (np. nagła, ciężka choroba, śmierć bliskiej osoby, wojna); procesowi temu towarzyszy cierpienie⁵¹.

Fritz Schütze mówi o poczuciu zbiorowej winy wojennego pokolenia Niemców, wypieranego z ich świadomości i umniejszaniu uczestnictwa (choćby biernego) w systemie totalitarnego państwa:

⁵⁰ Ibidem, s. 55–56.

⁵¹ A. Rokuszewska-Pawełek, *Wywiad narracyjny jako źródło informacji*, „Media – Kultura – Społeczeństwo” 2006, nr 1, s. 23; zob. też: eadem, *Miejsce biografii w socjologii interpretatywnej*, „ASK”, 1996, nr 1, s. 37–54.

Wiele osób z pokolenia naszych rodziców wyparło ze swej świadomości fakt uczestniczenia w moralnym upadku wywołanym przez zbiorową trajektorię. Określenie „wyparcie” czy „wygasanie” użyte jest tutaj w sensie bardzo ogólnym. Nie musi być to zdecydowane zagłuszenie wewnętrznych uczuć i wspomnień czy też głośne zaprzeczenie doświadczeń w zewnętrznej rzeczywistości [...]. Oznacza to po prostu, że wielu Niemców z generacji naszych rodziców skutecznie odsunęło na bok świadomość niemoralnych aspektów trajektorii zbiorowej. Po prostu skoncentrowali się na innych sferach życia i usunęli niemoralne aspekty doświadczenia ze świadomości⁵².

W opisywanym przez Fritza Schütze przypadku Hermanna, młodego niemieckiego żołnierza opowiadającego o swym frontowym doświadczeniu w Trzeciej Rzeszy i życiu po wojnie, przykładem autobiograficznego komentarza, dygresji charakterystycznej również dla innych wywiadów, jest przyporządkowanie swej biografii sposobu doświadczania swojego życia, którym jest przytłaczający zewnętrzny przymus oraz związane z nim poczucie bezsilności. Takie komentarze, w pewnym sensie służące usprawiedliwianiu poczynań bohatera narracji, zachowaniu przez niego twarzy, pojawiają się w kluczowych fragmentach opisu życiowych wydarzeń⁵³. Tok opowiadania o wojennych doświadczeniach młodego Hermanna jest zakłócany poprzez przemilczenie i pominięcie frontowych epizodów związanych z poczuciem winy wobec siebie i wspólnoty, za wstydliwą przeszłość. Narrator jednak nie dokonuje aktu ekspiacji, nie przeżywa *katharsis* – wewnętrznego oczyszczenia. Odczuwany wstyd dotyczy czynów i zdarzeń przesłoniętych argumentacją oraz usprawiedliwianych zewnętrznym przymusem, niepasujących do głównych biograficznych struktur tożsamości narratora, sytuujących go po stronie żołnierzy służących zbrodniczej ideologii hitlerowskiego państwa. We fragmentach narracji „niebezpiecznych” dla poczucia spójności tożsamości Hermanna pojawiają się dygresje i przemilczenia, a opowieść jest kierowana ku innym doświadczeniom⁵⁴.

Nie możemy mówić o przesłonięciu, przemilczeniu czy zbiorowej trajektorii i związanym z nią przymusie bez odniesienia się do ważnego tematu, jakim w przypadku nauczycieli jest wymóg służenia określonej ideologii, realizowania obowiązujących programów nauczania, dzięki którym wpajane są treści składające się na oficjalną pamięć zbiorowości. Obowiązującej w PRL-u ideologii służyło zwłaszcza nauczanie historii i języka polskiego, a nauczyciele tych przedmiotów byli zobowiązani do przestrzegania zasad narzuconych przez władze zarówno polityczne, jak i oświatowe. Często pozostawały one w sprzeczności z ich poglądami

⁵² F. Schütze, *Presja i winą: doświadczenia młodego żołnierza niemieckiego w czasie drugiej wojny światowej i ich implikacje biograficzne*, tłum. M. Ziółkowska, [w:] J. Włodarek, M. Ziółkowski (red.), *Metoda biograficzna w socjologii*, PWN, Warszawa-Poznań 1990, s. 327.

⁵³ Zob.: ibidem, s. 330.

⁵⁴ Zob.: ibidem, s. 333–338.

i posiadaną wiedzę, której źródłem była prywatna pamięć przekazywana w domu (zwłaszcza w rodzinach pochodzących z Kresów Wschodnich) czy zdobyta dzięki informacjom oraz wydawnictwom funkcjonującym poza cenzurą, w tzw. drugim obiegu. Nauczyciele zdawali sobie sprawę, że są zmuszani do kłamstwa i nauczania nieprawdy, kontrolowani i oceniani przez władze wedle zasad obowiązującej prawomyślności. Stąd przyjmowane przez nich w wywiadach określone strategie narracji (przesłonięcie, przemilczenie, negacja, niepamięć), usprawiedliwienia i relatywizacja zarówno wiedzy, jak i moralności, wymuszone przez rzeczywistość, w jakiej funkcjonowali oraz okoliczności zewnętrzne.

Narratorzy sami byli również przedmiotem indoktrynacji w szkole, szczególnie silnej w latach stalinizmu. Uczestniczyli w pochodach, wiecach poparcia, akademiach ku czci komunistycznych patronów i bohaterów nowego panteonu, kształtowano ich na wzór „nowego człowieka”. Uczyli się takiej wersji historii, która podkreślała dziejową rolę mas, odwieczny konflikt pomiędzy posiadaczami a pracującymi najemnikami.

Wtłaczano im do głów konieczność przebudowy struktury społecznej oraz kultury wedle nowych, lepszych wzorów dla osiągnięcia „ziemskiego zbawienia”, będącego na wyciągnięcie ręki. Dla władzy komunistycznej „Młodzież miała stać się przyszłością systemu i ideolodzy poświęcali jej wiele uwagi. [...] Młodzież zaczęła stanowić, w wyniku działań systemu, wyodrębnioną grupę poddaną starannie przemysłanym zabiegom”⁵⁵.

Młodzi ludzie należeli do przeróżnych szkolnych przybudówek PZPR i organizacji młodzieżowych: ZMS, ZMP, ZSMP, krzewiących świeckość państwa oraz materializm dialektyczny, podporządkowujących celom partii swoją działalność, mających za zadanie mobilizowanie młodego pokolenia do budowy socjalizmu w Polsce:

Podstawową rolę organizacji można określić jako pozyskiwanie młodzieży dla systemu, kreowanie pozytywnych nastawień emocjonalnych oraz wzorów postaw i zachowań funkcjonalnych względem władzy, a dzięki temu wdrażanie do funkcjonowania w ramach systemu. Wspomniane organizacje posługiwały się wszystkimi instrumentami socjalizacji politycznej – bezpośrednim oddziaływaniem wychowawczym, propagandą polityczną czy własnymi doświadczeniami politycznymi, które przybierały różnorodne formy, poczynawszy od szkoleń politycznych i spotkań z zaangażowanymi w politykę ludźmi, przez wdrażanie do czynnego udziału w życiu politycznym (uczestnictwa w wyborach, manifestacjach, dyskusjach, czytania prasy), po nakłanianie do wstępowania do partii⁵⁶.

⁵⁵ K. Kosiński, *O nową mentalność. Życie codzienne w szkołach 1945–1956*, Wydawnictwo Trio, Warszawa 2000, s. 7.

⁵⁶ J. Sadowska, *Organizacje młodzieżowe – przybudówki PZPR a szkoła*, [w:] E. Gorloff, R. Grzybowski, A. Kołakowski (red. nauk.), *Edukacja w warunkach zniewolenia i autonomii (1945–2009)*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010, s. 97.

Socjalizacja polityczna w systemach totalitarnych i o charakterze autorytarnym była odmienna od realizowanej w krajach demokratycznych. Młodzieży nie zachęcano do podejmowania decyzji wyborczych, a jedynie do udziału w głosowaniu, nie uczono samodzielności myślenia ani tym bardziej krytycznego komentowania działań rządzących. Celem organizacji młodzieżowych w PRL-u była gotowość do spełniania zaleceń i oczekiwań PZPR wobec młodych obywateli państwa. Organizacje – przybudówki PZPR działające w szkole – miały być, zgodnie z zasadą przejętą z Komsomołu, masowe, co

w praktyce wykluczało możliwość skupienia w nich tylko ludzi głęboko przejętych ideologią, zaangażowanych i aktywnych. Szeregi trzeba było wypełniać osobami dość przypadkowymi, przyciągniętymi wizją korzyści (zwiększone szanse przyjęcia na studia, atrakcyjne wyjazdy czy wreszcie otwarcie kariery politycznej), bądź po prostu chcącymi uniknąć kłopotów. Było to wdrażanie do oportunistu⁵⁷.

Organizacje młodzieżowe wykraczały poza formułę *stricte* polityczną, choćby z tego powodu, że przyciągały młodzież zupełnie apolityczną i niezainteresowaną ideologią komunistyczną, ale chętną do podejmowania działalności kulturalnej, rekreacyjnej czy rywalizacji sportowej. Działalność organizacji młodzieżowych w szkołach była też spowodowana zgromadzeniem w jednym miejscu nastolatków wdrożonych w procesie szkolnym do dyscypliny i wykonywania poleceń nauczycieli. W szkołach istniał proceder zapisywania do organizacji młodzieżowych całych klas, co poprawiało statystykę, lecz jednocześnie sprawiało, że część młodych ludzi pozostawała ich członkami jedynie na papierze. Przyszli nauczyciele byli szczególnym przedmiotem zainteresowania ze strony władzy:

Szczególnie dużą wagę przywiązywano do działalności organizacji politycznych w liceach pedagogicznych i innych placówkach kształcenia nauczycieli. Odpowiednie ukształtowanie ich uczniów i słuchaczy miało stworzyć nauczycielstwo oddane komunizmowi i nowej władzy, procentować przez lata poprzez ich wpływ na kolejne pokolenia. Dodatkowym ułatwieniem był fakt, iż większość z nich pochodziła ze wsi i małych miasteczek, mieszkała w internatach z dala od rodziny, a naukę w tej szkole traktowała jako szansę na awans społeczny, co pociągało za sobą pozytywny stosunek do systemu, który stwarzał takie możliwości. Dlatego w liceach pedagogicznych od 1951 r. powoływano etatowych organizatorów ZMP, z szerokimi uprawnieniami, np. uczestnictwa w radach pedagogicznych czy obserwowania lekcji⁵⁸.

W szkołach PRL-u lat pięćdziesiątych ZMP miał wychowywać bojowników o socjalistyczną Polskę, podważać autorytet pedagogów uznanych za reakcyjnych,

⁵⁷ Ibidem.

⁵⁸ Ibidem, s. 98.

o niechętnych wobec nowej władzy poglądach, faworyzować uczniów wywodzących się z rodzin robotniczych i chłopskich, zwalczać traktowaną jako konkurencyjną działalność Kościoła katolickiego, skierowaną do młodzieży. Następcy organizacji ZMP, tj. ZMS i ZSMP nie miały aż takiego wpływu na życie szkoły, co ich poprzednik, a „wielu członków organizacji młodzieżowych w ogóle traciło chęć do działania i po ukończeniu szkoły nie zgłaszało się już do kół na wyższych uczelniach czy w zakładach pracy”⁵⁹. Jedną z organizacji działających w ramach szkół było harcerstwo, które w

PRL-u działało w latach 1960–1989; nie całe harcerstwo czasów PRL można bowiem określić jako PRL-owskie. W latach 1945–1948 oraz 1956–1959 istniało odrodzone spontanicznie harcerstwo po prostu normalne i może przez to nawet anty-PRL-owskie. W latach 1949–1955 harcerstwa w gruncie rzeczy nie było. Funkcjonowała wówczas komunistyczna organizacja dziecięca wzorowana na radzieckich pionierach i zawierająca niektóre elementy harcerskie, by nową organizację uatrakcyjnić dla dzieci i uczynić znośniejszą dla całego polskiego społeczeństwa z jego żywą tradycją⁶⁰.

Harcerstwo funkcjonujące w Polsce Ludowej zawierało w sobie elementy obowiązującej ideologii, włączono do niego pojęcia socjalizmu, sprawiedliwości społecznej, równości i pomocy słabszym oraz antyimperializmu. Nowe treści nie mogły w sposób bezkolizyjny łączyć się z ideałami harcerskimi, zaś

Najbardziej obca, najtrudniejsza do uzgodnienia z aksjotycznym obliczem harcerstwa była idea PZPR i stosunku do niej. [...] Idee lewicowe, poprzez które tłumaczono nudny slogan „socjalizm”, dobrze harmonizowały z istniejącą w harcerstwie wrażliwością na problemy społeczne, wyraźnie przejawianą w okresie przedwojennym. Idea Polski i służby Polsce uległa przetransformowaniu w „Polskę Ludową”, czyli tę, w której zrealizowano owe lewicowe ideały, oczywiście PZPR. Najważniejszy wpływ ideologii komunistycznej na harcerstwo polegał jednak nie na dołączeniu czy zmodyfikowaniu czegoś, a na całkowitym wyeliminowaniu idei Boga i religijności, w związku z czym przeobrażono i ograniczono także idee służby, bliźniego i wolnej woli⁶¹.

W symbolikę harcerską władze również ingerowały, na przykład poprzez nakazy noszenia czerwonych krajek czy marginalizowanie krzyża harcerskiego. Nie bez znaczenia było tworzenie nowych wzorców tradycji oręża polskiego, które nawiązywały do historii Ludowego Wojska Polskiego. Harcerstwo w PRL-u musiało istnieć w warunkach dominacji ideologii komunistycznej, przeniesionej z ZSRR,

⁵⁹ Ibidem, s. 107.

⁶⁰ J. Jagoszewska, *Harcerstwo w PRL-u*, [w:] S. Bednarek (red.), *Nim będzie zapomniana...*, s. 224.

⁶¹ Ibidem, s. 229.

kontrolowane przez władze, którym nie udało się wyeliminować ruchu harcerskiego, traktowanego wciąż jako potencjalnie niebezpieczny ideowo. Władze nie mogły dopuścić do podważenia monopolu na aktywność społeczną wewnątrz systemu, stąd „Wszelka aktywność młodzieży i wszelkie oddziaływanie na młodzież mogły więc mieć miejsce tylko w ramach instytucji państwowych, jakimi były odpowiednio »dojrzałe« organizacje, szkoły, domy kultury itp.”⁶².

Okazuje się, że organizacjom mającym kształtować młodzież zgodnie z ideałami marksizmu-leninizmu nie udało się osiągnąć zamierzonego celu: „Przyszłość pokazała, że część pokolenia, które miały ukształtować ZMP, ZMS czy ZSMP, wniosła swój wkład w upadek komunizmu w Polsce, inni tylko śledzili ten proces, ale systemu nie bronił prawie nikt. Starania podejmowane przez organizacje, a także szkołę, zmierzające do wychowania ideowego, poniosły więc fiasko”⁶³. Sadzę, że autorka artykułu zapomniała o jeszcze jednym, być może najważniejszym efekcie tego wychowania ideologicznego. Duża część nauczycieli będących członkami tych przybudówek partii komunistycznej została dzięki nim ukształtowana w duchu oportunistów, bierności, a nawet serwilizmu wobec władzy, co było ogólnym skutkiem ubocznym istnienia systemu komunistycznego i jego prób ukształtowania „nowego człowieka”, a nie tylko działalności organizacji młodzieżowych. Wiodąca rola przypadła tu szkole, traktowanej przez władze polityczne PRL-u jako instrument wdrażania pożądanych wobec systemu postaw i przekazywania wiedzy uznanej za prawomyślną i jedynie słuszną. Zbigniew Osiński, określając edukację (zwłaszcza historyczną), pozostającą w służbie władzy i ideologii PRL-u, zauważył:

Analizując akty prawne, które regulowały pracę szkół, programy nauczania, a także wypowiedzi polityków oraz urzędników zajmujących się oświatą, dochodzi się do wniosku, że głównym celem edukacji historycznej w Polsce w latach 1944–1989 (z niewielkimi wyjątkami, np. w latach 1945–1947, 1956–1957 i w 1981 r.) była polityczna i ideologiczna indoktrynacja uczniów. Rządząca partia, za pośrednictwem podległych sobie władz państwowych i oświatowych, decydowała o tym, w jaki sposób zostaną wykształcone i wychowane kolejne roczniki młodych ludzi⁶⁴.

Cele edukacji, nie tylko historycznej, były formułowane na szczeblu centralnym i podporządkowane potrzebom ideologicznym państwa. Już w początkach Polski Ludowej, poprzez wdrażane do socjalistycznej szkoły programy nauczania oddziałujące na młodych ludzi, chciano kształtować ich zgodnie z obowiązującym duchem nowego, socjalistycznego ładu. Składały się na nie:

⁶² Ibidem, s. 230.

⁶³ J. Sadowska, *Organizacje młodzieżowe...*, s. 108.

⁶⁴ Z. Osiński, *Edukacja historyczna okresu PRL w służbie władzy i ideologii – konsekwencje i zagrożenia*, [w:] E. Gorloff, R. Grzybowski, A. Kołakowski (red. nauk.), *Edukacja w warunkach zniewolenia...*, s. 109.

- przekonanie do specyficznej wizji świata prezentowanej przez obóz władzy;
- przekształcenie świadomości Polaków w kierunku odejścia od poglądu religijnego na rzecz materialistycznego;
- wytworzenie akceptacji i wspierania ideologii marksistowsko-leninowskiej, socjalistycznej gospodarki, systemów: sojuszy międzynarodowych – opartego na dominacji ZSRR, oraz politycznego – opartego na dominacji PPR/PZPR, *obozu socjalistycznego* na świecie, jak i *władzy ludowej* w Polsce⁶⁵.

Wychowanie i edukacja zostały podporządkowane potrzebom zbiorowości, a nie jednostki, miały legitymizować władzę i przekonać młodzież, że historyczne przemiany będące jej udziałem, są nieodwracalną, dziejowo słuszną koniecznością. Struktura systemu edukacji była sztywna. Uczeń miał wiele obowiązków, a niewiele praw, nauczyciel posiadał nad nim władzę prawie absolutną. Z kolei nad nauczycielem, kontrolowanym przez urzędników (na przykład wszechwładnego dyrektora) i przedstawicieli partii, wisiała groźba złej oceny (niekoniecznie za brak kompetencji, bardziej za nieposłuszeństwo i nieprawomyślność) oraz związanej z nią kary.

System oświaty, który można, zwłaszcza w latach pięćdziesiątych, nazwać autorytarnym,

skutecznie realizował swoje polityczne i ideologiczne zadania. Sprawnie indoktrynował przez ograniczenie dostępu do części informacji i fałszowanie innych, narzucanie określonych interpretacji, podporządkowanie działalności dydaktycznej pracy wychowawczej (a raczej ideologiczno-politycznej indoktrynacji), a także stosowanie specyficznego języka – podstawowego środka indoktrynacji⁶⁶.

Stąd etykietowanie i używanie epitetów określających, czemu należy się przeciwstawić i o co trzeba walczyć: *burżuj, wróg ludu, obcy element, klerykał, wstecznik*. Do starych pojęć dodawano nowe przymiotniki, na przykład: demokracja i praworządność ludowa, nauka socjalistyczna, moralność burżuazyjna. Pozytywne konotacje miały zbitki wyrazów ze słowem socjalistyczny, negatywne z burżuazyjny. Narzuconej nauczycielom roli towarzyszyła cenzura oraz inwigilacja szkoły przez władze oświatowe i aparat bezpieczeństwa. Sama indoktrynacja nie wystarczała, cechą charakterystyczną szkoły w PRL-u był brak zaufania władzy do nauczycieli i uczniów, czego efektem była kontrola i nadzór nad tym, co działo się w placówkach oświatowych, nie tylko przed 1956 r., ale i po okresie odwilży. Między 1957 a 1989 r. Służba Bezpieczeństwa miała za zadanie przeciwdziałać takim zachowaniom nauczycieli, jak:

⁶⁵ Ibidem, s. 110.

⁶⁶ Ibidem, s. 112.

- szczególnie gorliwe uczestniczenie w obrzędach religijnych i namawianie do tego uczniów;
- utrzymywanie prywatnych kontaktów z księżmi;
- antysocjalistyczne, antyradzieckie i antypartyjne wypowiadanie się w sytuacjach służbowych i prywatnych;
- wprowadzanie na lekcji treści nie występujących w programach i podręcznikach (dotyczy to zwłaszcza historii, wiedzy o społeczeństwie i języka polskiego);
- kolportowanie lub posiadanie nielegalnych ulotek, prasy i książek;
- uchylanie się od *socjalistycznego wychowania młodzieży* [...];
- słuchanie rozgłośni typu Radio Wolna Europa;
- okazywanie negatywnego stosunku do organizacji partyjnej i związkowej w szkole oraz nauczycieli – członków partii, a także uczniów – członków organizacji młodzieżowych;
- utrzymywanie kontaktów z osobami mieszkającymi na Zachodzie⁶⁷.

Zasady autorytarnej pedagogiki, wraz z edukacją przesyconą treściami ideologicznymi, przyczyniły się do ukształtowania nowych typów postaw i mentalności kilku pokoleń Polaków. Zbiorowa tożsamość i pamięć to nie tylko stosunek do przeszłości i wiedza o niej, lecz także odniesienie do przeszłego i aktualnego kanonu kultury narodowej. Antonina Kłoskowska uważa, że: „Stosunek socjalistycznej polityki kulturalnej wobec kanonu narodowej kultury nie polegał na odrzuceniu, lecz selekcji, której towarzyszyło usilne podkreślanie wartości zachowanych elementów i faktycznie dążenie do ich rozpowszechnienia – pod warunkiem uznania ich »postępowości«”⁶⁸. Nie można zgodzić się z tą interpretacją zmian dokonywanych przez ludzi *Nowej Wiary*, posługujących się cenzurą, łamiących charakter twórców, kuszących ich względami okazywanymi przez władzę, popularnością i dostatkiem materialnym; wyrzucających poza obszar kanonu kultury narodowej niewygodne postaci historyczne, literackie i rzeczywiste; skazujących na zepchnięcie w niepamięć tych, którzy, jak choćby Czesław Miłosz, Tadeusz Konwicki, Gustaw Herling-Grudziński czy Aleksander Wat, nie pasowali do propagowanych treści kulturowych⁶⁹. Próby takich gruntownych zmian dokonywały się w Polsce okresu stalinowskiego, kiedy socrealizm ogłoszono jako obowiązującą wykładnię sztuki⁷⁰.

⁶⁷ Ibidem, s. 119–120.

⁶⁸ A. Kłoskowska, *Problematyczność rozwoju kultury*, [w:] S. Bednarek (red.), *Nim będzie zapomniana...*, s. 13.

⁶⁹ Sama Antonina Kłoskowska kilka stron dalej pisze o wyrzuceniu z kanonu kultury narodowej Sienkiewicza w latach pięćdziesiątych i zastąpieniu go Kraszewskim. Zob.: eadem, *Problematyczność rozwoju...*, s. 19. Zupełnie inaczej kształtowanie nowego kanonu kultury narodowej, wraz ze zmianami panteonu jej bohaterów, przedstawia Bohdan Urbankowski, zob.: idem: *Czerwona msza albo uśmiech Stalina*, Wydawnictwo Alfa, Warszawa 1995.

⁷⁰ O socrealizmie, kulturze robotniczej, nowych socrealistycznych mitach oraz przemianach w polskiej sztuce po 1945 r. pisałem w: *Podróż w ciemności. Kulturowe oblicza wojny*, Interdyscyplinarny Zespół Badania Wsi UŁ, Łódź 2012, s. 149–161.

Pod koniec lat osiemdziesiątych XX w., tuż przed transformacją ustrojową w Polsce, podjęto badania nad mentalnością społeczną i polityczną ogółu dorosłych Polaków. Prowadzili je m.in. Jadwiga Koralewicz i Marek Ziółkowski. Autorzy ustalili, że działania edukacyjne, oświatowe i propagandowe władz PRL-u doprowadziły do powstania dwóch typów mentalności wśród absolwentów szkół o większym (do 1956 r.) lub mniejszym (po polskim październiku) stopniu autorytaryzmu.

Pierwszy z nich, bierny i antyindywidualistyczny, jest zamierzonym efektem oddziaływania m.in. systemu edukacyjnego. Charakteryzuje się pojmowaniem pracy jako społecznie użytecznej wartości. Powinna ona polegać na posłusznym wypełnianiu obowiązków, w sposób rutynowy i zdyscyplinowany. Zadaniem członka pracującego kolektywu jest podporządkowanie się autorytarnej strukturze władzy. Rola jednostki w życiu społecznym jest porównywalna do drobnego trybiku w wielkiej, centralnie sterowanej państwowej maszynie produkcji,

Kultowi ciężkiej, zdyscyplinowanej i społecznie użytecznej pracy towarzyszy jednocześnie odrzucenie podmiotowości politycznej i dążeń indywidualistycznych. Zadaniem człowieka jest dobrze pracować na rzecz społeczeństwa i być posłusznym władzy [...]. Osoby wykazujące w wysokim stopniu tę cechę mentalności są ucieleśnieniem propagowanego przez wiele lat modelu „bohatera pracy socjalistycznej”, politycznie biernego, posłusznego władzy i ciężko pracującego członka pracowniczego kolektywu⁷¹.

Ciekawszy wydaje się drugi typ mentalności, funkcjonujący jako niezamierzony efekt uboczny indoktrynacji ideologicznej oraz aktywności edukacyjnej socjalistycznego państwa. Charakteryzuje się ona obronnym, zachowawczo-rozszczeniowym stosunkiem do rzeczywistości społecznej. Polega na unikaniu wysiłku uznawanego za niepotrzebny, poszukiwaniu ułatwień i przywilejów, oczekiwaniu na socjalną i materialną pomoc ze strony państwa. Nieodłącznym składnikiem tego typu mentalności jest postawa roszczeniowa, pesymistyczny stosunek do rzeczywistości, niechęć do podejmowania ryzyka, trzymanie się sprawdzonych, pewnych sposobów postępowania. Ta forma mentalności okazuje się trwałym sposobem na przystosowanie się do systemu, umiejętnego wykorzystywania jego luk i słabości do własnych celów. Orientacja roszczeniowa jest przez rodziców przekazywana dzieciom, a typ mentalności zachowawczo-rozszczeniowej

obejmuje również taki model ukształtowania charakteru dziecka, aby potrafiło ono walczyć o swoje interesy i bronić się przed zewnętrznymi niebezpieczeństwami – stwarzanymi przez nieprzyjazną rzeczywistość i z natury złych,

⁷¹ J. Koralewicz, M. Ziółkowski, *Mentalność Polaków: sposoby myślenia o polityce, gospodarce i życiu społecznym 1988–2000*, Wydawnictwo Naukowe Scholar–Collegium Civitas Press, Warszawa 2003, s. 179–180.

egoistycznych ludzi. [...] Mentalność ta zakłada pesymistyczny obraz świata, odrzucając jednocześnie indywidualną podmiotowość. Ten wymiar mentalności, podobnie jak poprzedni, jest także produktem funkcjonowania systemu. [...] Ten typ mentalności to jednak niechciany, niezamierzony i w efekcie niefunkcjonalny produkt systemu. Jednostkę o takiej mentalności można by nazwać „rzeczywistym, choć niechcianym człowiekiem socjalizmu”⁷².

Orientacja obronno-roszczeniowo-zachowawcza charakteryzuje się postawą *złodziejsko-żebraczą* (okradam słabszych od siebie, żebrzę u silnych). Co najciekawsze, „Mentalność ta nie oznacza odrzucenia systemu, nie jest też tendencją do aktywnego działania na rzecz jego rozwoju, a raczej próbą specyficznego, indywidualnego przystosowania się do systemu, wykorzystania jego luk i niedoskonałości, jak i stwarzanych przezeń ułatwień”⁷³. Model socjalistycznej osobowości, będący wynikiem działań propagandowych, edukacyjnych i wychowawczych w duchu *Nowej Wiary*, okazał się źródłem klęski systemu komunistycznego, przyczyną jego paraliżu w wymiarze społecznym i kulturowym, widocznego zwłaszcza w końcówce lat osiemdziesiątych, a wreszcie upadku.

Oba typy mentalności, opisywane przez Jadwigę Koralewicz i Marka Ziółkowskiego, są nierozzerwalnie związane z konformizmem wobec władzy, brakiem aktywności społecznej, bezrefleksyjnym podporządkowaniem się opinii większości. Oba też zawierają w sobie elementy osobowości autorytarnej, przeważające w drugiej z omawianych mentalności obywateli Polski Ludowej. Oto prawdziwy *homo sovieticus*, będący niechcianym i niezamierzonym efektem działań ludzi *Nowej Wiary*.

3.3. Zasady ketmanu, indoktrynacja, przymus i strasznicy nauczyciele, czyli „to były takie czasy”

Szkoła, do której uczęszczali przyszli nauczyciele, zapisała się w ich pamięci jako ważne miejsce, w którym zawiązywały się przyjaźnie, rozpoczynała nauka i działalność w harcerstwie, a także w Związku Młodzieży Polskiej oraz Związku Młodzieży Socjalistycznej.

Najgorzej nauczyciele wspominają okres stalinowski, kiedy szkoła była najbardziej upolityczniona i przesyciona indoktrynacją zasadami *Nowej Wiary*. Wtedy to nauczono ich, albo też nauczyli się sami, obserwując otoczenie i postępowanie innych – swoich rówieśników, niektórych nauczycieli i rodziców, zasad ketmanu. Rzeczywistość PRL-u, w której przyszło im dorastać i chodzić do szkoły, była często

⁷² Ibidem, s. 180.

⁷³ Ibidem, s. 180–181.

wręcz nierealna, nieracjonalna, a już z pewnością przeżarta kłamstwem, niczym na pozór szlachetny metal rdzą. Dzieci i młodzież nauczyły się funkcjonować w systemie, któremu należało się poddać, by w zamian zyskać w miarę spokojne i bezpieczne życie. Mimo chęci władzy do sprawowania kontroli nad każdą formą aktywności obywateli, można w nim było zachować nieco własnej woli i swobody, stworzyć swój prywatny, odrębny od publicznego, świat. W tym świecie można było nawet mieć własne zdanie i wyrażać je w obecności bliskich, zaufanych osób. Absurdy systemu i jego wymagania dało się omijać, stosując zasady ketmanu. Ci bardziej odważni, narażając się na reakcję władz szkolnych, w zakamuflowany sposób, a nawet otwarcie, posługując się ironią, obnażali nierzeczywisty świat realnego socjalizmu. Ci bardziej strachliwi poddawali się wymogom stawianym masie obywateli, w tym uczniów, biernie płynąc razem z rzeką im podobnych, maszerujących w pochodach pierwszomajowych i śpiewających pieśni na szkolnych akademiach. Największa opresyjność, rygor i dyscyplina, wedle narracji nauczycieli, charakteryzowały szkołę w czasach stalinowskich. Wtedy też wprowadzano gorliwie zasady *Nowej Wiary*, a w placówkach oświatowych funkcjonowały Organizacja Harcerska i Związek Młodzieży Polskiej.

Czesław B., nauczyciel chemii w technikum fotograficznym, mówi o swoich szkolnych doświadczeniach i śmierci Stalina:

Od mojego dwunastego do dwudziestego roku życia, okres, który mógł być najpiękniejszy. To był właśnie ten okres stalinowski, okres strachu. Między innymi taka historia. Jak to chłopaki, mieliśmy jakieś tajemnice indiańskie, nie indiańskie. Powstały w klasie takie dwa obozy, tajne oczywiście. Jeden miał skrót MZS chyba, od Mieszko, Ziemowit i ktoś tam jeszcze. No i w prawie tego naszego związku było między innymi, że nigdy nie będę członkiem tego MZM, czyli tego drugiego związku. Dotarło to do któregoś z rodziców [...]. I sprawa polityczna w siódmej klasie, myśleli, że to coś poważnego, polityczne działanie. Skończyło się tym, że została złamana nasza zasada tajemniczości, po namowie rodziców przyznaliśmy się, co oznaczają te skróty. [...] Śmierć Stalina, jesteśmy w liceum, włączone głośniki i słuchamy tej mowy nadawanej przez polskie radio z Moskwy, z pogrzebu i wiemy, że w którymś tam momencie mamy wstać i stać trzy minuty, prawda. Słuchamy, są tam jakieś przemówienia, salwy w Moskwie, jakieś wyją syreny na zewnątrz, a my sobie siedzimy i czekamy, kiedy to będzie. Orientujemy się, że już wynoszą trumnę i przegapiliśmy, kiedy mamy stanąć. **Klasa i nauczycielka, i wtedy w naszej klasie było już dwóch członków komitetu dzielnicowego ZMP. I nikt się nie zorientował, że mamy wstać. Nie wstaliśmy i przerażona nauczycielka, ja się do teraz wstydzę, że dorosła kobieta, nauczycielka tak nas się bała. Jak się zaczęła tłumaczyć, jęczała się i mówi: „ja nie specjalnie, my nie wiedzieliśmy”.** I wtedy jeden z kolegów, może dlatego, że to jego dotyczyło, wstał i powiedział: „Pani profesor, proszę się nie bać, my do nikogo nie doniesiemy, bo wiemy, że to była tylko pomyłka” (AIEIAK 12194, s. 2, podkreślenie moje – M.K.).

Pomyłka, wypadnięcie z roli, mogły okazać się dla uczniów, ich rodziców, ale i nauczycieli kosztowne. Dla tego informatora dominującym uczuciem w stalinowskiej szkole był strach. Bali się przede wszystkim nauczyciele, spodziewający się kary za nieprawomyślność czy podejrzenie o wrogi stosunek do ustroju. Wiedzieli, że któryś z uczniów może donieść partyjnym rodzicom, dyrektorowi, a nawet kolegom z organizacji młodzieżowej. Wspominając czasy stalinowskie w szkole, nauczyciele mówią o przymusie, strachu, indoktrynacji i donosicielstwie. Wszędzie tam, gdzie poruszane były tematy dotyczące nowego ustroju, mógł pojawić się donosiciel, dlatego właśnie szkolni nauczyciele zachowywali daleko posuniętą ostrożność. Czesław Miłosz, omawiając ketman etyczny, zauważa, że w systemie komunistycznym donoszenie na innych, znane jako „czujność”, urosło do rangi pożądanej cechy człowieka *Nowej Wiary*:

Donosicielstwo było i jest znane w różnych cywilizacjach. Na ogół jednak nie było nigdy podnoszone do godności cnoty. W cywilizacji *Nowej Wiary* jest zalecane jako cnota podstawowa dobrego obywatela (jakkolwiek unika się starannie samej nazwy, używając omówień). Jest ono podstawą, na której opiera się Strach wszystkich przed wszystkimi. Praca w biurze czy fabryce w krajach *Nowej Wiary* jest ciężka nie tylko przez sumę wydatkowanego wysiłku: bardziej wyczerpuje konieczna uwaga na oczy i uszy wszechobecne i czujne. Po zakończeniu pracy idzie się na polityczne zebranie czy na specjalne wykłady – i tak przedłuża się dzień bez chwili rozluźnienia uwagi. Szczerłość rozmówców, jeśli się zdarza, jest złym znakiem: pozorują oni rozluźnienie i beztroskę, współczucie i gniew, aby nastroić ciebie na odpowiedni ton i wydobyć zwierzenia, które posłużą im do napisania o tobie raportu; podniesie to ich wartość w oczach przełożonych⁷⁴.

Wygląd klas szkolnych wiele mówił o zmianach w używanej przez ludzi *Nowej Wiary* państwowej symbolice. Orzeł w koronie został jej pozbawiony, a na ścianie w każdej klasie wisały portrety aktualnie panujących *umiłowanych przywódców*: „Wisiął właśnie portret Lenina albo Bieruta, ale już nie pamiętam. Godło było bez korony, na pewno pod nim wisały portrety jakieś, czy Lenina, Gomułki, Bieruta – nie do końca pamiętam. I jeszcze przez pewien czas, tak na początku podstawówki, to pamiętam, że wisiął Stalin i jeszcze się o nim wiersze mówiło” (AIEIAK 12189, s. 2).

Symbolika religijna była w latach stalinowskich zwalczana, a religia usuwana ze szkół. Michał Buchowski, interpretując komunizm jako formę systemu religijnego, wyjaśnia wrażliwość *Nowej Wiary* na obecność niejako konkurencyjnej symboliki w przestrzeni publicznej: „Nowe religie wymagają nowych przedstawień symbolicznych oraz nowych powszechnie rozpoznawanych i uznawanych form. A zatem z pieczołowitością stworzono skomplikowany system symboliczny,

⁷⁴ Cz. Miłosz, *Zniewolony umysł*, s. 101.

do którego zestawu podstawowego należały: czerwona flaga, czerwona gwiazda, sierp i młot, uniesiona pieśń oraz *Międzynarodówka*⁷⁵. Powinni je znać nie tylko proletariusze wszystkich krajów, lecz także uczniowie. Symbole religijne, takie jak krzyż, muszą zniknąć ze szkół: „No, ja byłam w szkole, gdzie jeszcze tak bardzo, w podstawówce, to nie był okres stalinowski, a potem, jak już byłam w liceum, religię wycofano [...]. Moja siostra już miała nauczycielkę, która medaliki zdejmowała na lekcji wychowawczej i rodziców wzywała, dlaczego dzieci chodzą do kościoła, a przecież jest to szkoła, obowiązuje ateizm” (AIEIAK 11070, s. 8). Mimo że były to czasy już po przełomie październikowym 1956 r., Bożena L., nauczycielka języka polskiego, zapamiętała usuwanie symboli religijnych i lekcji religii ze swojej szkoły we wsi Czermino w okolicach Płocka:

Ale z takich wydarzeń **znaczących dla kraju, to pamiętam, jak krzyże zdejmowano w sali**, ja byłam wówczas w pierwszej klasie, poszłam rok wcześniej do szkoły, więc miałam sześć lat. [...] Moja cioteczna siostra była w siódmej klasie. [...] Ta klasa zorganizowała strajk „nie idziemy do szkoły, bo nie ma krzyży”, więc ja nie pamiętam, czy również uczestniczyłam w tym strajku czy nie, bo to była pierwsza klasa, ale siódma klasa to na pewno, oni nie chodzili do szkoły (AIEIAK 11069, s. 8).

Strajk zakończył się nałożeniem na rodziców kar pieniężnych przez władze, ale krzyże i tak zniknęły ze szkoły. Informatorka uważa to wydarzenie za ważne dla kraju i dla niej osobiście, bowiem we wcześniejszej części wywiadu deklaruje swoje przywiązanie do zasad wiary katolickiej. Krzyże i religia zostały skutecznie usunięte ze szkół pod koniec lat pięćdziesiątych⁷⁶. W okresie karnawału „Solidarności”, w szkołach próbowano przywrócić obecność symboli religijnych związanych z tradycją, historią, pamięcią i tożsamością zbiorową Polaków, ale działania nauczycieli zaangażowanych w działania związku zniweczył stan wojenny. Antonina Kłoskowska zwraca uwagę na znaczenie symboli religijnych i manifestowanie *sacrum* (w tym krzyża, wizerunków Matki Boskiej) w działaniach i zachowaniach w miejscach publicznych, traktowanych jako forma oporu wobec władzy przez rodzący się ruch „Solidarności”. Tłumy chcących zaprotestować przeciwko systemowi i wyrazić swą wierność wierze gromadziły się w czasie pierwszej pielgrzymki Jana Pawła II do Polski w 1979 r. Symbole religijne były w czasie czerwcowej pielgrzymki papieża stale obecne, a masy młodzieży obecnej na spotkaniach z nim i entuzjastycznie reagującej na jego słowa ukazały klęskę indoktrynacji zasadami

⁷⁵ M. Buchowski, *Komunizm a magia i religia. Podobieństwo formy czy jedność reguł interpretacji kulturowej?*, [w:] K. Brzechczyn (red.), *Obrazy PRL-u*, IPN, Poznań 2008, s. 151.

⁷⁶ Władza i Kościół rywalizowały ze sobą również o wpływ na młodzież. Komunistów raziły symbole religijne w szkole, którą uważali za swoje pole działań na rzecz zaszczepienia nowej ideologii młodym pokoleniom. Od 1948 r. rósł nacisk władzy na usuwanie krzyży ze szkół. Zob.: K. Kosiński, *O nową mentalność...*, s. 92–96.

Nowej Wiary. Symbole religijne „Solidarność” wykorzystywała w momentach przełomowych, jak stan wojenny:

Gdy w stanie wojennym jawne noszenie znaczka „Solidarność” stało się powodem represji, zastępowano go małym obrazkiem Matki Boskiej [...]. Symbol krzyża odegrał szczególną rolę w ruchu przełomu. Podniesionym manifestacyjnie krzyżem zastąpiono znak zwycięstwa V w czasie mszy za ojczyznę. W czwartym dniu sierpniowego strajku 1980 roku wzniesiono krzyż przy bramie stoczni w miejscu śmierci poległych stoczniowców. Trzy krzyże stanowią trwałe pomniki ich pamięci⁷⁷.

Być może krzyż stał się tak ważnym symbolem, o znaczeniach wykraczających poza *stricte* religijne, ponieważ w latach stalinowskich i za czasów Gomułki władze postawiły sobie za cel jego wyrugowanie z życia publicznego. W systemie budowanym wedle zasad *Nowej Wiary* było miejsce tylko dla jednego *sacrum*, ze swoimi własnymi symbolami, czerwienią, sierpem i młotem oraz panteonem „świętych”⁷⁸.

W stalinowskiej szkole panteon władców musiał znaleźć się w odpowiednim miejscu, na ścianie, jako symbol relacji władzy i panowania oraz obecności w szkole właściwej ideologii: „Na ścianie nad tablicą wisiało godło Polski, a na innej portrety umiłowanych przywódców naszego państwa socjalistycznego i towarzysza Stalina, oczywiście aż do czasu, kiedy zmarł. Potem wisieli inni towarzysze, pierwsi sekretarze” (AIEIAK 11046, s. 4). Przestrzegania porządku symbolicznego i odprawiania rytuałów pilnowali wyznaczeni nauczyciele oraz władze szkoły. Kalendarz świąt państwowych obchodzonych w szkole, wedle Krzysztofa Kosińskiego, zaczął dominować nad religijnym od 1949 r. Władze szkolne stopniowo rezygnowały z obchodów Wielkanocy czy Bożego Narodzenia: „Szkoła była szkołą świecką, a raczej komunistyczną i nie dawała zbyt wielu okazji do manifestowania własnych przekonań, zwłaszcza religijnych”⁷⁹.

Przykładem człowieka *Nowej Wiary* pośród grona pedagogów była nauczycielka historii, oddelegowana do liceum na ulicy Pomorskiej, gdzie uczył Czesław B.:

W dziesiątej klasie, czyli rok przed maturą, zmienili nam wychowawcę, bo chemia się kończyła w dziewiątej. Przyszła taka pani, nie będę wymieniał nazwiska, z nadania partyjnego, aby upolitycznić tą reakcyjną szkołę. Uczyła historii i nauki

⁷⁷ A. Kłoskowska, *Problematyczność rozwoju...*, s. 21.

⁷⁸ Zob.: D. Jarosz, *Stalinizm w Polsce*, [w:] K. Persak, P. Machniewicz (red.), *PRL od lipca 44 do grudnia 70*, Bellona, Warszawa 2010, s. 109–136; B. Noszczak, *Polityka państwa wobec Kościoła Rzymskokatolickiego w Polsce w latach 1944–1956*, [w:] K. Persak, P. Machniewicz (red.), *PRL od lipca 44...*, s. 139–166; B. Brzostek, *Mała stabilizacja Gomułki*, [w:] K. Persak, P. Machniewicz (red.), *PRL od lipca 44...*

⁷⁹ K. Kosiński, *O nową mentalność...*, s. 250.

o konstytucji. My ją złośliwie nazywaliśmy Kwoka. Teraz z kilkudziesięcioletniego doświadczenia pedagogicznego wiem po prostu, że była kiepskim dydaktykiem, niezależnie od poglądów politycznych. Myśmy z nią wojowali, ona nie potrafiła nam wyjść naprzeciw. Myśmy jej robili złośliwości, ona nam. W dziesiątej klasie na rok przed maturą trzynastcie osób nie dostało promocji. Tak się złożyło, że akurat w naszej klasie chłopcy byli bardziej zdolni, bystrzy, ale też bardziej rozrabiający, ale jak leciały dwóje, to leciały na całą klasę. Dziesięć koleżanek nie dostało promocji do następnej klasy. Rok po nas robiły maturę, rok po nas kończyły studia. Za tą panią, ja, wierzący, praktykujący, potrafiłem się pomodlić dopiero na pięćdziesięciolecie matury, chociaż mnie osobiście nie zaszkodziła. Na tyle dobrze się uczyłem, że byłem poza jej zasięgiem, ale te koleżanki, które niczym nie zawiniły. A nasze sukcesy w walce z nią były takie, że w pewnym momencie doprowadziliśmy ją do takiego rozdrażnienia, że ona, ateistka partyjna, powiedziała: „No Jezus, Maria, co wy robicie?” Przez pięć minut byliśmy cisi, zachwyceni cośmy dokonali. Dlatego te wspomnienia, które mogłyby być pięknymi wspomnieniami ze szkoły średniej są straszne z tamtego roku (AIEIAK 12194, s. 11).

Czesław B. wspomina, że na biologii uczono go o Miczurinie i jego krzyżówkach, co było powodem licznych żartów:

I funkcjonowały takie różne żarciki, co się stało, jak Miczurin coś z czymś skrzyżował, na przykład, jak skrzyżował dżdżownicę z kaktusem, to powstał drut kolczasty, jak gruszkę z robaczkiem świętojańskim, to żarówka. Mi się najbardziej podobała taka krzyżówka, że jak skrzyżował jabłonkę z psem, to wyrosła taka jabłonka, co się sama podlewa i sama szczeka na złodziei (AIEIAK 12194, s. 12).

I w tym przypadku śmiech jest skuteczną, kulturową bronią przed władzą wzbudzającą strach oraz pseudonaukowymi, nadętymi frazesami. Informator wspomina ponadto ośmieszanie zaangażowanej politycznie wychowawczyni:

To właśnie „Kwoka” od historii próbowała nas jakoś zachęcić, zainteresować bieżącą polityką i tak dalej, i robiła takie prasówki. Kazali nam zaprenumerować, całej szkole, „Sztandar Młodych”, pismo ZMP-owskie. Wszyscy ZMP-owcy, nie ZMP-owcy, zresztą ZMP-owców było w klasie tylko czterech czy pięciu. Każdy miał gazetę w garści. „Kwoka” przepytowała, co zapamiętaliśmy z tej prasy, dla chętnych, zgłaszających się dawała piątki. [...] to umówiliśmy się z kolegą, z którym siedziałem, że będziemy mówić wiadomości, których nie ma w gazecie, zmyśłone, to i nikt ich wcześniej nie mówił. I mówiliśmy o rozruchach w Grecji, bo były wtedy takie gorące sprawy, czerwona partyzantka w Grecji. „No i widzicie, jakie to ciekawe, nikt tego nie powiedział” – zachwycała się Kwoka, a nam się udawało (AIEIAK 12194, s. 13).

Strategia przetrwania w stalinowskiej szkole, jaką przyjął narrator, przypomina te stosowane przez osoby uwięzione w instytucji totalnej, na przykład w wojsku. Polega ona na ośmieszaniu opresyjnego wobec jednostki systemu i unikaniu

funkcjonujących w nim reguł poprzez sprowadzanie ich do absurdu. Ta zasada była wymieniona przez Fritza Schütze w opisie losu młodego niemieckiego żołnierza przebywającego w wojsku podczas drugiej wojny światowej. Hermann unikał śmierci i zagrożeń, ale też zbędnego wysiłku i opresji ze strony przełożonych, dzięki strategiom podobnym do stosowanych przez dobrego wojaka Szwejka⁸⁰.

Jako nagrody szkolne za dobre wyniki w nauce, informator otrzymywał głównie „ruskie książki”, chociaż raz udało mu się dostać *Faraona*, z czego był bardzo zadowolony.

Czesław B., Polak pochodzący z Kresów Wschodnich, repatriowany po wojnie do Łodzi, nie darzył sentymentem niczego, co radzieckie. Przeżył wejście wojsk sowieckich do Lwowa we wrześniu 1939 r., później okupację niemiecką i znów zajęcie Lwowa przez Rosjan. Z tych doświadczeń jemu i jego rodzinie pozostała pamięć strachu, odczuwanego przez całe dzieciństwo z powodu wywózek przyjaciół na Syberię i obserwowanych zachowań żołnierzy Armii Czerwonej. Kiedy w szkole pojawiła się nowa wychowawczyni, szybko znalazł z nią wspólny język, była ona bowiem repatriantką z Wilna: „Dostaliśmy nową wychowawczynię, matematyczkę, surową, ale prawdziwego pedagoga, zresztą pochodzącą z Wilna. Po maturze żeśmy od niej usłyszeli różne ciekawostki, o tym, jak w Wilnie zachowywali się bolszewicy” (AIEIAK 12194, s. 11). Ideologia komunistyczna, światopogląd materialistyczny dotykały informatora przez cały czas szkoły podstawowej i średniej, a podczas egzaminu maturalnego wylosował temat z fizyki: „rola pracy w ucłowieczeniu małpy”. Poprawna odpowiedź, jakiej uczeń udzielił komisji, zaczynała się od słów: „Według Marksa...”. W ten sposób Czesław B. zdał maturę z fizyki.

Śmierć Józefa Stalina oraz Bolesława Bieruta jako ważne wydarzenie zapamiętała Zofia K., nauczycielka geografii. Tak o tym opowiada:

I pamiętam jeszcze, z czasów wiadomo jak historycznie ułożonych w historii Polski, zmarł, jak byłem w ósmej klasie, umarł Stalin. Umarł, a że wtedy telewizji przecież nie było, tylko było radio i przez radio był transmitowany pogrzeb Stalina. A myśmy przy portrecie Stalina pełnili wartę. No i płakaliśmy, bo to ten nastrój taki był poważny, marsze żałobne, no i przez to płakaliśmy. Nie uśmiej się, **takie były czasy**. Myśmy tak byli wychowywani. Śpiewało się i deklamowało na akademiach o Stalinie, znaliśmy hymn ZSRR, uczyliśmy się rosyjskiego – **takie były czasy**. Później, jak byłem chyba w dziewiątej czy dziesiątej klasie, to umarł Bierut. I delegacja ze szkoły z dyrektorem pojechała do Warszawy, bo była trumna wystawiona. Myśmy to tak samo przeżywali, bo przecież Bierut był prezydentem, i to była postać taka jak dzisiaj [*zastanawia się*] Wałęsa. A może i nawet jak na owe czasy, to była jeszcze większa postać. Znany był z wiadomo jakich poglądów, ale przede wszystkim zapamiętałam sobie jego głos. Mówił pięknie po polsku, z piękną dykcją – tak jak Cyrankiewicz był premierem i pięknie mówił po polsku,

⁸⁰ F. Schütze, *Presja i wino...*, s. 333.

tak samo Bierut. No, ale mniejsza. Część młodzieży pojechała do Warszawy na te uroczystości pogrzebowe, bo to z całej Polski jechały delegacje, a tutaj myśmy zorganizowali apel, akademię ku czci, w szkole. No i między innymi ja też brałam udział w tej akademii – już nie pamiętam, co ja tam wtedy robiłam, no ale dla wszystkich to było, na owe czasy wielkie naprawdę przeżycie (AIEIAK 12190, s. 3).

W jej opowieści zastanawiające jest porównanie jakże różnych postaci historycznych z dziejów Polski, prezydentów: Bolesława Bieruta i Lecha Wałęsy. Informatorka użyła go, by oddać skalę popularności, wielkości i znaczenia postaci historycznych w ich czasach. Jednak wybór wydaje się co najmniej niefortunny i moim zdaniem świadczy o relatywizacji jako zasadzie opisu rzeczywistości PRL-u przyjętej przez Zofię K. W ten sposób usprawiedliwia ona złe strony systemu realnego socjalizmu, który – jak wynika z jej narracji – całkowicie akceptuje.

Warta i płacz przy portrecie Józefa Stalina są równie przerażające, jak tłumaczenie, że „takie to były czasy”. Widać, że indoktrynacja ideologią komunistyczną w przypadku tej informatorki pozostawiła po sobie ślad nie tylko w pamięci, ale i systemie wartości. W drugim wywiadzie ta sama nauczycielka geografii przemilcza temat warty honorowej przy portrecie *umiłowanego przywódcy socjalistycznego świata*, mówi jednak coś potwierdzającego moje wcześniejsze spostrzeżenia:

A uroczystości... Obchodziło się rocznice. **To były takie czasy**, że się obchodziło różne rocznice, na przykład rocznicę rewolucji październikowej, czy wyzwolenie Kuluszek... [informatorka uczęszczała do liceum w Kuluszkach – M.K.] To zresztą, no... do dzisiaj chyba jeszcze w szkołach się jakieś tam apele, czy... nie wiem. W każdym razie dawało się ten akcent, bo to było ważne. **Nieważne, czy ten, kto i jak nas wyzwolił, ważne było, że się skończyła okupacja.** To się liczy, że koniec okupacji nastąpił niemieckiej. No to też... Były takie uroczystości, takie akademie, 1 Maja. [...] A to jakieś Święto Lasu było, to się szło do lasu, sadziliśmy wtedy. Tego typu, takie właśnie uroczystości. **Dziś trochę inne, bo dzisiaj się obchodzi trochę inne daty, no. Dzisiaj jest 11 Listopada, 3 Maja...** (AIEIAK 11058, s. 9, podkreślenia moje – M.K.).

Informatorka unika wyraźnej odpowiedzi na pytanie o obchodzone w szkole akademie i uroczystości związane z datami przypisanymi do świeckiej obrzędowości w PRL-u, kalendarza państwowych, obowiązkowych świąt. Relatywizacja polega na stawianiu znaku równości pomiędzy świętami państwowymi w Polsce Ludowej, związanymi ze zniewoleniem ideologią komunistyczną, a świętami po 1989 r., bo przecież zawsze, w każdym państwie są obchodzone jakieś święta. A przymus PRL-owskiej szkoły, obowiązkową naukę języka rosyjskiego, wartość honorową przy portrecie Stalina, można podsumować zdaniem: „takie to były czasy”. Ważne, że Bierut i Cyrankiewicz posługiwali się umiejętnie piękną, literacką polszczyzną, a takiej umiejętności dzisiejszym przywódcom i politykom brakuje. Informatorka w dalszej części wywiadu przywołuje postać Lecha Wałęsy, którego ocenia

negatywnie, podobnie zresztą jak ruch „Solidarności”. Widoczna w cytowanym fragmencie wywiadu racjonalizacja postępowania nauczycieli organizujących akademię, usprawiedliwianie moralnej dwuznaczności wyższą koniecznością, przymusem, wpisują się w deklarowany światopogląd i system wartości nauczycielki. Czuje ona jednak potrzebę wyjaśnienia motywów kierujących zarówno jej postępowaniem, jak i innych nauczycieli spełniających wolę władz bezrefleksyjnie, ze strachu lub chęci czerpania korzyści. Być może uważa je za niewłaściwe, nie mówiąc jednak o tym wprost. Podobne wypowiedzi pojawiają się w toku wywiadu bardzo często, zwłaszcza w odpowiedziach na pytania dotyczące stosunku informatorki do przeszłości PRL-u, działań władz komunistycznych, protestów społecznych i stanu wojennego. Pozytywna ocena Polski Ludowej, wraz z okresami krwawych „błędów i wypaczeń”, wymaga od nauczycielki negocjowania lub umniejszania jawnie złych stron ustroju komunistycznego w Polsce, określonego stosunku do historii i pamięci społecznej. Z tych wszystkich powodów informatorka wpisuje w kontekst losu zbiorowego Polaków po 1945 r. działania nauczycieli wysługujących się władzom szkolnym i partyjnym, otwarcie popierających PZPR, tolerujących kłamstwo w życiu codziennym PRL-u oraz przekazywane w ramach programów nauczania. Jest to odniesienie do ram trajektoryjnych gwałtownej zmiany społecznej i kulturowej, rewolucji światopoglądowej i zmian treści pamięci społecznej, dokonujących się pod mniejszym lub większym przymusem, ale nie dobrowolnie. *Konieczność dziejowa* rewolucyjnych zmian, narzucona z zewnątrz, stanowiąca część ujmowanego marksistowsko nieubłaganego procesu historycznego postępu ludzkości, wymaga ofiar, wyrzeczeń, dyscypliny i wiary. *Nowej Wiary* – wedle określenia Czesława Miłosza. Dlatego też „Solidarność” sprzeciwiająca się władzy robotniczej i ludowej jest dla nauczycielki zła i tym bardziej groźna, że chcąc burzyć fundamenty nowego socjalistycznego ładu, który choć nie jest doskonały (zawinił człowiek, nie piękna idea), to lepszy niż niesprawiedliwy system kapitalistyczny funkcjonujący we współczesnej Polsce.

W tym miejscu pozwolę sobie na nieco osobistą dygresję, wychodząc, jak powiedziałby Geertz, poza obszar zarezerwowany dla bezstronnego interpretatora, badacza fragmentu rzeczywistości, o ile taka postać nie jest kolejnym złudzeniem scjentyistycznej wizji naukowości. Czytając wywiady przeprowadzone z nauczycielami, staram się zachować postawę leżącą gdzieś między Scyllą empatii wynikającej z poczucia etycznej wrażliwości a Charybdą pewnego dystansu, który pozwala na prowadzenie badań. Geertz podkreśla, że należy osiąść umiejętność patrzenia na siebie oraz na otaczający nas świat (czy też jego badany fragment) *okiem zarówno chłodnym, jak i nieobojętnym, zaś*

Zawodowy obowiązek analitycznego podejścia do spraw ludzkich nie jest sprzeczny z osobistym obowiązkiem ustawiania ich w określonej moralnej perspektywie. Etyka zawodowa opiera się na etyce osobistej i z niej czerpie swoją

siłę; staramy się zachować wiarę, że ślepotą – czy uleganie złudzeniom – okalecza cnotę, tak jak okalecza ludzi. Bezstronność bierze się nie z braku zaangażowania, lecz z pewnego rodzaju przejęcia się dostatecznie elastycznego, by wytrzymać ogromne napięcie pomiędzy reakcją moralną a obserwacją naukową, napięcie, które zresztą rośnie w miarę pogłębiania się moralnej percepcji i postępów w naukowym rozumieniu. Ucieczka w scjentyzm, lub przeciwnie – w subiektywizm, jest jedynie sygnałem, że to napięcie stało się nie do wytrzymania, że nerwy odmówiły posłuszeństwa i trzeba było dokonać jakiegoś wyboru dla stłumienia: albo własnego człowieczeństwa, albo własnego racjonalizmu. W nauce sytuacje takie są patologią, a nie normą⁸¹.

Nie powinienem więc oceniać wyborów, jakich dokonali informatorzy. Mogę spróbować je zrozumieć, umiejscawiając w kontekście kulturowym i historycznym. Mogę także podjąć trud ostrożnej, choć nie wiem czy jednoznacznej interpretacji zebranych tekstów kultury o charakterze autobiograficznym, będących zarejestrowaną mową pamięci.

Nie doświadczyłem lat stalinizmu, znam je tylko z opracowań historycznych, pamiętników i opowieści mojej rodziny (a więc sfery postpamięci) ze strony matki i ojca, pokolenia przedwojennego, robotników i chłopów. *Nowa Wiara* i system, jaki wedle jej idei tworzone, w rezultacie okazał się dla nich rozczarowaniem, doznali swobodnego weberowskiego „odczarowania świata”, obiecywanego kraju szczęśliwości, równości i powszechnego dobrobytu. Stalinizm i przemoc, jakiej w tym czasie doświadczyli ze strony władz komunistycznych, uderzających przecież w przedstawicieli klas społecznych, które miały być jego podporą, skutecznie uodpornił ich na komunistyczną propagandę oraz puste deklaracje władzy. Po prostu przestali w nie wierzyć. Losy ludzkie jak tysiące innych na trajektorii zbiorowego losu Polaków w XX w. Tym, co było także moim doświadczeniem, jest rzeczywistość Polski Ludowej (w tym szkoły) od lat siedemdziesiątych, przez osiemdziesiąte i stan wojenny, aż po rok 1989, będący datą graniczną końca PRL-u. Czy aby na pewno można mówić, że PRL się skończył? Przyznam, że czytając zarówno zebrane wywiady, jak i opracowania badań zespołu Jadwigi Koralewicz oraz Marka Ziółkowskiego dotyczące mentalności Polaków, mam pewne wątpliwości.

W placówkach oświatowych, do których uczęszczali przyszli nauczyciele, wedle ich opowieści obowiązywały zasady ustalane przez dyrekcję i pedagogów. Na tym m.in. polegał autorytarny rys szkoły w PRL-u. Nie było możliwości żadnego sprzeciwu. Kto nie chciał się podporządkować, musiał liczyć się z konsekwencjami. Od krzyku i kar cielesnych (informatorzy mówią o przemocy stosowanej przez nauczycieli wobec dzieci), aż po wyrzucenie ze szkoły. Rygorystyczne przepisy dotyczyły nie tylko zachowania w miejscu nauki, ale przede wszystkim

⁸¹ C. Geertz, *Zastane światło*, tłum. Z. Pucek, Universitas, Kraków 2003, s. 56.

uczniowskiego ubioru jako wyznacznika przynależności do grupy (kolektywu) i statusu społecznego. W odświętne dni i podczas akademii szkolnych obowiązywał strój galowy, a na co dzień mile widziany był skromny ubiór. Był on częścią szkolnej etykiety, której „Obyczaje były dość surowe. Komunizm ze swym dążeniem do prostoty i fascynacją militarystką surowość tę dodatkowo pogłębiał. [...] Przede wszystkim ważny był strój ucznia. Miał on być skromny i czysty. [...] Komunistyczna moda zachęcała do wkładania munduru”⁸². Nosili go członkowie młodzieżowych przybudówek partii komunistycznej.

Grono nauczycielskie budziło respekt, a nawet strach wśród uczniów:

Ze szkoły podstawowej pamiętam jeszcze panią Zdrojewską, która nas uczyła polskiego w siódmej klasie, bardzo drobniutka, szczupluta pani, przed którą respekt czuły największe rozrabiaki. Jak ona to robiła, do dnia dzisiejszego nie wiem. Wystarczyło, że ona tylko się spojrzała i natychmiast zyskiwała posłuch, proszę ciebie. Pamiętam ze szkoły podstawowej panią Rodakowską, która nauczała matematyki, ale nie mnie, tylko mojego brata. Pamiętam ją, bo ona miała z kolei uszkodzenie stawu biodrowego i chodziła o lasce. Chłopcy się bali, że jak będą niegrzeczni, to ona użyje tego sprzętu, chociaż nigdy nie używała, ale posłuch był, to pamiętam (AIEIAK 1292, s. 3).

Nauczyciele wzbudzali strach, ale dla Anny Cz.-G. podróż do szkoły rozpoczynała się od spotkania z obserwującymi jej rodzinę przedstawicielami Służby Bezpieczeństwa. Ojciec informatorki był oficerem Armii Krajowej, więźniem politycznym w okresie stalinowskim, siedział przez kilka lat w celi śmierci. Dlatego jego rodzinę (w tym córkę) władza poddała obserwacji:

Podróże do szkoły były prześmieszne. Gdy wychodziłam do szkoły pierwszą rzeczą, jaką widziałam zaraz po wyjściu za furtkę, była szara Warszawa, która zawsze stała obok naszego domu, niby ukryta w krzakach tak przypadkowo. Oczywiście była to Milicja Obywatelska, wywiadowcy, którzy nigdy nie byli w mundurach, zawsze po cywilnemu. Cały czas obserwowali mojego ojca. A ja kilkuletnia i dobrze wychowana dziewczynka mówiłam „dzień dobry panom milicjantom” i szłam do szkoły. Dalsza edukacja to było liceum, trzydzieste. Też śmieszna historia, bo przy tych moich koneksjach rodzinnych powinnam była chodzić do szkoły bardziej jakiejś elitarnej, a ja niestety, jako że działałam w harcerstwie, uparłam się i poszłam do trzydziestego liceum, które było tzw. harcerskim liceum, czerwonym liceum, co mnie akurat kompletnie nie interesowało. Interesowała mnie przygoda, harcerstwo, to było moje życie. No i był jakiś tam konflikt w rodzinie, bo jak pytano mnie, gdzie chodzę do szkoły i mówiłam, że do trzydziestego LO, to budziło to grozę u moich najbliższych i pytano mojej mamy: „Maju, jak mogłaś pozwolić na to, żeby ona chodziła do takiego liceum” (AIEIAK 12193, s. 3–4).

⁸² K. Kosiński, *O nową mentalność...*, s. 195–196.

Konflikt z ojcem, spowodowany wyborem szkoły średniej i przygodą z harcerstwem w PRL-u, spowodowany był różnicami pokoleniowymi, ale też postawą dawnego oficera AK, pamiętającego harcerstwo przedwojenne i nieakceptującego wyborów córki. Informatorka otwarcie mówi o swoich nauczycielach, wystawiając im negatywną ocenę. Zapamiętała nauczycieli „Szczególnie tych wrednych. Oczywiście bez nazwisk. [...] Nie chciałabym mówić o nauczycielach, żadnego śladu w każdym razie nie zostawili na mojej psychice. Ani pozytywnego, ani negatywnego. **Jednych się bałam, a drudzy byli mi obojętni**” (AIEIAK 12193, s. 4, podkreślenie moje – M.K.) Odczuwany przez uczniów strach był niejako podwójny: przed nauczycielami będącymi wyżej w szkolnej hierarchii i posiadającymi nad nimi władzę oraz przed opresyjnym systemem politycznym, przenikającym szkołę na wskroś. Wobec niego drżeli z kolei nauczyciele – mógł przyjąć postać dyrektora lub innego przedstawiciela władz, UB, ZMS, PZPR.

Tam, gdzie władza (szkolna), szukajmy przemocy, nie tylko symbolicznej, jak ją określa Pierre Bourdieu, ale i zwyczajnej, obrzydliwej przemocy fizycznej. Niektórzy z nauczycieli doświadczyli jej na własnej skórze. Oto kilka fragmentów ich narracji, w których poruszają ten problem. Jadwiga J. opowiada o koniecznym podporządkowaniu regułom instytucji szkolno-oświatowej, przymusie oraz doświadczanej przemocy tak psychicznej, jak i fizycznej w stalinowskiej szkole:

Był pan od geografii, pan Wyrwicki, który zawsze, jak przeskrobałam, to od niego dostawałam „łapę” piórnikiem. Bo to było wtedy zupełnie inaczej niż dzisiaj. Dziecko nie miało prawa krytykować nauczycieli. To się w ogóle w głowie nie mieściło. Jak mama poszła na wywiadówkę, to człowiek siedział, jak na szpilkach. [...] Zeszyty trzeba było czasem za karę przepisywać, bo to pismo miało być ładne i staranne (AIEIAK 12189, s. 2).

Przemoc stosowana przez nauczycieli uczących informatorów nie musiała być fizyczna, aby boleśnie ją odczuwali i pozostawiła w ich psychice trwałe ślady. Doskonale pamiętają nieprzyjemne sytuacje, związane ze scenami upokorzenia przez wykorzystujących szkolny stosunek władzy i uległości pedagogów. Jak opowiada Bożena L., nauczycielka języka polskiego, kierownik jej szkoły postanowił pokazać nowej uczennicy, gdzie jest jej miejsce:

I jego [nauczyciela historii, kierownika szkoły – M.K.] dzieci się bały, także chodziły takie bardzo wystraszone, a ponieważ ja nie miałam z nim nigdy do czynienia, byłam nową uczennicą, zawsze byłam przygotowana do lekcji, to byłam spokojna. Na co w pewnym momencie postawił mnie na baczność i krzyczał na mnie, że jestem jakaś dumna, jakaś pyszna i tak dalej, rodzice mają przyjść, no i oczywiście ja płakałam całą godzinę, on całą godzinę na mnie krzyczał [...] okazało się, że mamie przysłowie powiedział „pokorne cięło dwie matki ssie”, akurat ja do pokornych nie należę do tej pory, no ale taka zdziwiona byłam jego postępowaniem [...] (AIEIAK 11069, s. 9).

Trudno o lepszy przykład sztuki łamania charakterów, wprawiania do strachu i pokory, wykorzystywania posiadanej nad innymi władzy, niż ten, jaki mamy w narracji informatorki. Przysłowiem, które zacytował kierownik szkoły, tłumaczy się konformistyczną uległość wobec większości, autorytetu czy po prostu przedstawicieli władzy. Uległość, wedle słów Bożeny L., nie była jej cechą, a szykany nauczyciela historii nie spowodowały konformistycznego nastawienia do rzeczywistości.

Anna P. zapamiętała sytuację stosowania brutalnej przemocy fizycznej przez nauczycielkę matematyki wobec przerażonej uczennicy. Matematyczka

była bardzo nerwowa, chyba na tarczycę chora [...]. Tak szybko się irytowała, jak ktoś nie rozumiał w mig, siadała na biurku, a biurko było z przodu zabudowane i waliła piętami w ściankę tego biurka, jak się zdenerwowała. A taką pamiętam dziewczynkę, taką trochę zahukaną, ciemnowłosa, nazywała się Edeltrauta Tkocz [informatorka przeniosła się do klasy siódmej z Łodzi do Rybnika, wyjechała do siostry swojego ojca na Śląsk – M.K.] I ona się tak panicznie bała tej nauczycielki i jak podchodziła do tablicy, to głupiała kompletnie, kiedyś wzięła ją, zapamiętałam tę scenę [...]. Wzięła ją za włosy i rąbnęła o tablicę. Przeraziło mnie to, w klasie była cisza, bałyśmy się westchnąć (AIEIAK 12187, s. 10).

Oto wspaniały przykład doskonałej pedagogiki rodem z instytucji totalnej. Szkoła – i tak już opresyjna z racji hierarchiczności, sposobów postępowania nauczycieli, relacji władzy i uległości – przez wprowadzenie zasad stalinowskiego reżimu stała się jeszcze bardziej nieprzyjazna dla uczniów.

W jednym z wywiadów informatorka przedstawia sytuację wykorzystywania dzieci w wiejskiej szkole rodem z noweli Bolesława Prusa. Bożena L. podlegała swoistemu procesowi nauczania. Niczym Antek, obierający ziemniaki i karmiący zwierzęta wiejskiego nauczyciela, miała wykonywać wyznaczoną pracę fizyczną. Informatorka opowiada o swych szkolnych doświadczeniach:

szóstą klasę tam skończyłam, a do siódmej przeniesiono mnie do Gąbina, ponieważ moi rodzice stwierdzili, że nauczyciel matematyki, który był kierownikiem szkoły, to nie był dyrektor jeszcze, ale to była funkcja kierownicza, ten nauczyciel matematyki z tego powodu, że był kierownikiem, to często wychodził z tej lekcji i niezbyt dobrze prowadził te zajęcia. Więc nieraz, on miał jakąś działkę, więc brał te dzieci do jakiegoś pielenia, do takich spraw, ja w domu tego nie robiłam, no to się buntowałam, więc mama mówiła, żebym się zwolniła, jeśli by uczniowie szli na tę działkę i tak czyniłam (AIEIAK 11069, s. 9).

Typowy sposób traktowania pensjonariuszy instytucji totalnej przez personel polega na wykorzystywaniu ich do wykonywania różnych prac, oczywiście za darmo. Personel posiada nad nimi władzę i wykorzystuje ją w każdy możliwy sposób, przekraczając prerogatywy władcze, zmuszając podwładnych do wykonywa-

nia poniżających ich czynności. Uprawnienia do wydawania poleceń czy podejmowania decyzji wiążących podległą władzy stronę stosunku społecznego, zawarte w roli przynależnej do określonej pozycji społecznej, nie pozwalają nauczycielowi na zmuszanie uczniów do pielenia grządek i prac w polu⁸³. Kierownik tej szkoły miał swoistą wizję niesienia „kaganka oświaty” w lud, zupełnie jak nauczyciel opisany przez Bolesława Prusa w całkowicie innej epoce.

Nauczyciel języka angielskiego, chcący pozostać anonimowym, wspomina oryginalną postać jednego z pedagogów, którego z perspektywy minionych lat surowo ocenia:

miałem taki przedmiot: technologia, i tam oryginał, który właściwie nic nie uczył, nie wiem, jak on był nauczycielem? Wszyscy musieli siedzieć bardzo cicho, dosłownie nie można było nawet kaszlnąć i pod koniec lekcji wszyscy wychodziliśmy, czyli było czterdzieści pięć minut ciszy, proszę sobie wyobrazić. Jeżeli ktoś coś powiedział, to od razu dostawał dwóję, wtedy były dwóje, czasami można było i cztery dwóje na jednej lekcji dostać. Mówiliśmy na niego „pan”, bo on o sobie mówił „pan”, na przykład, że: „pan nie lubi, jak ktoś gada” (AIEIAK 11067, s. 4).

Innego ze swoich nauczycieli informator określa jako „niebezpiecznego gościa”, który nie zaliczał prowadzonego przez siebie przedmiotu nikomu, kogo nie lubił lub kto mu podpadł, a w wakacje trzeba było chodzić do niego na poprawki. Ten niesprawiedliwy nauczyciel wykorzystywał władzę, jaką posiadał nad uczniami: „nie można było nic zrobić, nie było tak, jak dzisiaj, że możesz się odwołać, gdzieś iść, każdy się bał, **nauczyciel był taki, że miał władzę właściwie absolutną**” (AIEIAK 11067, s. 5, podkreślenie moje – M.K.). Relacje uczeń – nauczyciel, a właściwie władze szkolne, pojawiają się w wypowiedzi tego informatora raz jeszcze, w kontekście pochodów pierwszomajowych i odczuwanego przymusu stosowanego przez władze szkolne wobec uczniów oraz nauczycieli:

To nie było tak, że mogłem przyjść albo nie. **Musiałem przyjść**, jak nie, to miałem kłopoty, rodzice mieli kłopoty. To trzeba jasno powiedzieć, to było normalnie niebezpiecznie nie przychodzić. **Także każdy musiał przychodzić** [w tym miejscu przeprowadzający wywiad dopytuje o „kłopoty” związane z nieobecnością na pochodzie – M.K.]. Na przykład mogli ze szkoły wyrzucić, nawet tak, do dyrektora mogłem iść i dyrektor mógł mnie wyrzucić ze szkoły i nikomu nie można było poskarżyć, nie tak, jak teraz, że jakaś gazeta przyjdzie i cię obroni, nie ma takich. Albo wołali na przykład ojca i powiedzieli mu, że jak to, nie chodzi, to pan go źle wychowuje, co on nie rozumie, że to jest święto pracy? I taki kit wciskali i **nic nie można było zrobić, żeby uniknąć tych kłopotów, to my wiedzieliśmy, że**

⁸³ O osobistym doświadczeniu oraz obserwacjach wykorzystywania przez personel (zawodowych żołnierzy, szczególnie oficerów) podwładnych (szeregowych żołnierzy służby zasadniczej) w instytucji totalnej – wojsku – pisałem w *Podróży w ciemności...* na s. 36–38. O prerogatywach władczych zob.: P. Sztompka, *Socjologia...*, s. 374–376.

to tak jest, że takie kłopoty są, to się przez skórę czuło. Pewne rzeczy są niebezpieczne, tak bym powiedział (AIEIAK 11067, s. 15, podkreślenie moje – M.K.).

„Kłopoty wyczuwane przez skórę” mogły spotkać każdego, kto odważył się na lekceważenie zasad funkcjonowania szkoły, obowiązkowych pochodów, akademii i czynów społecznych jako rytualnych form komunizmu. Informatorzy nie mówią o takich przypadkach ani o karach, które spotkały niepokornych uczniów. Nie były potrzebne, po prostu wystarczyło samo zagrożenie „kłopotami”. Możliwe sankcje ze strony opresyjnej szkoły nie musiały być stosowane ani jasno zakomunikowane. Strach przed ich zastosowaniem był wystarczającą motywacją do biernego uczestniczenia w grupowym świętowaniu świeckich, choć przecież nasyconych ideologią, świąt PRL-u.

Nauczyciele mieli nad uczniami władzę prawie absolutną, zaś dyrektor był przez nich postrzegany prawie jak półbóg, schodzący czasem z Olimpu, by surowo przyrzec się poczynaniom śmiertelników.

Polonistka Aleksandra (prosiła o niepodawanie nazwiska), urodzona w 1945 r., opowiada o szkolnych uroczystościach i postaci dyrektorki IV Liceum Ogólnokształcącego w Łodzi:

Z liceum, z „czwórki” pamiętam panią dyrektor Albinę Krucińską, która była bardzo wytwornym dyrektorem. Wyjątkowo wytworna pani po prostu. Zresztą spotkałyśmy się z moimi koleżankami na jej pogrzebie później. Jak były imieniny pani dyrektor, to było 1 marca, Albiny, to w szkole było święto prawie. Także wszyscy bardzo uroczystie obchodziliśmy imieniny pani dyrektor. Ona szczególnie zapisała się nam w pamięci, dlatego że za moich czasów w szkole obowiązywał strój odpowiedni i niech tylko któraś była ubrana nie tak, jak przepis głosił, no to szła do domu, rodzice byli powiadamiani i musieli zabrać córunię, żeby się przebrała w odpowiedni strój. Na akademiach obowiązywała nas granatowa spódniczka o określonym kroju i tak samo biała bluzeczka też o określonym kroju. Wyglądaliśmy jednakowo po prostu (AIEIAK 12192, s. 3).

„Odpowiedni strój” mógł też być wyznacznikiem wierności ideałom *Nowej Wiary*, jak w przypadku wspomnianej matury Anny P., nauczycielki matematyki urodzonej w 1938 r.:

Moja pani Hain [uwielbiana przez informatorkę wychowawczyni jej klasy, która była też dla niej wzorem osobowym nauczyciela, a nie tylko elegancji i dobrego smaku – M.K.] wymyśliła, mimo że nie wszyscy należeli do ZMP, że wszystkie mamy być koloru khaki na maturze. Bo to była organizacyjna, ZMP-owska koszula i czerwony krawat do tego. Że nie będzie tak, że się wyróżniają te, które nie należą, wszystkie mają się ubrać w te koszule, nawet jeśli nie należą (AIEIAK 12187, s. 14).

Nauczycielka opowiada, że żadnej z uczennic nie przyszło do głowy wyłamać się z nakazu. Obowiązywał uczniów traktowanych przez władze szkolne jako zbiorowość, która miała wyróżniać się ubiorem wyznawców *Nowej Wiary*. W strojach świadczących o przynależności do przybudówki partii komunistycznej uczennice poszły na mszę pomodlić się za powodzenie na maturze. Dalej Anna P. opowiada o wstydzie odczuwanym z powodu nieestosownego w kościele symbolu, jakim był strój/mundur zetempowca i czasowym unieważnieniu jego najważniejszego elementu – czerwonego krawatu: „co wrażliwsze [koleżanki – M.K.] pozdejmowały te krawaty, ale wiele było w krawatach” (AIEIAK 12187, s. 14). Po wyjściu z kościoła krawat powrócił na swoje miejsce, a symbolika stroju stała się na powrót kompletna. Dla uczennic było lepiej, żeby się nie wyróżniały, bo a nóż któraś przyjdzie w kapitalistycznej, kolorowej sukience, albo będzie miała niewłaściwą fryzurę? Za wygląd klasy odpowiadał przecież wychowawca, czyli pani Hain. Ona nie musiała występować w zielonej koszuli i czerwonym krawacie. Choć pewnie, gdyby istniał taki wymóg, natychmiast by się do niego posłusznie dostosowała. Szkoła w czasach stalinizmu była miejscem nauki konformistycznych postaw, co widzimy w wypowiedzi informatorki.

Uniformizacja i standaryzacja wyglądu uczniów obowiązywała we wszystkich PRL-owskich szkołach, zwłaszcza podstawowych, ale także średnich. Szczególnie wyraźna była w szkole stalinowskiej, dotyczyła uczniów należących do przybudówek partii komunistycznej, choć – jak wynika z narracji informatorki – nie tylko ich.

Akademie odbywały się ku czci patronów szkół, socjalistycznych bohaterów i święt państwowych. Miało to podkreślać świeckość szkoły, a jednocześnie świadczyć o zaangażowaniu ideologicznym zarówno personelu, jak i uczniów:

Przychodziło się do sali, ale nie do sali gimnastycznej, tylko to była taka sala widowiskowa ze sceną, w „czwórce” chyba do tej pory ta sala jest. Na tej scenie odbywało się przedstawienie, czyli normalne urozmaicenie takiego spotkania, gdzie występowali uczniowie, a reszta uczniów miała obowiązek wiedzieć, co się tam dzieje. Grupa uczniów musiała przygotować część artystyczną, wiersze, piosenki. To dotyczyło takich ważniejszych wydarzeń, jak na przykład chyba 19 stycznia odbywała się akademia o wyzwoleniu, Rewolucja Październikowa obowiązywała przecież. Potem na 1 Maja musiałyśmy iść na pochód, nie było wyjścia. To znaczy ja nie chodziłam, bo zawsze byłam dzieckiem wątlm i pani dyrektor stwierdziła, że takiej panienki, która może zemdleć na ulicy to trudno brać. Raz tylko byłam i więcej nie (AIEIAK 12192, s. 4).

Wytlumaczeniem nieobecności na obowiązkowym pochodzie dla tej nauczycielki staje się choroba. Wcześniej deklaruje się ona jako osoba wierząca, co nie pozwala jej kłamać i oszukiwać. Z kolei w późniejszym fragmencie wywiadu opowiada o kłopotach na studiach i w pracy z powodu niechęci do partii komunistycznej

oraz odczuwanej więzi z religią i Kościołem. Informatorce właśnie dlatego nie pozwolono podjąć pracy w szkole średniej.

Imieniny dyrektora szkoły i odbywające się wtedy uroczystości zapamiętał również Czesław B.:

Z uroczystości szkolnych, które pamiętam najlepiej to były imieniny dyrektora Józefa Cyganowskiego w marcu. Były to wielkie imprezy szkolne z występami, skeczami, które jeszcze pamiętam, a w szkole mojej byli, chyba dwa lata starsi, zdolni chłopcy, między innymi Mikulski, ten słynny późniejszy kapitan Kloss. Jak ja chodziłem do liceum, to on jeszcze występował na scenie licealnej (AIEIAK 12194, s. 12).

Inny rodzaj uroczystości, o jakich opowiada, to akademie pierwszomajowe:

Z tych pierwszomajowych to tylko niektóre pamiętam, na których kazali być. [...] **Takiego Grześka pamiętam, który z tego pochodz (który trwał przecież po kilka godzin, bo zbierało się najpierw w szkole, potem szło na miejsce zbiórki, tam znowu z godzinę odczekało, potem nim poszczególne dzielnice doszły to trwało to bardzo długo) uciekł. Odhaczył się, że jest obecny i zniknął. Potem szedł sobie po chodniku jako cywilny, a my stoimy na jezdni i czekamy na pochód.** Pamiętam również akcję zbierania stonki ziemniaczanej, bo takie rzeczy trzeba było robić, ale to jeszcze w podstawówce. A w liceum czyny społeczne to tzw. trzydniówki, jakieś akcje sprzątania, ziemne prace, to też na to gonili. Dzień zmarnowany, ale właściwie to nie, bo wolny od nauki. Akademie na inne uroczystości państwowe nie bardzo mi utkwiły. Wiem, że były, trzeba było, ale to się siadało gdzieś na końcu. Jak był pogrzeb Stalina, to szkoła była już radiofonizowana, szło przez głośniki i nie było na sali, tylko każda klasa w swojej sali (AIEIAK 12194, s. 12–13, podkreślenie moje – M.K.).

Informator zapamiętał przymus związany z obecnością na pochodzie i czynach społecznych, nie miał na tyle odwagi, by uciekać jak jego kolega, odważnie kpiący z działań komunistycznej władzy. Urodzona w 1935 r. nauczycielka języka polskiego, historii i zarazem bibliotekarka, chcąc pozostać anonimową, tak wyjaśnia zasadę biernego udziału w pochodach pierwszomajowych i ucieczki w stosownej chwili: „Ale dla nas to był piknik. [...] Pilnowali nas nauczyciele, sprawdzali listę obecności. **No i potem się przemaszerowało kawałkiem Piotrkowskiej, ale to dosłownie, tak odtąd dotąd i już nas nie było. Na tym to polegało**” (AIEIAK, 11028, s. 9, podkreślenie moje – M.K.). Ta informatorka w trakcie wywiadu deklaruje swoje negatywne nastawienie do systemu komunistycznego jako kłamliwego i nieludzkiego. Pochodzi z Kresów, a jej ojciec został wywieziony do łagrów w 1939 r. Jej rodzina została zmuszona do opuszczenia swego rodzinnego domu po wojnie, pozostawienia wszystkiego, co ważne, z dnia na dzień. Trauma dramatycznych przeżyć pod okupacją sowiecką, braku domu i oswojonej przestrzeni *orbis interior* spowodowała również negatywny stosunek do PRL-u.

Ucieczka z pochodu pierwszomajowego we wspomnieniach nauczycieli przypomina opis wesołej, karnawałowej gonitwy. Uczniowie w połowie pochodu znikają, a nauczyciele i dyrektor ich ścigają. Wiemy, że karnawał i święta typu karnawałowego wywodzą się z najwcześniejszych form kultury, śmiechu rytualnego i opartych na nim obrzędach, mitach i przekazach folklorystycznych. Wedle M. Bachtina śmiech w toku rozwoju kultury przesunął się na pozycję nieoficjalną, zaś elementy komiczne służyły obronie przed przemocą symboliczną prawomocnej i oficjalnej kultury, stanowiąc ludowe remedium na opresyjność władzy. W średniowieczu kościelne święta miały swoje ludowe odpowiedniki, będące ich wizerunkami przedstawiającymi je na opak:

Wspaniały rozkwit karnawału w średniowieczu [Michał Bachtin – M.K.] tłumaczy bezwzględną powagą ówczesnej ideologii oficjalnej. Kult kościelny, podpierając się kategoriami ascezy, grzechu, cierpienia i pokuty, sankcjonuje feudalizm jako formę ustrojową, wykorzystującą wszelkie odmiany ucisku i zastraszenia⁸⁴.

Wartości oficjalnej kultury średniowiecznej, jak pokora, posłuszeństwo, bojaźń Boża, opierające się na surowej religijności, wykluczały śmiech z oficjalnego życia. Niczym bibliotekarz z *Imienia róży* Umberto Eco, gotowy zabijać, aby nie dopuścić do rozprzestrzeniania się grożącego powadze religijnej władzy śmiechu (bo przecież nigdzie w Biblii nie napisano, aby Jezus się śmiał), ludzie oddani *Nowej Wierze* zachowywali powagę zarówno w rytuałach, jak i świętach. Porównanie, jakie zaczerpnąłem od Czesława Miłosza, wydaje się tym trafniejsze, że wiernych ideologii komunistycznej, wedle jego słów ze *Zniewolonego umysłu*, charakteryzowała prócz oddania sprawie asceza, surowość i powaga. Najwyższy kapłan marksizmu-leninizmu, były seminarzysta cerkwi prawosławnej, nigdy nie śmiał się głośno, a jeśli żartował, to tylko okrutnie. Jego ulubioną formą publicznych inscenizacji były żywe konstrukcje z ludzi, zaś pochody, marsze oraz defilady odbierał i oglądał z trybuny honorowej. Ten wielki dramaturg z zamiłowaniem do patosu reżyserował także największe z dramatów epoki komunizmu, od kolektywizacji, poprzez czystki i procesy pokazowe, aż po wojnę.

W opowieściach nauczycieli śmiech jest formą obrony przed absurdami PRL-owskiej rzeczywistości, nie tylko szkolnej. Karnawałowy śmiech zaprzecza powadze i stałości, przeciwstawiając się hierarchii, podważa autorytet władzy. 1 Maja był okazją do zabawy z jej groźnymi przedstawicielami:

⁸⁴ A. Skubaczewska-Pniewska, *Teoria karnawalizacji literatury Michała Bachtina*, [w:] eadem (red.), *Teoria karnawalizacji. Konteksty i interpretacje*, Wydawnictwo Uniwersytetu M. Kopernika, Toruń 2000, s. 14. Zob. też: M. Bachtin, *Problemy poetyki Dostojewskiego*, tłum. Natalia Modzelewska, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1970, s. 187–204; idem, *Twórczość Franciszka Rabelais'a o kulturę ludową średniowiecza i renesansu*, tłum. A. i A. Goreniewie, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1975.

W podstawówce, w czasach stalinowskich, chodzili wszyscy, był rygor i dyscyplina. Zbiórka w klasie, a potem wszyscy grzecznie na pochód. Były też akademie, wiersze, poczty sztandarowe, pełna pompa komunistyczna. W liceum przychodziłam do szkoły, byłam, kiedy sprawdzano listę obecności, potem grupką zwiewaliśmy z pochodu i zbieraliśmy się w kawiarni. A tam siedział już dyrektor, wyłapywał nawiewaczy i odsyłał z powrotem na pochód. **Wialiśmy ze śmiechem do innej kafejki. Było zabawnie** (AIEIAK 11046, s. 8, podkreślenie moje – M.K.).

Jednak, wedle słów nauczycielki języka polskiego, nie było to możliwe w latach pięćdziesiątych – kontrola i strach były zbyt silne, a system władzy dużo bardziej opresyjny, niż po przełomie 1956 r.

Anna C.-G. tak oto wspomina akademie odbywające się w szkole i swój udział w pochodach pierwszomajowych:

Och, ku czci, ależ oczywiście. No oczywiście międzynarodówka. Pewne rzeczy docierały do mnie z jakimś opóźnieniem, ponieważ moi rodzice wpadli na genialny pomysł, żeby mnie posłać do szkoły rok wcześniej, więc byłam w ogóle dziecko we mgle. Pierwsza, druga klasa to kompletnie nie łączyłam aktu poczęcia z narodzinami dziecka i mi ta szkoła nie przeszkadzała w niczym. Pamiętam, to była pierwsza czy druga klasa, któregoś dnia przed 1 Maja wróciłam do domu przeschęśliwa, ponieważ było tak cudnie w szkole, malowaliśmy flagi, czerwone i tak było pięknie, i te dzieci tymi flagami machały i później była akademia. Opowiadałam to mojej mamie, moja mama oczy dostawała coraz większe i mówi: „dziecko, o czym ty mówisz? To nie tak”, czyli oczywiście wszystkie akademie ku czci, a ja byłam zachwycona, absolutnie, pomimo tego, że wiedziałam, że to jest niezgodne z tym, co gdzieś tam w domu, ale jako nieświadome dziecko, powiedzmy do jakiegoś dziewiątego roku życia żyłam sobie tak szczęśliwie. Później nastąpił bolesny upadek w momencie, kiedy zdałam sobie sprawę z tego, że pewne rzeczy wyglądają zupełnie inaczej i już te akademie nie były takie fajne i moje występy, jak kazano mi mówić wiersz o Dzierżyńskim, to oczywiście był bunt wewnętrzny i absolutnie ja nie, więc automatycznie dwójka z polskiego, dwójka z historii i tak dalej. A później zaczęło się już normalne życie, takie bardziej świadome. Szkoła komunistyczna była wiadomo jaka i jej nastawienie. Aczkolwiek, najbardziej uczciwie, bez żadnego ściemniania, najbardziej lubiłam pochody pierwszomajowe. Galowy mundur harcerski i nieważne, co było na sztandarach, liczyło się myśleć takie jednoczenie, grupa, że coś się robi razem. Zresztą moja mama była harcerką, była w Szarych Sze-regach i cały czas mówiła mi: **„Dziecko, nieważne jest tak naprawdę kto za tym stoi, ważne jest żebyś się dobrze bawiła”**. Ja się po prostu dobrze bawiłam. A jeszcze należy dodać, że jak 80% łódzian w tym czasie szło się po każdym pochodzie na lody do Granowskiej i to było podsumowaniem tego wszystkiego. Gdzieś tam się rzucało te szturmówki i po tym się szło na lody. No i najważniejszy był ten mundur, pięknie odprasowany, chusta, buty, to było bez względu na pogodę, podkolanówki. To było ważne (AIEIAK 12193, s. 5, podkreślenie moje – M.K.).

Informatorka w tym fragmencie narracji mówi o indoktrynacji ideologią komunistyczną, jakiej była poddawana w szkole, a której treści znacząco różniły się od tego, co wpajano jej w domu. Różnice w obrębie tożsamości zbiorowej, pamięci, wartości, ideałów i etosu prywatnego, rodzinnego i publicznego, szkolno-oświatowego, stały się dla niej odczuwalne w momencie uzyskania świadomości kłamstwa, jakie jej w szkole wpajano. Jednak dokonuje pewnej relatywizacji wartości moralnych oraz związanych z harcerstwem, dobrą zabawę przedkładając nad wierność przyjętym zasadom. Mówi o udawaniu zaangażowania na pochodzie pierwszomajowym, który kończył się tolerowaną przez władze zbiorową ucieczką na lody. W dalszej części wywiadu informatorka raz jeszcze wraca do swej przygody z harcerstwem:

No tak. Wspaniałe przyjaźnie do dziś. Byłam od zwykłej harcerki po komendanta szczepu. Właśnie w tej czerwonej komunistycznej Polsce. Ale to było fajne, fajna przygoda. Naprawdę gros z tych ludzi zaangażowanych w harcerstwo myślało podobnie jak ja, czyli jakby skauting, a że nazywa się to tak, a nie inaczej. W momencie kiedy pojawiła się kolejna zwrotka hymnu harcerskiego, nikt tego nie śpiewał, widzieliśmy, że jesteśmy harcerzami Rzeczypospolitej, właściwie na tym to się opierało. Harcerstwo było wspaniałą sprawą (AIEIAK 12193, s. 8).

Nauczycielka odniosła się w tym miejscu do nowej zwrotki harcerskiego hymnu, w której była mowa o wierności socjalistycznej ojczyźnie.

Kłamstwo i udawanie polegały na pozornej akceptacji narzucanych przez władze nowych zasad funkcjonowania PRL-owskiego harcerstwa, zgodnych z komunistyczną ideologią, ale groziły, niestety, zatraceniem jego prawdziwych, przedwojennych ideałów. Tym samym działalność tej informatorki w harcerstwie opierała się na oszukiwaniu samej siebie. Zewnętrzne atrybuty przynależności do harcerstwa, jak mundur i buty, okazują się ważniejsze niż jego warstwa ideowa. Taka właśnie była cena udawania i zabawy w harcerstwo. Podobnie jak pochod pierwszomajowy i nieprawdziwe zaangażowanie w sprawę socjalizmu wyglądały – wedle słów informatorki – czyny społeczne:

Postrzegałam je jeszcze inaczej niż pochody. Pierwszy raz o czynach społecznych usłyszałam, gdy byłam w szóstej czy siódmej klasie i było to poniekąd obowiązkowe. Mówiło się, że wybór jest własny. Jednak jeżeli nie poszłaś, konsekwencje tego były fatalne, ale że czyny społeczne akurat w moim rejonie dotyczyły naszego parku, to moja mama, która była wspaniałym pedagogiem powiedziała mi: „dziecko, nie dosyć że się bawisz, to jesteś cały czas w parku, porządkujesz park, w którym jesteś na co dzień i **jeszcze właściwie unikas jakichkolwiek kłopotów**”. Myśl o tym w ten sposób, myśl, że robisz coś tutaj dla siebie, na swoim gruncie. Masz szansę coś dla siebie zrobić”. Natomiast podejrzewam, że gdyby to było na przykład sprzątanie jakichś zakładów, to pewnie podchodziłabym do tego mniej entuzjastycznie. Staralam się więc zawsze jakoś to wytłumaczyć. Lubiłam

działać w grupie, co by to nie było, to starałam się, żeby było fajnie. A pochod to już w ogóle i absolutnie jedna przygoda. Pisało się na odwrocie tych haseł, co z przodu były „Jesteśmy z partią”, a po drugiej stronie było „I mamy ją w dupie”, ha, ha i tak dalej. **Ale to my tylko wiedzieliśmy** (AIEIAK 12193, s. 8, podkreślenie moje – M.K.).

Znów, podobnie jak we wcześniej cytowanym fragmencie narracji o harcerstwie, osobą uczącą postępowania zgodnego z zasadą ketmanu – kłamstwa i udawania – okazuje się matka informatorki. Zastanawia jednak, dlaczego Anna C.-G., nauczycielka etyki w liceum ogólnokształcącym, nie zdecydowała się na odmowę udziału w pochodzie pierwszomajowym, skoro prawie otwarcie demonstrowała swój stosunek do partii komunistycznej? Czy tak postąpiła, by „uniknąć kłopotów”? „To tylko my wiedzieliśmy” – decyzja narratorki akceptującej udział w pochodzie jest przez nią przedstawiona jako sprytne zbiorowe oszustwo (także jej rówieśnicy „wiedzieli”), godzące w partię i ośmieszające jej zbiorowe działania, do których zmusza się ogół społeczeństwa, a nie jako uleganie przymusowi ze strony władzy. Warto się jednak zastanowić, kto w ogóle ośmieliłby się namalować na odwrocie transparentów hasła wymienione przez informatorkę? Kto ryzykowałby „kłopoty”, już nie „jakiegokolwiek”, ale z pewnością poważne? Skutkiem tego rodzaju „żartów” mogło być zatrzymanie ich autorów przez Służbę Bezpieczeństwa pod zarzutem działalności wrogiej wobec ustroju. Być może w tym fragmencie opowieści mamy do czynienia z mityzacją wydarzenia z przeszłości, opisywanego jako doświadczone osobiście, a zaczerpniętego ze wspomnień innych, znanych informatorce narracji książkowych bądź filmowych.

Pochody pierwszomajowe, wedle narracji nauczycieli, były obowiązkowym, najważniejszym świętem PRL-u w szkole. Wedle autora *Święta i kultura* 1 Maja był pierwszym ze świąt Polski Ludowej, ważniejszym niż 22 Lipca:

Z dwu świat państwowych pierwsze – majowe – jest kontynuacją dawnej robotniczej tradycji i nosi podwójny charakter: jest świętem państwowym i międzynarodowym zarazem, obchodzonym uroczyście w krajach socjalistycznych i przez organizacje robotnicze w wielu innych krajach świata. W Polsce przybrało ono wyraźnie charakter święta pracy – jako podstawowej wartości nowego ustroju⁸⁵.

W tym opracowaniu z lat socjalizmu czytamy dalej: „W Polsce współczesnej święto majowe to okazja nie tylko do podkreślenia miejsca pracy jako wartości nadrzędnej, lecz także wartości patriotyzmu, wspólnej odpowiedzialności za ojczyznę. Święto ma służyć umocnieniu wspólnoty narodowej narodu socjalistycznego”⁸⁶. Patriotyzm w wydaniu ustroju realnego socjalizmu, manifestowany w obcho-

⁸⁵ K. Żygulski, *Święta i kultura*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1981, s. 271.

⁸⁶ Ibidem, s. 273.

dach 1 Maja, miał polegać na wznoszeniu internacjonalistycznych transparentów i wspólnego wykrzykiwania haseł o treści ustalonej wcześniej przez propagandystów *Centrum*. Przypomnijmy, że święto

zarówno w religii tradycyjnej, jak i w religii politycznej pełni wiele funkcji – społecznych, politycznych, estetycznych czy ludycznych. Jedno z ważniejszych jego zadań polega na zespoleniu ludzi wokół *sacrum* – niezależnie od tego, czy jest ono pojmowane w sposób religijny, czy „tylko” świecki. Święto to również wspólnota i przedstawienie samej wspólnoty w jej pełnej formie⁸⁷.

Święto 1 Maja miało integrować obywateli socjalistycznej wspólnoty wokół jej najwyższych wartości, pełniących funkcję normatywną, legitymizujących porządek polityczny i społeczny. Wreszcie było ludycznym elementem kultury realnego socjalizmu, częścią obrzędowości komunistycznej. Jednak nauczyciele w większości zapamiętali z jego obchodów przymus, obowiązkowość uczestnictwa i puste rytuały władzy.

Wedle opowieści informatorów, obecność uczniów kontrolowali wychowawcy i pozostali pedagodzy. Z kolei ich aktywność kontrolował dyrektor lub odpowiedzialny za ideologiczną podbudowę szkoły przedstawiciel aparatu partyjnego. Kto jednak sprawdzał działania aktywu kontrolującego całość pochodu? Nauczycielka języka polskiego tak oto wspomina pochod pierwszomajowy oraz czyny społeczne:

Na pochodzie pierwszomajowym byłam raz jeden. Zapamiętałam z tego głównie, że trzeba było stać ze trzy, cztery godziny, zanim się przeszło przed trybuną honorową. To było źle logistycznie zorganizowane. Były miejsca, gdzie się gromadziły te osoby i później puszczano określone grupy, ale trzeba było czekać i czekać. Potem, jak już pracowałam, to też raz czy dwa byłam na pochodzie, bo obowiązywał obowiązek, po prostu sprawdzano listę, czy byłam, czy nie byłam, no to byłam, ale zanim do tej trybuny doszłyśmy, tośmy z koleżankami gdzieś sobie na kawę poszły. Bardzo często tak było. No bo ile możesz czekać. Czyny społeczne też były obowiązujące, ale ja, jak mówiłam, byłam wątłym dzieckiem i czyny społeczne u mnie polegały na tym, że z grupą kolegów czy koleżanek sprzątaliśmy pracownię biologiczną, czy karmiło się w czynie społecznym zwierzęta, które w tejże pracowni funkcjonowały. To były moje czyny społeczne, ale było tak też, że trzeba było, jak już pracowałam, pójść gdzieś z młodzieżą i posprzątać coś (AIEIAK 12192, s. 7).

Przymus uczestniczenia w pochodach pierwszomajowych podkreślają także inni nauczyciele, a karą, jaka groziła za nieobecność mogła być obniżona ocena ze sprawowania:

⁸⁷ A. Dytman-Stasieńko, *Święto zawłaszczonych znaczeń...*, s. 13.

To był obowiązek, bo byłaby zmniejszona ocena ze sprawowania, no szło się właśnie tam, szturmówki, parady się odbywały na ulicy Piotrkowskiej, no i przed trybuną trzeba było się uśmiechać i rączka musiała powiewać. No i kiedy już pracowałam, no to moim obowiązkiem było mobilizować młodzież, żeby w pochodach brała udział. Tylko się nie odbierało pochodów jako czynnika jakiegoś demonstracji, polityki, nie. **Po pochodach to szło się do pani Granowskiej na lody, albo do kina, a jeszcze dodatkowym plusem było to, że wtedy były sklepy pootwierane, dobrze zaopatrzone, no to jak było nie iść na ten pochód? Potem kwiaty się dostawało też, także to była radość, jeszcze jak była słoneczna, ładna pogoda** (AIEIAK 11070, s. 11–12, podkreślenie moje – M.K.).

Jak można było nie iść na pochód, kiedy władze stwarzały okazję do kupna czegoś wyjątkowego, manipulując tłumem obywateli chcących choć raz najeść się kielbasy czy parówek? Rozdawnictwo reglamentowanych, na co dzień niedostępnych towarów lub ich sprzedaż za niewielką cenę stanowiły pokusę, której trudno się było oprzeć. Z przeprowadzonych wywiadów wynika, że na pochody pierwszomajowe z własnej, nieprzymuszonej woli, aby zmanifestować swe poparcie dla partii komunistycznej, nie szedł nikt. Potrzebne były kwiatki, parówki czy rajstopy dla kobiet jako nagroda za bierne uczestnictwo i „powiewanie rączką” czy niesienie szturmówki. Bez tego, jak i bez przymusu, na pochodach nie byłoby tłumów. Nauczyciele wspominają, że jako szkolne dzieci chodzili na pochody, bo były kolorowe, nie odbywały się lekcje, można było się spotkać i wesoło spędzić czas. A czasy były takie, że:

Tych uroczystości, akademii było bardzo dużo, no bo niestety to był komunizm, więc dochodziły jeszcze te święta takie typowe komunistyczne i takie ideologiczne [informatorka dalej mówi o 1 Maja, rocznicy Rewolucji Październikowej, wyzwolenia, Dniu Kobiet, Dniu Nauczyciela – M.K.], **no ale po prostu człowiek w tym uczestniczył, bo tym żył i nie zastanawiał się nad tym, że to było narzucone przez ustrój** (AIEIAK 11068, s. 6, podkreślenie moje – M.K.).

O innych, niż wymieniane w opowieściach, motywach ulegania często wyobrażonej, a nie realnie istniejącej, silnej presji ze strony władz i konformistycznego postępowania niewiele wiemy. W narracjach nauczycieli nie ma o nich mowy. Tu właśnie, w usprawiedliwianiu biernej akceptacji działania władzy oraz podkreślanu w narracjach nauczycieli odczuwanego przez nich zewnętrznego przymusu, możemy szukać przemilczenia i przesłonięcia. Uleganie przymusowi jest określane jako nie do uniknięcia, niezależnie od funkcjonującego systemu politycznego. Nauczycielka, chcąc pozostać anonimową, absolwentka filologii polskiej na Uniwersytecie Łódzkim, na pytanie o pochody pierwszomajowe odpowiada:

Oczywiście, że tak. **Jak kazali, to chodziłam.** Czasami nawet w przekonaniu, że tak trzeba. [...] Nie miałam i nie mam poczucia, że w szkole nas indoktrynowano. Były te akademie z okazji Rewolucji Październikowej, ale to nie było jakoś spe-

cialnie straszne. **Nawet, jak witaliśmy Tiereszkową i cała szkoła stała na trasie jej przejazdu, i machała chorągiewkami, to nie było nic takiego. Dzisiaj dzieci witają papieża i jest to tak samo rodzaj przymusu, jak wtedy** (AIEIAK 11056, s. 4–5, podkreślenie moje – M.K.).

Znów mamy do czynienia z porównaniem dwóch jakże różnych systemów politycznych, realnego socjalizmu z demokracją. Informatorka stawia znak równości między nimi oraz stosowanymi w nich metodami mobilizacji obywateli. Wizyta Walentyny Tiereszkowej i Walerego Bykowskiego, herosów komunizmu, miała miejsce w roku 1963, a jednym z odwiedzanych przez nich miejsc była Łódź. Wizyta dwójki kosmonautów rzeczywiście zgromadziła tłumy młodzieży, być może po części zmuszonej do machania chorągiewkami i kwiatami na cześć komunistycznych celebrytów. Przymus nie jest jednak stosowany w systemach demokratycznych w celu gromadzenia obywateli w określonym miejscu i celu, a jego istota polega m.in. właśnie na wolności zgromadzeń i swobody decyzji o obecności na nich.

Nad szkolno-politycznym przymusem oraz koniecznością obecności nie zastanawiały się dzieci, które w kolorowych przebraniach szły na pochód pierwszomajowy, a po nim na zabawy organizowane w parku leżącym obok szkoły podstawowej, do której uczęszczała w latach sześćdziesiątych chcąc pozostać anonimową nauczycielka techniki, urodzona w 1958 r. Opowiada o tym, że pochód był traktowany jako część szkolnych obowiązków:

Jako dzieci, pamiętam, musieliśmy się przebierać. Pamiętam, mieliśmy takie sukienki robione, spódnice albo kapelusze z bibułki szyte. I każda klasa obowiązkowo odliczała się. 1 Maja, jak pamiętam ze szkoły podstawowej, to w ogóle nikt by nawet nie pomyślał, że może nie pójść. **Chociaż już w liceum to było tak, że nas wręcz zmuszali, sprawdzali listę obecności. A w szkole podstawowej to była sama przyjemność pójść na pochód, bo on był kolorowy, każdy był przebrany jak chciał na 1 Maja, w różne stroje. Już dużo wcześniej się te stroje przygotowywało.** [...] Później, po pochodzie, cała gala, wielka uroczystość. Orkiestry i tak dalej, potańcówki różne (AIEIAK 11030, s. 6–7, podkreślenie moje – M.K.).

Ludyczne elementy kultury oraz chęć zabawy były wykorzystywane przez władze jako sposób na zainteresowanie dzieci i młodzieży pochodami pierwszomajowymi. Skoro jednak każdy mógł się przebrać za kogo chciał, dlaczego dużo wcześniej przygotowywano w klasach stroje? Wszelkiego rodzaju działania grupowe, na które zezwalało i które kontrolowało w systemie realnego socjalizmu państwo, musiały być wcześniej uzgodnione z odpowiednimi osobami, odpowiedzialnymi z ramienia władz za przebieg pochodu, zebrania czy wiecu. Stroje, hasła, napisy na transparentach, porządek wystąpień i przemarszów były z góry ustalone tak, by uniknąć możliwych, choć mało prawdopodobnych, wpadek czy niepożądanych

wydarzeń. Nikt z maszerujących równym krokiem nie powinien i nie mógł wypaść z przydzielonej do odegrania roli czciciela *Nowej Wiary*.

Akademie ku czci komunistycznych patronów i bohaterów, a także dzielnej Armii Czerwonej nie budziły zbytniego zachwyty, ale iść, stać, a nawet śpiewać pieśni sławiące bratnią siłę i komunizm było trzeba. Krzysztof Kosiński zauważa, że „Akademia poświęcona świętu państwowemu bardzo szybko stała się trwałym elementem szkolnego repertuaru uroczystości. [...] Władze oświatowe i propagandowe sądziły, że akademia jest skutecznym środkiem wychowawczym i propagandowym”⁸⁸. Dlatego też w uroczystościach musieli obowiązkowo uczestniczyć zarówno uczniowie, jak i nauczyciele. Pochody, zebrania i apele odbywające się w ramach licznych komunistycznych świąt wynikały z konieczności rytualnego ich obchodzenia. Komunizm miał swój „kalendarz liturgiczny”, którego adepci *Nowej Wiary* powinni przestrzegać⁸⁹.

Jadwiga J. wspomina, że socjalistyczne i patriotyczne pieśni śpiewał z okazji akademii szkolny chór. Ona sama miała recytować wiersz o Leninie, ale była zbyt przejęta obecnością publiczności i nie mogła go powiedzieć do końca. Informatorka opowiada o szkolnych uroczystościach:

Akademie szkolne pamiętam. Tylko niezbyt mile je wspominam. Bo to okres stalinowski był, właściwie stalinowski to w podstawówce, bo Stalin w pięćdziesiątym trzecim chyba umarł. Ale tutaj i w liceum też – nie podobały mi się, ze względu na to, że takie upolitycznione były te uroczystości. Już nie wiem, dlaczego, ale tak jakoś nie budziło to we mnie specjalnie wielkiego zainteresowania. Szczególnie takie jak uroczystości ku czci Czerwonej Armii. Nie wiem, dlaczego. Może już wtedy jakoś czułam, widocznie, że to może mnie trochę śmieszyło, tak bardzo niechętnie do tego podchodziłam. **Że to wszystko trochę naciągane było, że to nie było z serca robione, tylko tak bardziej z musu. [...] A tych uroczystości to pełno było. Za dużo, za dużo. Bo to Dzień Zwycięstwa, Dzień Armii, Rewolucja Październikowa. Na ilu ja akademiach byłam, to już nie zliczę!** I pamiętam to, jak umarł Bierut. Cały dzień byliśmy zwolnieni ze szkoły i staliśmy w kolejce, żeby Bieruta zobaczyć i oddać mu hołd [*mąż informatorki wtrąca: żeby się upewnić, że on tak na serio umarł*]. Pół dnia, chyba 6 czy 7 godzin staliśmy wtedy (AIEIAK 12188, s. 3, podkreślenie moje – M.K.).

Informatorka mówi o swoich odczuciach, które zrozumiała dopiero w wieku dojrzałym, interpretując poczynania władz szkolnych jako wymuszające na dzie-

⁸⁸ K. Kosiński, *O nową mentalność...*, s. 251.

⁸⁹ Na podobieństwa komunizmu do religii, mającego swe „relikwie”, „świętych”, „cuda”, „kalendarz liturgiczny”, a jednocześnie zwalczającego uparcie wszelkie jej formy, zwraca uwagę Marcin Kula. Zob.: idem, *Religiopodobny komunizm...* Analogie pomiędzy komunizmem a systemami religijnymi analizuje Michał Buchowski, zob.: idem, *Komunizm a magia i religia...*, zwłaszcza s. 149–155. W jego ocenie trzy konstytutywne dla religii elementy (doktrynę, kult i organizację) odnajdziemy właśnie w komunizmie.

ciach i młodzieży uczestniczenie w obchodzeniu świąt państwowych i rocznic. Gromadzenie jednostek w posłuszną zbiorowość, formowaną przy okazji pochodów, wieców czy masówek, biernie poddającą się indoktrynacji ideologią i głośno wyrażającą poparcie dla polityki władzy była ulubioną formą oddziaływania propagandy komunistycznej nie tylko w Polsce. Jednak zbyt duże upolitycznienie i ideologizacja przekazu perswazyjnego wzbudzały opór, powodując zakłócanie procesu komunikacji (właściwie jednostronnej) i powstanie swoistej bariery, filtrującej niechciane treści⁹⁰. Zamiast prawdziwego zaangażowania i internalizacji kulturowych treści *Nowej Wiary*, działania władz spotykały się z biernym oporem i wzbudzały śmiech. Śmierć Stalina wspominają wszyscy nauczyciele, którzy uczęszczali do szkół w latach pięćdziesiątych. Rygor szkolny był szczególnie silny przed tym wydarzeniem. Małgorzata B., urodzona w 1939 r. nauczycielka biologii, w tym czasie była uczennicą liceum: „Jak któraś [uczenica – M.K.] przyszła z trwałą na głowie, to też był apel, bo trwała to kapitalistyczny wymysł. Wtedy się tym nie przejmowałyśmy. Jak Stalin zmarł, to kazali nam stać na baczność. Niby smutno, że ktoś umarł, no ale akurat ten Stalin...” (AIEIAK 11052, s. 3).

Śmierć umiłowanego przywódcy była okazją do wyrażenia żalu, ale również okazania właściwej ideologicznie postawy. Smutek i żałoba ogłoszone przez partię z tej okazji były zaprawione indoktrynacją, zaś uroczystości państwowe przypominały hipnotyczny spektakl. Wedle słów Marii, nauczycielki języka polskiego,

5 marca 1953 roku wszystkie uczennice zgromadzono w sali gimnastycznej. Ustawiono klasami w dwuszeręgu, w czworobok, jak w wojsku. Kazano stać na baczność. Poczet sztandarowy wprowadził sztandar szkoły. Z kołchoźników puszczały poważną, dostojną i żałobną muzykę. I co pół godziny nadawali ten sam, żałobny komunikat: umarł towarzysz Stalin. **Wszyscy płakali. Byłam zdumiona. Dlaczego płaczą? Po zbrodniarzu? Nie płakałam. Ja wiedziałam, choć byłam jeszcze taką małą dziewczynką. Nic jednak nie mówiłam. Matka wpoila mi prawdę, którą w tamtych czasach powtarzała: „Nie mów nikomu, co się dzieje i o czym mówi w domu”. Znałam jego zbrodnie z opowiadań matki.**

⁹⁰ Jeżeli można mówić o sukcesie propagandy nie tylko komunistycznej, lecz w ogóle totalitarnej, to grupą najbardziej podatną na jej przekaz były dzieci i młodzież. Z racji jeszcze niewykształconego, mało stabilnego systemu wartości łatwiej ulegały perswazji propagandowej, szybciej internalizowały jej przekaz i włączały jego treści do systemu własnych przekonań. Stąd sukcesy organizacji młodzieżowych w systemach totalitarnych (Pionierzy, Hitlerjugend), bazujących na sprzeciwie wobec zastanego, starego porządku oraz chęci przebudowy świata wedle dostarczanych przez władzę zasad. Zob.: B. Dobek-Ostrowska, *Porozumienie czy konflikt? Politycy, media i obywatele w komunikowaniu politycznym*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2009 (rozdział: *Propaganda polityczna. Zło naszych czasów*), s. 98–124; eadem, *Podstawy komunikowania społecznego*, Astrum, Wrocław 2004 (rozdział: *Komunikowanie jako proces*), s. 11–38; D. McQuail, *Teoria komunikowania masowego*, red. nauk. T. Goban-Klas, tłum. M. Bucholc, A. Służycka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007 (rozdział 17: *Oddziaływanie mediów – procesy i modele*), s. 446–467.

Tego dnia lekcji normalnych już nie było. W klasach czytane były na głos teksty z książki o Stalinie Soso, indoktrynacja szła na całego (AIEIAK 11046, s. 5, podkreślenie moje – M.K.).

W innej części wywiadu nauczycielka opowiada, że śmierci Stalina nie przeżyła jej Babcia, przedwojenna komunistka. Usłyszawszy w radiu tragiczną wieść, zmarła na wylew krwi do mózgu. Marcin Zaremba, pisząc o reakcjach Polaków na śmierć „Słoneczka ludzkości” i panującej oficjalnej żałobie, zauważa: „Strach był budulcem przystosowania. Niedostosowanie się do partyjnego scenariusza groziło poważnymi konsekwencjami: więzieniem, wyrzuceniem z pracy bądź ze szkoły. Zagrożenie było olbrzymie”⁹¹. Większość obywateli PRL, w tym uczniowie i nauczyciele, wzięła udział w tej grze pozorów z konieczności. Powodował nimi konformizm oraz strach przed konsekwencjami publicznego okazywania uczuć innych niż nakazane i przynależne żałobnikom. Byli jednak i tacy, którzy jak Maria, nie płakali, a nawet cieszyli się ze śmierci „Ukochanego Ojca”⁹².

W opowieściach nauczycieli znów mamy do czynienia z zasadą podziału świata informatorów na dwie przeciwstawne sobie części: prywatną i publiczną. W jednej istnieje prawda i narracje postpamięci, w drugiej – indoktrynacja i kłamstwo opresyjnej władzy. Zbyt swobodne przekraczanie granicy pomiędzy dwoma światami grozi niebezpieczeństwem. Obroną przed nim jest milczenie. Cisza i zamknięcie się w świecie prywatności pozwalają uniknąć zagrożenia, niekiedy śmiertelnego. Słyszac hałas głośno powtarzanych deklaracji wierności *Nowej Wierze* i jej najwyższym kapłanom, deklamowanych wierszy oraz pieśni, można było zachować ciszę. Milczeć, kiedy słyszało się głośno wypowiedane kłamstwo. Ten sposób obrony, o którym mówią nauczyciele, wymagał sporej odwagi, zwłaszcza w czasie publicznych inscenizacji rytuałów *Nowej Wiary*. Wiemy, że cisza jest postrzegana przez antropologów kultury jako przeciwstawna hałasowi:

jako antynomia uporządkowanego dźwięku, należy do podstawowych (obok ciemności, bezruchu) metonimicznych przedstawień śmierci. Niekiedy sferę śmierci oznaczać też może hałas, a więc nieuporządkowany, „dziki” zgłęb. I hałas, i „śmiertelna” cisza stają się elementami charakterystyki Innego Świata. [...] Cisza panuje w mitycznej Ziemi Jałowej, co w poetyckiej interpretacji Eliota oznacza praktycznie koniec ludzkiego świata, jako że nie ma w niej komunikacji, panuje bezruch, zagubione zostały osobowości i szanse na moralne rozróżnienie jednostek⁹³.

⁹¹ M. Zaremba, *Opinia publiczna w Polsce wobec choroby i śmierci Józefa Stalina*, [w:] A. Friszke (red.), *Władza a społeczeństwo PRL. Studia historyczne*, Instytut Studiów Politycznych PAN, Warszawa 2003, s. 22–23.

⁹² Ibidem, s. 43–46.

⁹³ P. Kowalski, *Leksykon...*, s. 67.

Cisza charakteryzuje sferę zaświatów. Lodowe piekło Kołymy, komunistyczna Ziemia Jałowa, opisywana przez Warłama Szalamowa⁹⁴, to właśnie sfera śmiertelnej, zimnej ciszy. Przerywają ją wrzaski strażników, trzaskanie pękających z mrozu pni drzew w tajdze i ciche westchnienia umierających więźniów. Resztkę życia, jaka pozostała im na mrozie, spędzają milcząc, bo boją się donosu do oficera NKWD. Ciała zamrożonych i umierających z wycieńczenia zeków cicho wpadają w objęcia zimnego śniegu, wtapiając się w wieczną zmarzlinę. Dla Szalamowa tak wyglądało ciche i zimne piekło, w którym przebywał za karę. Jego grzechem w stalinowskiej Rosji była nieprawomyślność, zwątpienie w reguły *Nowej Wiary*, a wreszcie apostazja. Cisza może także stanowić strategię obronną wobec groźnego, zewnętrznego świata. Odpowiadające zasadzie przetrwania stosowanej przez przyszłych nauczycieli w świecie stalinizmu jest właśnie ochronne milczenie:

Zachowanie milczenia zalecano także jako ochronę przed niepożądanym kontaktem z siłami demonicznymi reprezentującymi destrukcyjne moce zaświatów. Podczas jednego ze świąt greckich (Anthesteria) pojawiała się szczególne niebezpieczeństwo: po Atenach swobodnie krążyły dusze i demony, zagrażając nieczystością napotkanym ludziom. W celu zabezpieczenia się przed nimi [...] zachowywano ciszę⁹⁵.

Milczenie, nawet wobec najbardziej ewidentnego kłamstwa, pozwalało przetrwać w groźnym świecie, w którym trzeba było się strzec demonów obudzonych przez *Nową Wiarę*.

Indoktrynacja ideologią komunistyczną oraz propaganda były przez informatorów wyraźnie odczuwane, zwłaszcza przed 1956 rokiem:

Byli tacy aktywiści, którzy to przygotowywali [akademie – M.K.], myśmy się ustaliali i wysłuchiwali prasówki, jakieś tam opowieści o Stalinie, Leninie, socjalizmie, Związku Radzieckim, no wiadomo – indoktrynacja była bardzo wyraźna. [...] ta ideologia była obecna, naprawdę była obecna. Było to ZMP, które dużo miało do powiedzenia. Oni uczestniczyli przecież w radach pedagogicznych też. Jakies tam przyznawanie stypendium czy jakiś nagród bez tego czynnika, tak zwanego młodzieżowego, zetempowskiego, się nie odbywało. Absolutnie nie. Wyczuwało się tę indoktrynację wyraźnie (AIEIAK 12184, s. 5).

„Czynnik młodzieżowy” w zielonych koszulach i czerwonych krawatach był w stalinowskiej szkole zawsze obecny, nie tylko na radach pedagogicznych, lecz także na lekcjach. Dlatego też nauczyciele, w trosce o swoją pracę, bali się okazać nieprawomyślność wobec zasad *Nowej Wiary* przy zetempowcach. Ci mogli zawsze

⁹⁴ Zob.: W. Szalamow, *Opowiadania kołymskie*, tłum. Juliusz Baczyński, Wydawnictwo Atext, Gdańsk 1991.

⁹⁵ P. Kowalski, *Leksykon...*, s. 71.

donieść tam, gdzie trzeba, *okazać czujność* wobec wroga klasowego. O indoktrynacji mówi też Anna A.-U., represjonowana w stanie wojennym, więziona w zakładach karnych Łowicz, Warszawa-Grochów i w Ośrodku Odosobnienia Gołdap. Nauczycielka wspomina swój udział w szkolnych uroczystościach i sprzeczki z ojcem, słuchającym ciągle Wolnej Europy:

Jak myśmy przychodzili ze szkoły pełni entuzjazmu, bo komuna robiła takie socjologiczne zagrywki z młodzieżą bazujące na jej ideowym entuzjazmie, to my tacy upojeni tym, co właśnie przeżyliśmy, tymi akademiami, chorągiewkami i przychodziliśmy do domu (oczywiście też słoneczko Stalin, śpiewało się o nim piosenki) i tata wtedy nie wytrzymywał, nazywał ich nie powiem jak, ale bardzo brzydko. Cały czas myśmy się kłócili z ojcem, mama się nie wtrącała. Mama tylko mówiła – daj spokój, to są dzieci. A tata nie ustępował i nam cegłą wbijał do głowy wiadomości, które były prawdą (AIEIAK 12185, s. 2).

Informatorka opisuje sposób, w jaki część młodzieży ulegała komunistycznej propagandzie władz, bazujących na jej braku wiedzy – spowodowanego cenzurą – o sytuacji w Polsce i na świecie. Chęć przebywania i wspólnego działania w grupie rówieśniczej, a także poszukiwania wzorców osobowych jest charakterystyczna dla okresu późniejszego dzieciństwa i młodości. Wedle tego, co opowiedziała Anna A.-U., odczuwała ją również ona. Informatorka dowiedziała się od swojego ojca o głównej zasadzie ketmanu, dzielącej wiedzę, pamięć, poglądy – a właściwie całe życie – na dwie części: prywatną (tajną, prawdziwą) i publiczną (oficjalną, przesyconą uświadamianym sobie kłamstwem). Sytuacja ta miała miejsce już w szkole podstawowej, gdzie nauczycielami Anny A.-U. byli przedwojenni pedagodzy, wprawieni przez nową rzeczywistość w sztuce ketmanu. Informacje nieoficjalne były jej przekazywane przez ojca, posiadającego podręcznik do historii z czasów dwudziestolecia międzywojennego:

W dzieciństwie miałam taką sytuację, jak chodziłam do szkoły podstawowej – tata miał swoje podręczniki. I jak dziś pamiętam, był taki w sztywnej okładce podręcznik do historii i ja przeczytałam w nim o wojnie bolszewickiej. Oczywiście dumna cała w szkole się pochwaliłam. A że to byli przedwojenni nauczyciele w większości, to nauczycielka poprosiła, żebym przyszła z ojcem, no i ja przyszedłam z tatą i tata usłyszał, żeby jednak uważał. **Tata mi wtedy wytłumaczył, ja długo nie mogłam zrozumieć, czemu ja nie mogę mówić o tym, skoro to prawda i tata zakończył takim stwierdzeniem, że: „choćby cię smażyono w smole, nie mów nikomu, co się dzieje w domu”.** Jak argumenty do mnie nie przemawiały, to miałam zakaz. A później już sama dociekałam, już sama więcej rzeczy wiedziałam, rozumiałam (AIEIAK 12185, s. 14, podkreślenie moje – M.K.).

Druga ważna zasada ketmanu mówi o ostrożności, którą należy zawsze zachowywać nie tylko wobec możliwości wykrycia własnych, prawdziwych poglądów,

lecz także podejmowanych po kryjomu działań. Ojciec Anny A.-U. słuchał Radia Wolna Europa. Informatorka opowiada:

I z dzieciństwa pamiętam koszmar, to był zupełny koszmar. [...] Ja na takiej kożetce spałam pod oknem. A tata na szafce nocnej miał radio i cały czas tylko było: „łuu, łuu, łuu, tu radio, łuu, łuu, łuu”. Wyło to, buczało, ja nie mogłam spać, tata słuchał Wolnej Europy. **A jak chciał słuchać w dzień, jak był po nocy, to mama spacerowała naokoło domu, czy nikt nie podsłuchuje** (AIEIAK 12185, s. 2, podkreślenie moje – M.K.).

Być może taka daleko posunięta ostrożność była konieczna w czasach stalinowskich. Jednak rodzina informatorki mieszkała w domu jednorodzinnym i możliwość, że ktoś z sąsiadów lub nawet przechodniów podsłucha głos radia, była niewielka.

Jeszcze inną zasadą ketmanu (w tym przypadku estetycznego) było minimalizowanie koniecznego, narzuconego z góry ideologicznego przekazu, a skupienie się na jego warstwie artystycznej (przy okazji wykonywanych socrealistycznych pieśni i recytowanych wierszy zresztą wątpliwej).

Nauczyciele z liceum pedagogicznego starali się za pomocą tego wybiegu unikać wpływu propagandy na uczniów, traktując uroczystości jako formę ćwiczenia głosu przyszłych nauczycieli. Wedle słów Anny A.-U., „Owszem, śpiewało się jakieś durne pieśni, ale śpiewało się w chórze, więc ćwiczenie polegało na śpiewaniu głosem, żeby to brzmiało” (AIEIAK 12185, s. 2). Szkolne akademie i świecka obrzędowość *Nowej Wiary* były:

tylko muzyczno-słowne, żadnej propagandy. Mimo że to było „ku czci”. Ale profesorowie koncentrowali się na tym, żebyśmy coś pięknie zaśpiewali, zagrali. Jak najmniej było tej propagandy, za to jak najwięcej w programie było występów artystycznych młodzieży. Przedstawiania teatralne, tańce. [...] Żadnej [akademii – M.K.] nie zapamiętałam, ale na każdej występowałam. Śpiewałam, recytowałam. O, szczególnie zapamiętałam jedną. Było to ku czci Wielkiej Socjalistycznej Rewolucji Październikowej. Ale w duecie ze swoim profesorem śpiewu, on był barytonem, śpiewałam dumkę ukraińską *Rewe ta stochnie Dnibr szypokij* i śpiewaliśmy to na głosy (AIEIAK 12185, s. 4).

Interesujący wydaje się wybór wykonywanej pieśni, jakiego dokonali nauczyciele liceum Anny A.-U. z okazji Rewolucji Październikowej. Pieśń nie ma nic wspólnego z komunistyczną ideologią, a w czasach ZSRR była traktowana jak zakazany hymn Ukrainy. Wiersz Tarasa Szewczenki sprzed ponad dwustu laty do dzisiaj jest śpiewany na stojąco przez Ukraińców, funkcjonując jako jeden z symboli ich umiłowania wolności. Być może nauczyciele chcieli w ten aluzyjny sposób zakpić z obowiązującego ich obchodzenia świąt państwowych w PRL-u.

Nie tylko lata stalinowskie, o których opowiadają nauczyciele, wedle ich narracji obfitowały w akademie ku czci nowych bohaterów panteonu socjalistycznej

kultury, rocznic rewolucyjnych i świąt państwowych. Andrzej O., nauczyciel historii, wspomina uroczystość w szkole z lat sześćdziesiątych, poświęconą poparciu towarzysza Wiesława:

Pani dyrektor postawiła stół na sali gimnastycznej, na tym stole umieściła zdjęcie Gomułki otoczone lampkami choinkowymi i myśmy chodzili w koło, oddawaliśmy cześć towarzyszowi, to było takie sztuczne. **Ja myślę, że to miało wielki wpływ, te jej działania, miały na mnie wielki wpływ odwrotny od zamierzonego. [...]** **A propos akademii, był taki wiersz Majakowskiego *Mówimy partia, myślimy Lenin*, to zaraz z tyłu było słychać: „Co innego mówimy, co innego myślimy”.** Ktoś pochlapał wielki portret malowany, olejny Gomułki. Ja do tej pory nie wiem, kto to zrobił. Mnie też podejrzewano, wiele osób było przekonanych, że to ja musiałem, ale ja tego nie zrobiłem (AIEIAK 12203, s. 4, podkreślenie moje – M.K.).

Trudno o lepszy przykład zasady ketmanu polegającej na wprowadzeniu władzy w błąd biernym uczestniczeniem w masówkach, co jednak nie przekłada się na szczere okazywanie poparcia dla jej działań. W dalszej części wywiadu informator opowiada o wezwaniach na komendę MO i pobieraniu odcisków palców. Cały swój pobyt w szkole i niechęć okazywaną indoktrynacji ideologią komunizmu nazywa „ciężką próbą”, mającą związek z wydarzeniami 1968 r. To, wedle słów informatora, ukształtowało jego charakter. Możemy więc spojrzeć na wydarzenia przywoływane w opowieści jako na swoistą inicjacyjną próbę.

Daty wymieniane przez nauczycieli to oczywiście 1 maja, 8 marca, 7 listopada, 19 stycznia (tych z nich, którzy uczyli się w łódzkich szkołach). Daty takie, jak 11 listopada, 3 maja nie były niektórym z nich w ogóle znane, a w kalendarzu szkolnym były zwykłymi dniami:

No wtedy 11 Listopada to w ogóle nie był wspominany. Nie było takiej daty. Nie było w historii. Natomiast 1 Maj to był wolny. Więc młodsze dzieci nie miały obowiązku uczestniczenia w akademii, ale starsze już tak. [...] Akademia przy rewolucji listopadowej. W żadnym wypadku 3 Maj nie był obchodzony. Natomiast Dzień Kobiet był zawsze obchodzony. Jakies laurki, kwiatki i takie tam różne prezenciki. To było zawsze. No to było związane z rosyjską tradycją (AIEIAK 11975, s. 3).

Daty związane z oficjalną pamięcią o przeszłości, inną niż obowiązująca jej wersja w PRL-u, były zepchnięte przez ludzi *Nowej Wiary* w niepamięć. Należały jednak do pamięci prywatnej, kulturowanej w domu, podobnie jak wartości narzucane przez władze, odmienne od treści kulturowych i symbolicznych internalizowanych w bezpiecznej, prywatnej i domowej przestrzeni. Ten podwójny świat powraca w wywiadach raz za razem, ukazując istniejące w PRL-u podwójne życie:

te wartości ideologiczne, wpajane nam na zasadzie prania mózgów, to gdzieś tak z boku sobie były wtłaczane, ale niespecjalnie na nas robiły wrażenie. No

wtedy to nikt nie myślał, że ten świat może się zmienić. **Tak się żyło dwutorowo. Rodzina i jej wartości i tutaj wartości jakieś tam, narzucone przez władze, ale tak na zasadzie, że trzeba było potakiwać, trzeba było coś zrobić. Nigdy poważnie nie traktowałam tych komunistycznych jakichś idealistycznych zapędów władz i myślę, że się ich nie wdrażało w życie** (AIEIAK 11085, s. 6, podkreślenie moje – M.K.).

Zarówno szkoła z jej świeckimi wartościami *Nowej Wiary*, jak i życie rodzinne często określane przez religię katolicką i tradycję moralną, znacząco się od siebie różniły, powodując stan swoistej schizofrenii, charakterystyczny dla systemów totalitarnych. O tym mówią nauczyciele. Okazuje się, że władza słusznie nie miała zaufania do obywateli, przeczuwając, że próby indoktrynacji są skazane na niepowodzenie. Obywateli, nawet tych najmłodszych, trzeba było przekupywać, kontrolować, a niepokornych zastraszać, by chcieli pójść na pochód pierwszomajowy. Kończyło się to bierną akceptacją systemu i jego wymagań co do odprawiania rytuałów komunistycznego obrządku: „W ogóle do tego wagi nie przywiązywałam. Znaczy, **to było koło mnie**. Ma być, proszę bardzo, nich będzie” (AIEIAK 11048, s. 4, podkreślenie moje – M.K.). Marcin Zaremba zauważa, że formowanie się opinii publicznej w Polsce lat stalinizmu odbywało się na fundamencie strachu: „Jego konsekwencją był pogłębiający się społeczny konformizm; procesy zamykania się i wycofywania na świat zewnętrzny”⁹⁶. To głównie one zapewniały funkcjonowanie systemowi stworzonemu w Polsce wedle wzorów sowieckich.

3.4. Harcerze, zetempowcy i czyny społeczne, czyli „trzeba było jakoś ten idiotyczny ustrój obchodzić”

Przyszli nauczyciele w większości należeli do różnych organizacji młodzieżowych. Z największym sentymentem wspominają harcerstwo, które było dla nich ważnym doświadczeniem życiowym, kształtującym ich osobowość, stosunek do świata i ludzi. Niektórzy nawet w dorosłym życiu pozostali wierni tej organizacji, pełniąc różne wysokie funkcje w strukturach ZHP. Jednak nawet działalność młodzieży, szlachetna w swych założeniach, dopuszczona w takiej formie przez państwo nie była wolna od ketmanu.

Lech P., instruktor harcerski i nauczyciel języka polskiego, wyjaśnia zasadę życia w PRL-u, która pomagała omijać absurdy systemu. Opowiada o odbieraniu przyrzeczeń harcerskich od młodzieży:

Byłem instruktorem harcerskim, wychowawcą młodzieży, jakimś tam odpowiedzialnym za nich, nie tylko w tym sensie, żeby sobie nóżki, rączki nie złamali, ale

⁹⁶ M. Zaremba, *Opinia publiczna w Polsce...*, s. 52.

również odpowiedzialny za to, jacy oni będą. No i nieraz przychodziłem, odbierałem przyrzeczenia od moich harcerzy, prawda: „Być wiernym sprawie socjalizmu”, pomijając wszystko inne, co to jest „sprawa socjalizmu”? No, jak można żądać od kogoś i przyklepywać to jakimis uroczystymi słowami coś, co jest niedefiniowalne i przede wszystkim durne z natury rzeczy – „sprawa socjalizmu”. I myśmy przyjęli taką metodę, no tekst był jaki był. Z kolei ja akurat nie należałem do ludzi, którzy tam jakąś prowadzili niesłychaną robotę, prawda, w drugim obiegu, myśmy po prostu przyjmując to, zapominali o tych słowach. Nikt nam nie udowodni, no, zapominałem, no kurcze, mówiłem tym harcerzom i zapominałem dodać: „być wiernym sprawie socjalizmu”. [...] Takie życie, no, mówię, trzeba było ten idiotyczny ustrój pełen różnych absurdów, cymbalstw, mówiąc, jak to mówił dobry wojak Szwejk, jakoś obchodzić. To była jedna jakby kwestia, że się nauczyliśmy z tym żyć [...] (AIEIAK 10756, s. 6).

Lech P. w dalszej części wywiadu daje przykład zastosowania zasady *omijania* podczas dyskusji nad omawianymi lekturami szkolnymi. Nie sprzeciwiać się ani nie mówić otwarcie, co się myśli. Udawać, na przykład jak w przypadku tego nauczyciela, że się zapomniało dodać słów o *wierności sprawie socjalizmu*. Dawać do zrozumienia, że nie jest tak, jak twierdzi władza i oficjalny kanał przekazów informacyjnych. Buntownicze i nieprawomyślne treści można zakodować w taki sposób, by były zrozumiałe dla osób mających wykształcone kulturowe kompetencje do ich zdekodowania. A młodych ludzi można nauczyć tego rodzaju komunikacji, a nawet przekazać wiedzę, jak żyć z poczuciem absurdu otaczającej ich rzeczywistości.

Anna Cz., nauczycielka historii urodzona w 1958 r., mówi o swojej harcerskiej przeszłości, że nie pamięta, jak się w tej organizacji znalazła:

właściwie nie pamiętam, żebym wyrażała na to zgodę. Tak cała klasa należała, tak, **to były takie czasy. Historyk zresztą prowadził harcerstwo i to tak potrafił zmanipulować, że należymy i należeliśmy wszyscy. No, naprawdę.** Ja właściwie, to nie wiem, na jakiej to było zasadzie, bo żadnego akcesu oficjalnego to nie pamiętam, żebym zgłaszała. Wiem, że nawet ojciec był kiedyś przeciwny, ale nam to w sumie wolną rękę dawał w takich rzeczach. I ja to nawet na początku nie wiedziałam, dlaczego, bo on właściwie nie wydawał się przez długi okres czasu z tą swoją przeszłością rzekomą. No taką groźną dla ustroju (AIEIAK 11085, s. 5, podkreślenie moje – M.K.).

Ojciec informatorki został aresztowany mając 19 lat i spędził kilka lat w więzieniu za opowiedzenie w szkole średniej dowcipu o Stalinie. Innym jego przewinieniem, potraktowanym przez władze jako wrogi czyn wobec ustroju, było przygotowanie w szkolnej gazecie informacji o agresji ZSRR na Polskę 17 września 1939 r. W klasie znalazł się donosiciel, który powiadomił odpowiednią instytucję, a ta już zajęła się wrogiem klasowym. W opowieści o harcerstwie, której informatorka nie rozwija w dalszej części wywiadu, wybrzmiewają znajome z wcześniejszych cyta-

tów słowa o „takich czasach”. Jest to usprawiedliwienie dla postępowania przyszłej nauczycielki historii, która ze względu na rodzinną pamięć i postać ojca, ma do systemu realnego socjalizmu negatywny stosunek. Jednak w jej przypadku nie słyszymy o odczuwanym przymusie (nie są to czasy stalinizmu), mówi natomiast o manipulacji. Nie wiemy, na czym polegała, ponieważ Anna Cz. nie mówi nic więcej. Jej narracja przypomina opowieści innych nauczycieli, ale dotyczące zapisywania przez nauczyciela całej klasy do ZMP.

Harcerstwo nie pociągało wszystkich przyszłych nauczycieli. Niektórzy okazywali się zbyt indywidualistami, inni chcieli tylko zdobyć przydatne umiejętności. Nauczyciel muzyki, urodzony 1954 r., chcący pozostać anonimowym, opowiada o swej stosunkowo krótkiej przygodzie z ZHP:

No należałem do harcerstwa. Krótko, trzy lata i później zrezygnowałem. [Osoba prowadząca wywiad dopytuje, z jakiego powodu – M.K.] Bo mnie wyportkowali. Po prostu swego czasu zrobiłem sobie ratownika wodnego, jak zacząłem interesować się sportem, to najpierw judo, później ratownika wodnego i chciałem sobie zrobić uprawnienia żeglarskie, no sternika, podstawowe uprawnienia, kartę żeglarską taką. No i był obóz harcerski i potrzebowali sternika. A że byłem harcerzem, to ja mówię, pojedę, przy okazji zdobędę patent sternika, no uprawnienia na małe jachty. No i okazało się, że kumpel pojechał zamiast mnie, bo był kolegą drużynowego, czy harcmistrza jakiegoś tam. No jak już się dowiedziałem o tym, to powiedziałem, do widzenia, adios muciacios, gracia i przestało mnie interesować harcerstwo. [...] Rajcował mnie trochę mundur, nie wiem dlaczego, swego czasu, że to takie zorganizowane, zdyscyplinowane, ale jak zobaczyłem na oczy, co to jest harcerstwo, to po prostu dałem dyla (AIEIAK 11039, s. 7–8).

Na próby dowiedzenia się, co się działo w harcerstwie, informator odpowiada: „**No nie, nie ma co opowiadać. Nie, nie...**” (AIEIAK 11039, s. 8, podkreślenie moje – M.K.). Wcześniej mówi o irytujących go pochodach pierwszomajowych, machaniu chorągiewkami i skandowaniu komunistycznych haseł, które uznaje za „pierdoły”. Nie wiemy dokładnie, jakie jeszcze wydarzenia, oprócz wymienionych, spowodowały rozstanie się z harcerstwem, ale już samo „załatwienie” koledze drużynowego pobytu na obozie żeglarskim można uznać za wystarczająco zniechęcające. Chociaż z drugiej strony „kombinowanie” i „załatwianie” są w zebranych wywiadach uznawane przez nauczycieli za podstawowe umiejętności pomagające żyć w PRL-u. Nie wiemy także, dlaczego nauczyciel muzyki nie chciał już nic więcej powiedzieć o swoim udziale w harcerstwie. Być może w tym momencie narracji mamy do czynienia z przesłonięciem, na co wskazywałoby przejście do argumentacji dotyczącej rozczarowania przeżytego w ZHP i braku akceptacji obecnych w nim elementów komunistycznej ideologii.

Nieco podobną postawę wobec harcerstwa przyjmuje Andrzej K., nauczyciel chemii:

Byłem chyba na dwóch zbiórkach, czy na jednej, **i mi się znudziło, i nie chodziłem więcej**. Natomiast do organizacji młodzieżowych to w okresie studiów – Związek Studentów Polskich – taka była organizacja, która później się przekształciła w ZSMP, to już mnie nie chcieli. Już się wypisałem, **bo mi się nie podobało połączenie** ZMS-u i ZSP. To był Związek Studentów Polskich i Związek Młodzieży Socjalistycznej, połączono to, jak byłem na trzecim roku studiów, albo na czwartym i nazywało się to ZSMP, Związek Socjalistycznej Młodzieży Polskiej, chyba coś takiego (AIEIAK 11026, s. 5, podkreślenie moje – M.K.).

Informator mówi tu o Socjalistycznym Związku Studentów Polskich, organizacji powstałej w 1973 r., scalającej działające na uczelniach koła Zrzeszenia Studentów Polskich, Związku Młodzieży Socjalistycznej i Związku Młodzieży Wiejskiej. Nie jest pewien prawidłowego brzmienia nazw organizacji młodzieżowych, zatarły się one w jego pamięci. Harcerstwo było dla niego nudne, nie podobało mu się, więc postanowił odejść; podobną decyzję podjął jako student. W czasie wywiadu nie mówił o żadnych kłopotach czy sankcjach, które spotkały go z tego powodu. Po prostu wypisał się z organizacji, która mu nie odpowiadała, a harcerstwo zbojkotował.

W zebranych wywiadach nauczyciele dokonują rozróżnienia pomiędzy Związkiem Harcerstwa Polskiego a Organizacją Harcerską. Ta ostatnia kojarzy im się bardziej z Pionierami rodem z ZSRR niż z tradycyjnym harcerstwem. Nie oceniają jej pozytywnie. Anonimowa informatorka, nauczycielka języka polskiego, urodzona w 1943 r. w Łodzi, mówi o grupowym zapisywaniu dzieci do nowej organizacji harcerskiej, tworzonej na wzór sowiecki:

w szkole podstawowej wszyscy musieli należeć do harcerstwa, do tak zwanego OH. Wszystkich równo zapisywali. Organizacja Harcerska, tak jak Pionierzy w Związku Radzieckim. Szczęśliwie ja do szkoły średniej poszłam, kiedy się czasy zmieniły w 1956 roku, była religia w szkole przez pewien czas i już nowe harcerstwo, to ZHP. Także ja od razu wstąpiłam do harcerstwa, moja siostra też. Była wtedy na pierwszym kursie drużynowych zuchów, a ja potem też byłam przyboczną i drużynową zuchów w szkole średniej (AIEIAK 11027, s. 2).

W dalszej części wywiadu nauczycielka języka polskiego wspomina letnie obozy harcerskie: „Zresztą nasi rodzice bardzo nas pod tym względem usamodzielniali. Żebyśmy całe wakacje, jeden miesiąc to były kolonie z zakładu pracy, drugi miesiąc potem, w szkole średniej, bo w OH to ja nie pamiętam, żebym była na jakimś obozie, na szczęście, pewnie były niezbyt miłe te obozy [...]” (AIEIAK 11027, s. 8).

Wedle opowieści informatorów twórcy Organizacji Harcerskiej nie kierowali się dobrem młodzieży, a jedynie ideologicznymi przesłankami i chęcią indoktrynacji zasadami *Nowej Wiary*. Powstanie OH przerwało na dłuższy czas harcerską przygodę Czesława B.:

Pierwszego kwietnia czterdziestego szóstego przyjechaliśmy do Łodzi [informator jest repatriantem z Kresów – M.K.]. Z przyjemnych wspomnień to był mój pierwszy i jedyny obóz harcerski w dzieciństwie, w czterdziestym ósmym roku. Przyrzeczenie, pierwszy krzyż harcerski, pierwszy stopień harcerski, po następnym roku szkolnym drużynowy aresztowany, drużyna rozpędzona. Mnie to jeszcze nie pociągało, kajber jeszcze byłem, biskopt się u nas mówiło, tym niemniej harcerstwo się przerwało (AIEIAK 12194, s. 2).

W innym miejscu wywiadu informator zamyka wątek narracji dotyczący przerwania epizodu harcerskiego w latach stalinowskich i Organizacji Harcerskiej:

Szkoła podstawowa to właśnie to harcerstwo krótko, bo po czterdziestym dziewiątym zlikwidowano to harcerstwo skautowe i wprowadzono organizację czerwoną, mocno podległą ZMP. Aresztowali wtedy sporo harcerzy, między innymi mojego drużynowego też. Szczegółów nie znam, ja przecież wtedy byłem jeszcze kajtek szeregowy. W czterdziestym ósmym czy dziewiątym go aresztowali, **a w pięćdziesiątym szóstym, już po śmierci Stalina w pięćdziesiątym trzecim, dopiero prawdziwe harcerstwo powróciło** (AIEIAK 12194, s.6, podkreślenie moje – M.K.).

Informator zapamiętał obowiązek noszenia czerwonych chust przez starsze rodzeństwo w roku 1945, po wyzwoleniu Lwowa spod niemieckiej okupacji:

Starsze rodzeństwo chodziło wtedy do takiej podmiejskiej szkoły, taka dziecięciolatka radziecka. Starszy brat i siostra, pamiętam, zapisywali się do Kom-somołu, nikt z Polaków nie chciał się zapisać, no to aresztowali dyrektora i w końcu cała szkoła się zapisała. Czerwone chusty mieli, a jakże. Rodzice mówili: „Musicie, to musicie, tylko mi do domu nie wchodzić z tymi czerwonymi chustami”. To był rok czterdziesty czwarty, piąty we Lwowie i okolicach. Niby miało być wyzwolenie, ale sowiecki terror trwał nadal, dlatego wyjechaliśmy ze Lwowa (AIEIAK 12194, s. 10).

Narrator w części wywiadu dotyczącej przeżyć swojej rodziny w czasie okupacji sowieckiej, niemieckiej i wreszcie ponownego wejścia Sowieców do Lwowa podkreśla odczuwany przez wszystkich jego bliskich strach. Rządy władzy radzieckiej, posługującej się zastraszaniem pozostawiły – wedle jego słów – trwały ślad w pamięci i spowodowały negatywną ocenę systemu komunistycznego. Stalinowski terror nazywa „niesamowitym” i „olbrzymim”, a opowieść o trajektorii losu zbiorowego Polaków na Kresach pojawia się już na pierwszej stronie wywiadu.

Czesław B. mówi o niechęci do otrzymywanych poleceń indoktrynowania młodzieży harcerskiej narzucanymi odgórnie tematami. Zgodnie z jego relacją, nakazom można było się sprzeciwić i wychowywać młodych harcerzy wedle przedwojennych wzorców – zamiast o generale Świerczewskim mówić o akcji pod

Arsenałem. Symboliczną postacią przedwojennego harcerstwa, uosabiającą jego najlepsze cechy, jest dla informatora druh Aleksander Kamiński, którego miał możliwość poznać osobiście. Zacytuję dłuższy fragment narracji Czesława B.:

Jako młody dwudziestoletni instruktor miałem okazję spotkać się z druhem Kamińskim, tym od *Kamieni na szaniec*, pierwszym naczelnikiem harcerskim. Jak w latach sześćdziesiątych prowadziłem krąg harcerski, to też do nas kilkakrotnie przyjeżdżał. Mam nawet takie zdjęcie, jak on jako gość opowiadał o dalszych losach swoich bohaterów. Po jednej stronie siedzę ja, po drugiej Małgosia, moja przyszła żona. Taką mamy pamiątkę z Kamykiem. Opowiadał, co się stało z tymi szaro-szeregowcami, jak przeżyli powstanie. Niektórzy byli potem zamordowani, już przez UB. Ci, którzy przeżyli pięćdziesiąty szósty rok, koniec stalinizmu, to tylko dwóch się załamało, jeden chorował psychicznie, drugi się rozpił, a pozostali, chociaż z opóźnieniem, to pokończyli studia, pracowali, między innymi Stanisław Broniewski, który też był aresztowany za Stalina, później był naczelnym architektem odbudowy Warszawy. **Harcerstwo w szkole średniej przechodziło różne trudne sytuacje, bo ZMP chcieli nas wyrugować ze szkół średnich, że będzie tylko w podstawówce, tu ZMS. Wojowało się, żeby zostało i tak dalej. Jak sobie sami nie pomożemy, no to co. Skrzyknęła się nas taka grupa i założyliśmy taki krąg. Zaczynało się od kilkunastu, potem przekraczało pięćdziesiątkę. W ciągu trzech lat zdobyliśmy sobie miano najlepszego kręgu w Łodzi. Oficjalnie nadano imię, właśnie „Szarych Szeregów”.** Gościliśmy właśnie u nas Kamyka, gościliśmy siostrę Alka, który zginął pod arsenałem, matkę Rudego, który był odbijany pod arsenałem. U pani Bytnarowej zresztą wielokrotnie gościliśmy później, nawet już z moim synem. Wspaniały człowiek. Patrząc od strony religijnej to bywało, że chodziliśmy do kościoła sześć kilometrów od obozu. Harcerze chodzili chętnie, a jakże, w mundurze. [...] Któryś tam obóz w Dębkach, wtedy to jeszcze nie był kurort, dosyć puste miejsce. Na fragmencie pola PGR-owskiego mamy ten obóz. Pierwszego sierpnia o godzinie przed siedemnastą specjalna zbiórka, wiadomo powstanie, odwołane inne zajęcia. Wieczorem robimy ognisko w związku z powstaniem. Trochę ludzi obok mieszkało, tam był też jakiś kemping i przyszli na to nasze harcerskie ognisko. Prowadzę taką gawędę, opowiadam trochę o powstaniu. No i potem, już po ognisku, mam taką satysfakcję, przychodzi taka dziewczynka, ale nie harcerka, obca mi i pyta: „Gdzie pan walczył w Powstaniu Warszawskim?”. Ja mówię: „Wiesz ja miałem kilka lat, nie walczyłem wcale”, „To skąd pan tak dużo wie?”.

I zaprosili nas potem na spotkanie u siebie. Nie wiem, czy to nie była jakaś parafialna grupa, bo taka trochę nieoficjalna. **Potem znowu zmiany programowe, nacisk na wychowanie bardzo polityczne.** Mamy szkolenie w Spale. Wykupiony turnus wczasowy, bo listopad to taki miesiąc luźny. No i tam mamy spotkania, szkolenia, nowy program, prawda, jakaś rocznica Lenina, rocznica rewolucji. I naszemu zastępowi przydzielono, że będziemy prowadzić kominek. **Dostaliśmy materiały o Świerczewskim, że mamy przygotować, taka cała litania tego. Jak ja to przeczytałem to mówię, że nie będziemy tego robić. Zrobimy o akcji pod Arsenałem, o odbiciu Rudego, na bazie wypożyczonych z biblioteki *Kamieni na szaniec*. Ładnie przygotowaliśmy wystrój. Wtedy już**

było trochę, poza takimi napalonymi harcerzami, takich nauczycieli, którym wręcz kazano się opiekować, angażować w harcerstwo. Oni byli często tacy, bo ja wiem, niechętni. Nie byli wychowankami harcerskimi, woleli sobie popalić, popić. Chcieliśmy ich trochę przekonać. Wieczorem ciemno, bo już krótki dzień, wchodzimy. Dekoracja jest to fragment muru namalowany, na tym symbol Polski Walczącej, na podłodze leży flaga hitlerowska ze swastyką, podeptana pionierkami, takie ślady butów odcisnięte, krzyż harcerski punktowym światłem z latarki oświetlony. Pierwsze słowa to były takie: „W podobnej scenerii Zośka odbierał przyrzeczenie harcerskie”. Kończyło się apelem poległych. Na to zaproszony był też kierownik ośrodka wczasowego i tak mu się spodobało, że zaproponował, żeby to powtórzyć dla pensjonariuszy. Dużo ich nie było, bo to zimny listopad. Przeważnie starsi emeryci. Powtórzyliśmy na większej sali. Po tym wszystkim podchodzi do mnie starsza pani, mogłaby być moją babcią może nawet i ze łzami w oczach mi dziękuje, bo się nie spodziewała, że kiedykolwiek jeszcze coś takiego usłyszy, że ktoś będzie publicznie mówił o Powstaniu Warszawskim, bo ona tam była. I to są takie wspomnienia, wzruszenia z tamtych czasów harcerskich (AIEIAK 12194, s. 4–5, podkreślenie moje – M.K.).

Czesław B. mówi o odczuwanej wierności przedwojennym ideałom harcerskim, których ważnymi symbolami są krzyż i lilijka, odwołujące się do tradycji romantycznej i niepodległościowej. Nie mniej istotne wydaje się wyrażane w jego narracji przywiązanie do symbolu Polski Walczącej, który był także wykorzystywany przez „Solidarność”, zwłaszcza w stanie wojennym, jako znak oporu wobec władzy. Symbolika harcerska, o której opowiada narrator, odsyła do przedwojennej tradycji tej organizacji oraz wojennych, heroicznych przeżyć jej członków, skupionych w Szarych Szeregach. Wartości, jakie w sobie niesie, są całkowicie sprzeczne z proponowanymi młodzieży przez ludzi *Nowej Wiary*. Prowadzona przez informatora działalność nosi w sobie znamiona prawie że podziemnej, wrogiej wobec niektórych założeń systemu komunistycznego. Nauczyciel mówi o odczuwanym oporze wobec nakazów indoktrynacji młodzieży wedle wzorców, które uznaje za obce, niemające z harcerstwem nic wspólnego. Odważnie decyduje się na pokazanie prawdziwych, jego zdaniem, bohaterów, mogących być wzorem dla jego wychowanków, młodych harcerzy – druhów z Szarych Szeregów. Nie widzi sensu wprowadzania do panteonu kultury narodowej postaci w rodzaju „człowieka, co się kulom nie kłaniał”, Karola Świerczewskiego, kojarzącego się z komunizmem. Sprzeczność, wydawałoby się, nie do przewyciężenia, wobec której należałoby – zgodnie z zasadą konformizmu – zrezygnować z wierności tradycji. Jednak Czesław B. się nie ugina, działając nawet wbrew poleceniom władz. Harcerski krąg, który nieoficjalnie współtworzył, rozrasta się i daje mu poczucie satysfakcji z propagowania właściwych, jego zdaniem, wartości: patriotyzmu, szacunku wobec bohaterskiej przeszłości pokolenia „Kolumbów”, Powstania Warszawskiego,

tradycji harcerskiej⁹⁷. W jego opowieści pojawia się nawet wątek wspólnego z podopiecznymi marszu do kościoła na mszę, koniecznie w mundurach. To już otwarty sprzeciw wobec zakładanej świeckości harcerstwa w PRL-u. Ważną motywacją jest podziw i podziękowania – wyrażane przez słuchaczy gawęd i publiczności oglądającej inscenizację oparte na wydarzeniach historycznych. Szczególnie cenne dla informatora wydaje się wzruszenie naocznego świadka i uczestnika Powstania Warszawskiego. Centrum wspólnoty tworzy grupa skupiona wokół postaci związanych z przedwojennym ruchem harcerskim. Oni są wtajemniczani w historię Powstania Warszawskiego, a co ważniejsze, powojenne losy tych, którzy przeżyli okupację i zginęli z rąk komunistycznych siepaczy z Urzędu Bezpieczeństwa. Wiedza, ideały, symbolika są przekazywane dalej – z centrum ku peryferiom wspólnoty – na obozach harcerskich, zgrupowaniach, wspólnych wyjazdach. Harcerstwo dla Czesława B. było tak ważne, że zaniedbywał naukę na Politechnice Łódzkiej:

W liceum dobrze się uczyłem, więc stypendium, potem studia, Politechnika i wyskoczył rok pięćdziesiąty szósty i harcerstwo, to wymarzone, wytęsknione. I jak w to wdepnąłem, to jeżeli o mnie chodzi, to dobrze, że to był już trzeci rok studiów, bo może bym i studia zawałił. Harcerstwo dla mnie ważniejsze było niż praca magisterska (AIEIAK 12194, s. 3).

Informator mówi, że entuzjazm młodzieży był dla niego wspianiałym doświadczeniem, podobnie jak poczucie wspólnoty i zaufania, nawet z zupełnie obcymi osobami, pod warunkiem, że nosiły mundur harcerski:

po roku pięćdziesiątym szóstym od razu zostałem drużynowym, szczepowym, komendantem obozu bez żadnego przygotowania większego. Natomiast zapal wśród młodzieży był niesamowity, taki, że jak zacząłem prowadzić drużynę, to tak się złożyło, że na początku w szkole muzycznej i między innymi Włodek Korcz, ten kompozytor, był wtedy w siódmej klasie i układał piosenki, hymn swojej klasy (dobre roczniki muzyczne były). [...] Z takich ciekawostek, poza tym, że biwaki, na przykład pod Jeżewem, wyjazdy, pierwsze wschody słońca zimowe i gry jakieś tam, gwiazdki harcerskie, powitanie Nowego Roku w lesie, pod naturalną choinką, pod śniegiem, takie historie, **to z entuzjazmu tamtych czasów, chociażby taka historyjka jak ktoś, któryś z druhów, coś tam zbroił. No i cóż, jaka powinna być kara? „Przynosisz wstyd mundurowi harcerskiemu, tak nie można robić”. Za karę przez dwa tygodnie nie może on założyć munduru. Chłopak się popłakał. Chłopak młody wprawdzie, w piątej klasie, to była**

⁹⁷ Krzysztof Kosiński pisze, że w latach stalinizmu w Polsce konkurowały ze sobą dwie tradycje, reprezentowane przez odmienne wartości. Przedwojenna, oparta na harcerskich ideałach, przekazywana młodszymi uczniami przez pokolenie aktywnie działające w Armii Krajowej i walczące w czasie okupacji oraz nowsza, komunistyczna, propagująca ideały marksizmu-leninizmu. Według K. Kosińskiego władza chcąc kształtować młodzież zgodnie z wzorcami zaczerpniętymi z ZSRR poniosła porażkę. Zob.: idem, *O nową mentalność...*, s. 260–268, 290–293.

taka dla niego kara straszna, że on nie zasługuje na to, żeby być harcerzem, że jemu nie wolno przez dwa tygodnie założyć munduru. To był mój harcerz, wychowanek. Natomiast ja byłem taki napalony, że nawet na studia, na uczelnię chodziłem w mundurze. Po Tatrach chodziłem w mundurze. I znowu z kolei taka historia, to już był chyba rok pięćdziesiąty ósmy. Jestem w górach z grupą studencką, koleżeńską, no ale ja chodzę w mundurze, takie to było przecież wyteśnione. Na ostatnie cztery dni obozu mieliśmy jechać do Morskiego Oka, mój plecak również tam zawożę, ja jadę do Zakopanego, bo miałem na te cztery dni dokonać zakupów, bo już tylko na mojej książeczce PKO zostały pieniądze, bo tak się umawialiśmy, prawda. W Zakopanym się orientuję, że moja książeczka PKO została w moim plecaku w Morskim Oku, a ja nie mam pieniędzy, a mam zrobić zakupy za około mniej więcej trzysta złotych. No i gdzie pożyczyc? [...] Idę więc do komendy harcerskiej pożyczyc, mówię, że prywatnie jesteśmy, za trzy dni możemy wracać, to możemy oddać jak z poczty pobiorę pieniądze, bo w tej chwili nie mogę. „No druhu, nie ma w kasie pieniędzy, koniec akcji obozowej, tylko pięćdziesiąt złotych”. I z jakiegoś kąta odzywa się jakaś druha, zresztą nie w mundurze, po cywilnemu, i mówi: „A co, brak gotówki? Tak się składa, że ja właśnie odebrałam dwie pensje, to mogę łatwo pożyczyc”. Pożyczyła mi te trzysta pięćdziesiąt złotych, chociaż chciałem trzysta. „Nie, no, żeby było więcej”. Ja tej druhy nigdy więcej nie widziałem, oddawałem gdzieś tam w komendzie, bo ona pracowała gdzieś w sanatorium. [...] Pożyczyła mi te pieniądze, „na mundur” można było wszystko załatwić. Pierwszy wyjazd na Mazury, sprzęt jedzie pociągiem towarowym, namioty tam wiozę, wagon doczepiony. Teraz można by było samochodem osobowym to przewieźć, a wtedy ja jadę tak ze wszystkimi. Wyjechaliśmy trzy dni wcześniej, żeby na czas zawieźć sprzęt. Wreszcie wjeżdżamy do Olsztyna, stamtąd mamy jeszcze kilkadziesiąt kilometrów do stacji, no może zdążymy. Mówią ludzie: „O nie, pociąg, gdzie chcecie jechać, to odjechał cztery godziny temu”. Rano przyjadą harcerze, nie będą mieć namiotów. Jak to nie pomóc harcerzom? Dołączyli nas, nasz wagon do towarowego pociągu, międzynarodowego, który coś tam dla Rosjan wiozł. Dołączyli nasz jeden wagon specjalnie, ten pociąg pospieszny, ale towarowy specjalnie dla nas się zatrzymał, odłączyli nas, ręcznie przetoczyli wagon. No bo, jak to harcerzowi nie pomóc? (AIEIAK 12194, s. 3–4, podkreślenie moje – M.K.).

Czesław B. mityzuje swoją harcerską przeszłość, a jego narracja przypomina opowieści o szczęśliwym czasie *communitas*, gdzie wszystkie, nawet największe kłopoty można rozwiązać dzięki przynależności do wspólnoty spajanej wiarą w szczytne, prawdziwe ideały. Jej zewnętrzne znaki, wyróżniające go spośród tłumu profanów, nosi z dumą na co dzień. Bardziej niż studentem czuje się harcerzem. Najgorszą karą za przewinienie jest czasowe pozbawienie symbolu zaszczytnej przynależności do wspólnoty, czyli prawa do noszenia munduru. Harcerskie symbole: lilijka, krzyż, Polska Walcząca są nasiąknięte *sacrum*, świadczą o wierności ojczyźnie, umiłowaniu prawdy, braterstwie i przyjaźni. To właśnie za nie młodzi harcerze oddawali życie i przelewali krew, jak Alek, Rudy czy Zośka – bohaterskie uosobienia najpiękniejszych cech wcielonego w życie harcerskiego, pedagogicznego

ideału człowieka. Taką wiedzę o symbolach i tradycji informator stara się przekazać swym podopiecznym wraz z oficjalnie skazanymi na niepamięć informacjami o historii Szarych Szeregów i Polski.

Wedle jego słów sympatia do harcerzy była w PRL-u powszechna, nie tylko dlatego, że pomagali potrzebującym, ale również z tego powodu, że stanowili żywy przykład wierności tradycji i wykorzystywania symboliki wywodzącej się z czasów przedwojennych. Wobec działań władz, nieakceptowanej indoktrynacji zasadami *Nowej Wiary*, socjalizmem, internacjonalizmem i świeckością, propagowania nowych bohaterów (Lenin, Świerczewski), harcerze stanowili swoiste antidotum na tęsknotę za prawdziwym *sacrum* i tradycją niepodległościową. W wypowiedzi informatora widzimy wątki, które pozwalają sądzić, że grupa harcerska, którą prowadził, była dla niego oazą prawdy w zakłamanym PRL-u. Pozwalała mu także realizować społecznikowską pasję i przekazywać młodym pokoleniom zabronione, spychane w niepamięć fragmenty pamięci społecznej, niewygodne dla komunistycznej władzy. Informator mówi w wywiadzie, że był nastawiony na wychowawczą, pedagogiczną pracę z młodzieżą, prowadzoną zgodnie z prawdziwymi ideałami harcerskimi, korzeniami sięgającymi czasów przedwojennych. Zupełnie nie interesowała go kariera instytucjonalna w ZHP, wolał prowadzić grupę swoich wychowanków, organizować dla nich wyjazdy i obozy, spotkania z żyjącymi harcerzami z Szarych Szeregów, ich bliskimi i gawędy o bohaterskiej przeszłości. Wierzył, że dzięki temu jego wychowankowie staną się dobrymi ludźmi.

O znajomości z druhem Aleksandrem Kamińskim opowiada również nauczycielka języka polskiego, związana z harcerstwem od najmłodszych lat. Jednak jej harcerska droga jest zupełnie inna niż Czesława B. Informatorka opowiada o swojej zinstytucjonalizowanej pracy w Komendzie Łódzkiej Chorągwi ZHP:

A w harcerstwie no cały czas byłam, bo instruktorem jest się do końca życia, ale potem jeszcze do niego wróciłam po studiach, dlatego że zwrócono się do mnie, bo poszukiwano pracowników etatowych w Związku Harcerstwa Polskiego w komendzie chorągwi. Chodziło im o to, żeby to byli ludzie po wyższych studiach, bo to się tam trochę zmieniało ta koncepcja, że nie tylko z awansu, no i zostałam kierownikiem wydziału zuchów w komendzie chorągwi. Zastępcą komendanta była Anna Kuligowska [...], a drugim zastępcą Janusz Karol Barański, który jest właścicielem antykwariatu „Nike”, znana osoba też w Łodzi. A komendantem chorągwi był Józef Niewiadomski, który potem został pierwszym sekretarzem Komitetu Łódzkiego. Także... A skąd to się wzięło, że w ogóle mnie tam wypatrzili? Nie tylko z tego, że moja siostra studiowała z Anią Kuligowską, więc to się chyba zbiegło jedno z drugim, że żona Niewiadomskiego pracowała jako polonistka w szkole, w której ja pracowałam po studiach jako kierownik zajęć pozalekcyjnych, bo w ogóle nie można było dostać pracy, wtedy było bardzo trudno. [...] Ciekawa bardzo [praca – M.K.], mnóstwo się poznawało młodych ludzi, ale o ZHP już dosyć. [...] W międzyczasie jeszcze skończyłam... na ostatnim roku studiów powstało takie Międzywydziałowe Studium Kulturalno-Oświa-

towe. [...] więc ja zaczęłam studiować, bardzo to były ciekawe studia, profesor Antonina Kłoskowska, legenda socjologii, kierowała tym kierunkiem, asystentem był opozycjonista Sułkowski [...]. Profesor Aleksander Kamiński, mój idol przez całe lata w harcerstwie. **Nawet z nim kontakt nawiązałam, pamiętam, jak byłam w komendzie chorągwi, ale on mi to wybił z głowy, bo był wtedy na indeksie i powiedział wtedy: „dziecko, ty naprawdę nie rób sobie kłopotu ze mną”, bo wiedział, jaka jest sytuacja, ja mniej, bo byłam jakaś nierozgarnięta politycznie, powiem szczerze.** No i właśnie profesor Kamiński miał ze mną zajęcia, on się zajmował pedagogiką społeczną, pedagogiką dorosłych (AIEIAK 11027, s. 2, podkreślenie moje – M.K.).

W dalszej części wywiadu nauczycielka powtarza, że Aleksandra Kamińskiego zawsze traktowała jako autorytet, pamięta jego przyjazdy na letnie obozy harcerskie, które współprowadziła. Najciekawszy fragment, dzięki któremu można spróbować zinterpretować cytowaną wcześniej dłuższą narrację, dotyczy udziału nauczycielki, już jako wicedyrektora szkoły, w czynach społecznych i czynach partyjnych:

Także prace społeczne były, nawet były czyny partyjne, ale **te czyny partyjne to pamiętam wtedy, kiedy byłam już w partii. Wstąpiłam do partii, kiedy byłam w komendzie chorągwi. Już nie powiem, kto mnie rekomendował, bo to jest ich sprawa prywatna. Zresztą byłam dorosła i to była moja decyzja, nie namówienie przez kogoś. Nie pełniłam żadnej funkcji w żadnych strukturach, nawet podstawowych. To mnie nie interesowało po prostu** (AIEIAK 11027, s. 5, podkreślenie moje – M.K.).

Dodam, że to ta sama informatorka, która zagadnięta o wartości odpowiada, że nie ma jednoznacznej, wyraźnej czerni i bieli, dobra i zła – jedno i drugie łączy się ze sobą, jest szarość i jej różne odcienie. Oprócz tak poetyckiego porównania narratorka mówi, że odpowiedzieć na tak postawione pytanie nie jest łatwo, o ile w ogóle jest to możliwe – każdy odpowiada za siebie. Jednocześnie, we wcześniejszym fragmencie wywiadu, mamy do czynienia z wyraźną deklaracją przekazanej przez rodziców umiejętności odróżniania dobra od zła. Z całej narracji (zwłaszcza z oceny PRL-u i stanu wojennego) wynika, że informatorka jest bardzo dobrze zorientowana w kwestiach politycznych oraz zawiłościach historii Polski – tej nauczanej i tej zakazanej w PRL-u. Zna dobrze emigracyjną literaturę polską, przez lata Polski Ludowej skazaną na niepamięć i nieistnienie w instytucjonalnym, szkolno-oświatowym przekazie obrazu przeszłości oraz elementów tożsamości Polaków. Nauczycielka języka polskiego nie tylko relatywizuje moralność, lecz także usprawiedliwia w ten sposób wybory, jakich w życiu zawodowym dokonywała. Harcerstwo posłużyło jej do zdobycia pozycji społecznej, podobnie jak członkostwo w PZPR, które traktowała może nie jako zło konieczne, ale potrzebne do wspinania się po szczeblach kariery. Od razu zastrzega, że nie interesowała ją jakkolwiek aktywność w strukturach partyjnych, poza tą wymaganą od szeregowego członka

partii. Widzimy tu narrację o wybranej drodze życiowej, polegającej na działalności instytucjonalnej i zaspokojeniu chęci awansu – praca urzędnicza w strukturach ZHP wybrana zamiast wychowawstwa młodzieży i dzieci. Nie wiemy nic bliższego o jej pobytach na obozach harcerskich ani o tym, jak wychowywała młodych harcerzy i co im wpajała jako istotne wartości związane z harcerską tradycją. Aleksander Kamiński jest określany przez nią mianem autorytetu, lecz wydaje się, że są to tylko słowa, nie poparte żadnym działaniem. Dla tej informatorki harcerstwo, podobnie jak partia komunistyczna, to tylko środek do osiągnięcia celu – czy będzie to wypoczynek przez całe lato na obozach, czy praca w wybranej placówce szkolno-oświatowej. Wspólnota, tradycja i wartości nie są ważne. Nie jest przypadkiem, że jako swojego ulubionego pisarza wymienia Jerzego Andrzejewskiego („Alfę moralistę”), a film *Popiół i diament* oglądała ponad piętnaście razy. To już zupełnie inne rozumienie (czy może niezrozumienie) idei harcerstwa niż to, które widzimy w narracji Czesława B.

W podobną stronę kieruje nas opowieść Zofii K., również harcerki, instruktora, zastępcy komendanta hufca, członka rady naczelnej ZHP w Warszawie. Informatorka opowiada o swym udziale w harcerstwie:

W czterdziestym dziewiątym roku zapisałam się do zuchów, małe dzieci należały do zuchów, a starsze do harcerstwa. Nie pamiętam, kiedy dokładnie się zapisałam, ale w czterdziestym dziewiątym roku już byłam w zuchach. Chodziłiśmy na zbiórki, było bardzo fajnie. Potem ZHP jako takie zostało rozwiązane i na jego miejsce powołano Organizację Harcerską, OH. Już wtedy nie było mundurów, tylko białe bluzki, na wzór pionierów w Związku Radzieckim. I mama mi nie pozwoliła już do tego harcerstwa należeć, także na zuchach się skończyło. A potem, kiedy kończyłam studium nauczycielskie, dostałam już przydział pracy, pojechałam na obóz harcerski, na kurs drużynowych. Moje koleje harcerskiego losu trwają do dzisiaj. Prowadziłam drużyny harcerskie, byłam szczepową, byłam zastępcą komendanta hufca, byłam członkiem Rady Naczelnej ZHP w Warszawie, brałam udział w zjazdach, prowadziłam drużyny harcerskie przez wiele, wiele lat. Pierwsza drużyna, jaką prowadziłam, była imienia Kazimierza Pułaskiego, a potem tę drużynę przekazałam koleżance i prowadziłam drużynę Szarych Szezegów. Potem, kiedy harcerstwo zostało zawieszone, no to była krótka przerwa, potem nie prowadziłam już drużyny, tylko byłam komendantką szczepu. U nas w szkole był bardzo liczny szczep, sześć drużyn harcerskich i dwie zuchowych. Harcerką jestem do dzisiaj i mam najwyższy stopień, jaki można było zdobyć, to znaczy, dziś obecnie najwyższy jest harcmistrz, a w czasie przed stanem wojennym był harcmistrz Polski Ludowej, z białą-czerwoną podkładką pod krzyżem i ja taki stopień mam. Mam Krzyż Zasługi dla ZHP, mam różne odznaczenia, z racji tego że działałam w harcerstwie. A do dzisiaj należę do Klubu Instruktorów-seniorów Hufca Brzeziny. Starzy instruktorzy, którzy jeszcze żyją, spotykamy się z nimi przynajmniej raz w roku. Wspominamy dawne lata, bo wiadomo w jakim wieku już dziś wszyscy są, śpiewamy harcerskie piosenki, palimy ognisko, wspominamy, płasamy jak małe dzieci, i tak do następnego roku (AIEIAK 12190, s. 5).

Nauczycielka geografii i harcmistrzyni mówi, że nie należała do Organizacji Harcerskiej – nie nosiła czerwonej chusty i zielonej koszuli. Przeszła całą instytucjonalną ścieżkę kariery i zdobyła wszelkie możliwe stopnie harcerskie, odznaczenia i pamiątkowe medale. Wydaje się, że dla informatorki ważniejsza była instytucja niż ludzie. Być może dlatego, że w jej ramach mogła realizować swe ambicje. Zofia K. całym sercem popiera udział uczniów i nauczycieli w pochodach pierwszomajowych i czynach społecznych. W dwóch przeprowadzonych z nią wywiadach poświęca spore fragmenty narracji na opis swych wspomnień oraz uzasadnienie dokonywanych wyborów, a także podtrzymuje mit Polski Ludowej jako krainy szczęśliwości, sprawiedliwości społecznej, tworzonej wspólnym wysiłkiem obywateli. Warto zacytować tę część jej opowieści:

Muszę powiedzieć, może to wbrew poglądom niektórych ludzi, że pochody pierwszomajowe wspominam z takim trochę rozdarciem. Dlaczego? Oczywiście, że uczestniczyłam. Czy w szkole podstawowej, to nie pamiętam, ale w liceum tak. **Liceum uczestniczyło w pochodzie i ja uczestniczyłam co roku. Potem, kiedy już pracowałam, to jako nauczycielka szłam razem z uczniami. Zakładałam wtedy mundur harcerski i prowadziłam swój szczerp i swoje drużyny w pochodzie. A cywilna młodzież, cywilni uczniowie szli za nami. A dlaczego mam taką rozterkę? Dlatego, że w takich miasteczkach jak Koluszki to była właściwie jedyna okazja, żeby miasto, jako społeczeństwo, zobaczyło osiągnięcia szkół i zakładów pracy. Bo wtedy szły koła sportowe, szły zespoły taneczne, pięknie ubrane. Drużyny harcerskie – była rywalizacja, która lepiej się zaprezentuje, sztandar harcerski, proporce, totemy zuchowe. I to wyglądało przepięknie. A myśmy szli jako nauczyciele, bo musieliśmy tych dzieci pilnować, to wiadomo. A poza tym, zakłady pracy pokazywały swój dorobek. Jechał samochód, na którym piekarze pokazywali, jak się chleb robi, szli odlewnicy, w tych swoich azbestowych strojach, strażacy, kolejarze – bo przecież Koluszki to miasto kolejarzy, szli pięknie, z orkiestrą. I to była po prostu okazja, żeby pokazać dorobek tego społeczeństwa. Ludzie stali na chodnikach i bili brawo, przez megafon było zapowiadane, kto teraz idzie i taką metryczkę o zakładzie pracy czy o danej szkole, osiągnięcia, sukcesy i tak dalej. Wszyscy się do tego przygotowywali, żeby się zaprezentować i pokazać swój dorobek. [...] Ale u nas, w małym miasteczku to było naprawdę święto, że orkiestra grała, człowiek był młody i mu się to po prostu podobało, bo to atrakcja była, po prostu wydarzenie, tak jak dzisiaj dożynki czy dni Koluszek. Muszę Ci też powiedzieć, że jak znieśli czyny społeczne, to było mi głupio. Ponieważ sama i jako uczennica, i jako nauczycielka brałam udział w czynach społecznych razem ze swoimi uczniami. I do dzisiaj, jak jadę przez las za Regnami, to patrzę na las, który sadziłam ze swoimi uczniami – piękny kawałek lasu wyrósł! Były piękne trawniki między chodnikiem a jezdnią, było miasto pięknie wysprzątane i naprawdę był to czyn społeczny, bo się przychodziło po pracy, a bywało że i w niedzielę. Potem, jak nastały wolne soboty, to przychodziliśmy w soboty i ludzie bezpłatnie robili. Robiły to zakłady pracy, szkoły. Park w Koluszkach powstał**

też w ramach czynu społecznego, nawet drzewa i krzewy dostaliśmy ze szkółki w Rogowie, za darmo. I w parku do dzisiaj rosną drzewa, które ja własną ręką sadziłam. I było wesoło! Spotkać się, nikt nikogo nie poganiał, ile się zrobiło, tyle się zrobiło. Ale to był autentyczny czyn społeczny. Dzisiaj nikt nie poszedłby na taki czyn społeczny, bo się ludziom nie chce, albo tylko kasy by chcieli. No i niemodny jest czyn społeczny teraz. Jakby ktoś poszedł, to zaraz ludzie by ochrzcili, że to postkomunistyczna tradycja [*śmieje się*] (AIEIAK 12190, s. 5–6, podkreślenie moje – M.K.).

Oto mit komunistycznego rajy na ziemi, przywoływanego i tworzonego *communitas* z okazji pierwszomajowego święta pracy. Czas pochodu, o jakim opowiada Zofia K., jest czasem świętym, prawie rajskim, niczym świat sprzed początków. Jej narracja przypomina socrealistyczną baśń o krainie, gdzie wszyscy są szczęśliwi, każdy radośnie pracuje zgodnie z wewnętrzną potrzebą i marksistowskimi ideałami człowieka dobrej roboty. Wszyscy uczestnicy pochodu należą do wspólnoty ludzi świata pracy. Z okazji swego święta pragną pokazać moc twórczego wysiłku zmieniającego świat oraz kształtującego materialną rzeczywistość, by stała się bliższa ideałowi socjalizmu, który jest tuż za horyzontem. Czytając opowieść o pochodzie pierwszomajowym i czynie społecznym, prawie widzę ruszającą się z posad bryłę świata. Obraz wywołany z pamięci informatorki przypomina kalkę kronik filmowych z okresu PRL-u, ukazujących pochody pierwszomajowe jako święto silnej ludzkim wysiłkiem i potężnej pracą obywateli socjalistycznej ojczyzny, dziesiątej potęgi gospodarczej świata. W narracji informatorki pobrzmiwają tony nostalgii za utraconą szczęśliwą młodością i minionym czasem, w którym nie było problemów, konfliktów, a ludzie byli inni, bardziej sobie życzliwi, potrafiący bezinteresownie zrobić coś dla innych. Duma i radość z pracy dla dobra wspólnoty panowała nie tylko na pochodach pierwszomajowych, ale i na czynach społecznych. Brakuje jedynie śpiewu, który rozbrzmiewa na polach wśród pracujących w szczęściu chłopów i mielibyśmy bukoliczny obraz wykorzystywany w komunistycznej propagandzie. Jednak w tym fragmencie narracji odwiedzamy piękne, szczęśliwe miasto, a nie wieś. I w mieście gra wesoła, dziarska muzyka, która pomaga sprawnie maszerować w pochodzie pierwszomajowym. Proporce i totemy są dumnie prezentowane przez harcerzy w mundurach, chorągwie łopocą na wietrze, przedstawiciele robotników demonstrują publicznie swoje umiejętności i ukazują zebrany sens wykonywanego zawodu. *Każdy pracuje...* – ten wiersz dla dzieci, niosący w sobie przekaz o głębokim sensie pracy, bez której nie tylko nie ma kołaczy, ale dorobku całego społeczeństwa, był już wcześniej obecny w opowieści Elżbiety M., pochodzącej ze wsi nauczycielki techniki. Jest zgodny z ideą pracy jako wartości autotelicznej, zaanektowanej przez ideologię *Nowej Wiary*. W mieście Zofii K. jest cudowne święto. Tak musi wyglądać komunistyczny raj, gdzie wszyscy są szczęśliwymi braćmi, wiedzionymi przez jednego pasterza i nikomu niczego

nie braknie. W narracji informatorki wspólny pochód pierwszomajowy to również okazja do pokazania niedowiarkom siły wspólnoty spajanej przez cel walki o lepsze jutro.

Opowieść Zofii K. o wspólnych czynach i pochodach jest przesycona tęsknotą za idealną (prawie) przeszłością. Dzisiaj nikt nie chodzi na czyny społeczne, nie pracuje za darmo, na przykład dla szczytnej idei niesienia pomocy czy zrobienia czegoś pożytecznego dla ogółu. Dzięki wspólnemu wysiłkowi, mającemu głębszy sens, tworzyła się wspólnota, zbiorowość połączona tymi samymi wartościami, chęcią walki o lepsze jutro i dobro. Miasto było czyste, pięknie wysprzątane, śmieci nie zalegały na ulicach, a zieleń i kwiaty rosły ku radości jego mieszkańców. Po czynach społecznych i ludziach szczerze w nie zaangażowanych pozostanie nie tylko opowieść, lecz żywa pamiątka w postaci wciąż rosnących drzew. Chciałoby się zacytować niedoścignionego klasyka marksizmu-leninizmu: „żyje się lepiej, żyje się weselej”.

Praca nad wdrożeniem wszystkich elementów skomplikowanej maszyny zbiorowego święta nie była łatwa. Pochód pierwszomajowy był

wielkim przedsięwzięciem choreograficznym. Zgranie tłumów ludzi zgodnie z punktami programu wymagało specjalnych treningów. Manifestantów należało nauczyć wyśpiewywanych w pochodzie pieśni. Ćwiczone uparcie przemarsze, objaśniano arkana skomplikowanej choreografii. [...] Władza musiała w okresie świątecznym przekonywać masy świętujące o swojej hojności. Najczęściej aplikowanym lekarstwem na codzienne bolączki obywateli była obniżka cen w sklepach lub sprzedawanie w tych dniach poszukiwanych na rynku artykułów⁹⁸.

Święto i rajska rzeczywistość to też obfitość dóbr niedostępnych w socjalistycznym raju na co dzień. Zacytuję kolejny fragment narracji, tym razem z drugiego wywiadu przeprowadzonego z Zofią K.:

No więc, kochana, na pochody pierwszomajowe to ja chodziłam, jak to się mówi, od zawsze, od kiedy młodzież chodziła na pochody pierwszomajowe. Był taki zwyczaj, że co roku 1 Maja był pochód. W tym pochodzie brali udział wszyscy uczniowie koluszkowskich szkół i wszystkich zakładów pracy. Już nie pamiętam, od którego roku ja na te pochody chodziłam, ale te, które najlepiej pamiętam, to jeszcze do liceum chodziłam, **to była po prostu okazja, tego mi brakuje, tego mi brakuje, bo to było bardzo mobilizujące i potrzebne, to była okazja do pokazania mieszkańcom miasta dorobku szkoły. Szły przedszkola, pięknie dzieci ubrane na kolorowo, za zwierzątka, za kwiatuszki, Bóg wie jeden, za co jeszcze [...]**. Po przedszkolach szły szkoły podstawowe: jedyńka, dwójka i to tak było, jak pamiętam, jak już pracowałam, to było harcerstwo w każdej szkole, ale w naszej szkole jako największej było naprawdę w najlepszym okresie jakoś

⁹⁸ P. Sowiński, *Komunistyczne święto. Obchody 1 maja w latach 1948–1954*, Wydawnictwo TRIO, Warszawa 2000, s. 21–22.

chyba pięć drużyn harcerskich i chyba z dwanaście zuchowych. Każda drużyna miała swój proporzec, inny kolor chusty, zuchy miały totemy, jak muchomorki to miały taki okrągły, taka okrągła płytka na kiju i na tym były muchomorki, od tego były wstążeczki kolorowe i każdy zuch trzymał wstążeczkę. **Pochody były bardzo barwne, ludzie stali, przyglądali się i bili brawo**, bo to było od razu widać pracę nauczycieli poszczególnych szkół, no bo za tym kryli się nauczyciele, żeby to przygotować, poprowadzić. **Zawsze była rywalizacja, która szkoła ładniej się zaprezentuje, sportowcy szli, wtedy moda była na hula-hop, piękne tam robili wygibasy, figury z tymi kołami, albo w piłkę grali. Były zespoły artystyczne więc w tych strojach, w których występowali, ludowych czy innych, szli tak samo w pochodzie, to było kolorowo, to było ładnie, naprawdę kolorowo! Mało! Każdy zakład pracy też chciał się pokazać, no więc jechała platforma i robili piekarze z tymi łopatami, inscenizowali pieczenie chleba, potem jechała platforma, na samochodzie siedzieli rzeźnicy i robili niby kiełbasę. Potem szli kolejarze w mundurach, strażacy, to już orkiestra i tak dalej. Potem, jak jeszcze odlewnia była, to odlewnia, ci odlewnicy w swoich strojach. **No naprawdę było na co popatrzeć, to było widowisko dla ludzi, to było przedstawienie.** Każdy zakład chciał się z czymś pokazać oryginalnym. **Pomijając to, że po pochodzie samochód w parku, jak się pochód zaczynał na rynku, to można było kupić parówki, kawał szynki. To się brało kawał szynki i szło się na pochód! Ja miałam taką torebkę, co się szynka nie mieściła, to otwarta była i pod pachę tę torebkę, w mundurze oczywiście wtedy chodziłam i proszę ja ciebie... do tego pochodu to trzeba się było przygotować, to nie tak, że z dziś na jutro.** Ale to była rywalizacja, chodziło o to, aby się pokazać, to co się w szkole dzieje, ten dorobek, taka konkurencja, taka, że naprawdę. Zawsze marzyłam o tym, żeby raz kiedyś stanąć na chodniku jako widz, o matko, tak żeby popatrzeć [...]. Szkoła nadchodziła, podniesiony sztandar, harcerze też swój sztandar mieli, no to wyglądało bardzo okazale. Ale zawsze marzyłam, żeby od początku do końca ten pochód zobaczyć [...]. **Także to była atrakcja. No i tego mi brakuje** [...] (AIEIAK 11058, s. 13–14, podkreślenia moje – M.K.).**

Pochód pierwszomajowy był zbiorowym, odtwarzanym rytuałem komunizmu, odgrywanym niczym teatralne sztuki dla publiczności i dostojnych gości zgromadzonych na trybunie honorowej: „Rytuał pochodu rozgrywał się w obszarze *sacrum*, miał być wydarzeniem doniosłym, nawet jeśli w danym momencie nie skupiał tylko tych, którzy skłonni byli utożsamić się z wartościami wyznawanymi przez organizatorów”⁹⁹. Pochód pierwszomajowy był zgromadzeniem jednostek, które wtapiając się w maszerujący tłum, rezygnowały ze swej indywidualności na rzecz zbiorowego „my”.

W tym fragmencie mamy jeszcze dodatkową atrakcję pochodu, czyli stroje ludowe, funkcjonujące w PRL-u jako jeden z symboli legitymizacji władzy odwołującej się do poparcia mas pracujących miast i wsi. Bez nich trudno

⁹⁹ Ibidem, s. 39–40.

byłoby sobie wyobrazić państwowe święto w PRL-u, nie tylko dożynki, ale i 1 Maja. Innym elementem estetyki, charakterystycznym dla totalitaryzmów, jest obecność sportowców, młodzieży wykonującej określone gesty, tworzącej geometryczne, ludzkie figury, mające ukazać siłę, sprawność i zdrowego, socjalistycznego ducha tkwiącego w młodym ciele¹⁰⁰. Maszerujący zgodnie w takt muzyki, tworzący różne figury młodzi ludzie byli również ucieleśnieniem posłuszeństwa i gotowości do wspólnego działania, przeciwstawiającego się wrogom socjalizmu.

Wobec uciążliwego kryzysu trudno się dziwić, że kiełbasa była przez przedstawicieli rzeźników robiona „na niby”, a pokazywany od święta dostatek bywał na co dzień złudny. Na czas pochodu dobrobyt stawał się udziałem zgromadzonej publiczności, niczym w propagandowych, socrealistycznych obrazach kinowych. Prawdziwa za to była szynka i parówki, które harcmistrzyni mogła przed wymarszem nabyć i schować do przygotowanej wcześniej specjalnej torby, tak by nie kolidowały z godnością munduru i powagą sytuacji. Nagroda za udział w pochodzie jak najbardziej materialna i pożądana w sytuacji rynkowych braków towarów konsumpcyjnych. Marzenie nauczycielki, by oglądać przemarsz barwnego korowodu jako widz, wobec konieczności pilnowania młodzieży i wkładanego wcześniej w przygotowania wysiłku, jest jak najbardziej zrozumiałe. Jak wspaniale musieli czuć się widzowie, zwłaszcza ci na trybunach, obserwując pokaz potęgi socjalistycznego państwa. Pamiętajmy, że „W czasie święta musiały zostać pokazane osiągnięcia systemu”¹⁰¹. Stąd występujący w nim przodownicy pracy, tablice z przekroczonymi przez nich normami, reprezentacje przedstawicieli różnych zawodów, publicznie okazujących swą aktywność na rzecz systemu i chwálących się osiągnięciami w wykonywaniu planu.

W dzisiejszej, smutnej i nijakiej rzeczywistości dzieci nie przebierają się za kolorowe kwiaty, społeczeństwo jest zatowizowane i nikomu nie chciałoby się na pochody chodzić. Zofia K. tęskni za kolorowym świętem i bezinteresownością w działaniach. W dalszej części wywiadu pozytywnie ocenia rzeczywistość PRL-u, swoją młodość i dojrzałe życie, pozwalające na spełnienie zawodowe i społeczne oraz przynoszące satysfakcję z nauczycielskiego dorobku. Jej opowieść o barwnym, wesołym i wprawiającym zebranych w dumę z osiągnięć Polski pochodzie pierwszomajowym jest jedyną obfitującą w pewne szczegóły. Niestety, pozostali nauczyciele zdobywają się jedynie na zdawkowe odpowiedzi, jakby chcieli jak najszybciej przejść do następnego segmentu narracji i ominąć niewygodny dla nich temat.

¹⁰⁰ Kult tężny fizycznej był jedną z cech komunistycznego wychowania w szkołach. Uczniowie mieli w przyszłości być gotowi do pracy i obrony socjalistycznej ojczyzny, wyrabiać w sobie umiejętności kolektywnego działania. Szkolne zajęcia wf-u okazywały się wstępem do przeszkolenia wojskowego. Zob.: K. Kosiński, *O nową mentalność...*, s. 23–24.

¹⁰¹ P. Sowiński, *Komunistyczne święto...*, s. 21.

Nie tylko ta informatorka ocenia pozytywnie czyny społeczne oraz ich wartość nauczania wspólnego, bezinteresownego działania dla dobra ogółu. Inni nauczyciele, wspominając czasy swojej szkolnej młodości i pracę w niedzielę lub sobotę czy wyjazdy na wieś, nie mówią o czynach społecznych źle. Akceptują je jako formę wychowawczą przyjętą w makarenkowskiej pedagogice *Nowej Wiary*, mającą kształtować jednostkę poprzez jej udział w tworzeniu grupy (kolektywu) skupionej na wspólnej realizacji zadań związanych z pracą¹⁰².

Nauczyciel historii, urodzony w 1956 r., chcący pozostać anonimowym, na pytanie o uczestniczenie w czynach społecznych odpowiada:

No tak, oczywiście, dlatego że w szkole średniej był taki element wychowywania przez pracę i na przykład kiedyś wywieźli nas do Dąbrowic pod Krośniewiczami, żebyśmy jabłka jesienią zbierali. To miało pożyteczny wymiar, dlatego że myśmy tam na świeżym powietrzu trochę popracowali, te jabłka żeśmy zrywali, a potem każdy z nas z workiem jabłek przyjechał do Łodzi, bo wzięliśmy sobie też tych jabłek, pozwolono nam zabrać. Innym razem byliśmy na czynie społecznym jak zbiornik sulejowski czyszczono, przygotowywano do zalania wodą i żeśmy gałęzie znosili na kupy, i żeśmy je palili. Innym razem sadziliśmy las przy ulicy Popiołowej, na Rudzie. Pamiętam też, że w Dywilanie, jak po rozruchu produkcyjnym pojechaliśmy kiedyś, to rozwijaliśmy przędzę [...]. Oczywiście na terenie szkoły to było sadzenie jakichś tam krzewów, róż, grabienie i tak dalej. **To była normalna rzecz, ja wiem, na rzecz szkoły uczniowie w jakiś sposób pracowali po lekcjach czy przychodzili w niedzielę, bo taka była potrzeba. To było coś normalnego** (AIEIAK 12116, s. 12, podkreślenie moje – M.K.).

Sens wspólnego wysiłku czynów społecznych, wedle słów informatora, tkwił w tym, aby swoją pracą bezinteresownie ulepszać i porządkować świat. Uczniowie w wolne dni pomagali sprzątać oraz upiększać teren szkoły i nikt nie widział w tym niczego złego. Wizyty w zakładach pracy, o których opowiadają także inni informatorzy, miały ukazać dzieciom znaczenie pracy w ustroju socjalistycznym. Pragnienie przekształcania rzeczywistości materialnej i tworzenia lepszego świata, charakterystyczne dla ideałów leżących u podwalin ustroju socjalistycznego, rozumie nauczycielka historii urodzona w 1936 r., chcąc pozostać anonimową. Uważa jedynie, że nazwa „czyn społeczny” nie była szczęśliwie wybrana:

Wiem, że był taki czyn społeczny, sadzenie drzewek, chyba te drzewka duże powyrastały teraz. Były takie czyny, były. Musiałam uczestniczyć i później, jak pracowałam, to też organizowałam te czyny. No, ale jeżeli się zieleni wzbogacało, no to nie uważam, żeby to było coś złego, to mogło tylko być inne nazewnictwo.

¹⁰² Prace społeczno-użytkowe często były częścią wakacyjnego wypoczynku młodzieży, a zarazem wyrazem poparcia dla władzy i ideologii komunizmu. Zob.: K. Kosiński, *O nową mentalność...*, s. 207, 286–287.

Nie czyn społeczny, tylko jakaś pamiątka, kończymy maturę, idziemy, drzewko sadzimy, prawda? Wynik ten sam, tylko nazwa, nazewnictwo inne (AIEIAK 11070, s. 12).

Informatorka wolałaby bardziej zindywidualizowaną formę pracy, którą można by nazwać tak, by przypominała o ważnym wydarzeniu z przeszłości, na przykład maturze. Jednak swobodne, wolne od kontroli państwa, upamiętnianie przeszłości indywidualnej czy zbiorowej było w PRL-u mało prawdopodobne.

Część nauczycieli-harcerzy zorientowanych na działalność organizacyjną, instytucjonalną i karierę zawodową należała do Związku Młodzieży Polskiej i PZPR. Otwarcie się do tego przyznają, sądząc, że była to organizacja gromadząca aktywną młodzież. Właśnie w ZMS-ie nauczyli się właściwego stosunku do ludzi, zaprawionego humanizmem socjalistycznym. Interesujące wątki zawiera fragment opowieści Zofii K. o jej przynależności do ZMP:

był Związek Młodzieży Polskiej, to już ta organizacja młodzieżowa i ja nie pamiętam, w której klasie, czy dziewiątej chyba czy dziesiątej do tego ZMP się zapisałam. Przewodniczącym w tym Związku Młodzieży Polskiej był ks. Piórkowski. Stasiu Piórkowski był przewodniczącym, chodził, myśmy chodzili w takich zielonych koszulach z czerwonym krawatem, a on był przewodniczącym ZMP w Koluszkach. **No więc każdy w swoim życiorysie ma ten okres taki, no ja wiem, jak by tu nazwać, buntu, podporządkowania się, tak to jakoś, to wiesz... no i w każdym bądź razie, muszę ci powiedzieć, że mnie się wtedy to ZMP bardzo podobało, bo była to bardzo aktywna organizacja. Nie było dużo harcerzy, ja do harcerstwa już nie należałam, tylko do jednej trzeba się było zapisać organizacji, no i właśnie do tego ZMP** (AIEIAK 11058, s. 14, podkreślenie moje – M.K.).

Bunt przeciw podporządkowaniu dotyczy, jak się wydaje, matki informatorki, która wcześniej zabraniała jej akcesu do Organizacji Harcerskiej. Z wcześniejszej narracji wiemy, że mama „trzymała krótko” narratorkę i jej siostrę, nie pozwalając im spotykać się ze znajomymi i przyjaciółmi, zmuszając do pracy, nawet w wakacje, a przede wszystkim nie okazując uczuć. Nie jest to więc sprzeciw wobec władzy, bo działalność organizacji bardzo przyszłej nauczycielce odpowiada. W innym miejscu wywiadu opowiada o dość długim rozstaniu się z harcerstwem, które trwało aż do czasu ukończenia liceum. W trakcie trwania nauki w szkole średniej była aktywnym członkiem ZMP. Ksiądz przewodniczący ZMP w Koluszkach, o którym opowiada, to jej kolega szkolny, który postanowił pójść do seminarium jakiś czas po maturze. Zofia K. jest nastawiona antyklerykalnie, choć nie chce wprost o tym mówić. Omijając ten temat, posługuje się przesłonięciem, tłumacząc swoje zerwanie z Kościołem kłopotami zdrowotnymi, spowodowanymi podeszłym wiekiem. W dalszej części wywiadu opowiada o spotkaniach z rówieśnikami, dyskusjach i rozmowach na istotne dla młodzieży tematy. Jednym z nich była omawiana książka Ethel Lilian Voynich *Szerszeń*:

Myśmy się spotykali to były dyskusje, o książkach na przykład była, pamiętam do dzisiaj *Szerszeń*, i mieliśmy jako zadanie, że tak powiem, wszyscy musieliśmy tę książkę przeczytać, a potem zebraliśmy się, to koło [ZMP – M.K.] i była dyskusja na temat *Szerszenia*. A tam przecież takie wątki religijne i to, i jak sobie pomyśle, i przypomnę tę dyskusję, stanowisko księdza Piórkowskiego, a później, jak on poszedł na, nie od razu poszedł po liceum do seminarium, tylko później trochę, to mi się to tak jedno z drugim [śmiech]. To mi się tak śmiać chce, bo jak to się mówi, tylko krowa nie zmienia poglądów (AIEIAK 11058, s. 14–15, podkreślenie moje – M.K.).

Szerszeń, autorstwa lewicowej angielskiej pisarki, był ogromnie popularny w stalinowskiej Rosji Radzieckiej, jak również w krajach demokracji ludowej. W Polsce Ludowej doczekał się wielu wydań. W latach pięćdziesiątych w ZSRR na podstawie książki nakręcono film, który cieszył się wielkim zainteresowaniem widzów. Akcja *Szerszenia* dzieje się w XIX-wiecznych Włoszech, ogarniętych rewolucją i walką o wyzwolenie kraju spod okupacji austriackiej. Bohaterem książki jest młody człowiek, który pod wpływem doświadczeń rewolucyjnej walki staje się dojrzałym, choć cynicznie nastawionym do świata i nieszczęśliwym bojownikiem o lepsze jutro i sprawiedliwy świat¹⁰³. Traktowany przez komunistyczne władze jak poprawna politycznie lektura zalecana dla młodzieży, *Szerszeń* zawiera w sobie liczne wątki antyklerykalne. Księża, wykorzystując naiwność i rozterki młodych ludzi zaangażowanych w walkę o wolność Włoch, łamią tajemnicę spowiedzi, gromadzą zebrane informacje i knują intrygi, niczym prawdziwi szpiedzy. Państwo Kościelne opisane w książce jest przykładem terroru i opresji władzy (w tym przypadku politycznej i religijnej), stosowanej wobec własnych obywateli. Nic dziwnego, że akurat tę lekturę omawiano na zebraniach kół ZMP. Postać przewodniczącego koła ZMP, przyszłego księdza, służy informatorce do relatywizacji postępowania w czasach stalinowskich, moralności i dokonywanych wyborów. Można przecież być przewodniczącym koła Związku Młodzieży Polskiej, prowadzić dyskusję o „opium dla ludu”, a potem zostać księdzem. Można porzucić *Nową Wiarę* i stać się apostatą. Jednak prawdziwi komuniści, dobrzy ludzie, są jej na zawsze wierni¹⁰⁴.

Jeden z nich uczył Zofię K. prawidłowego podejścia do człowieka. Informatorka na zadane pytanie o wartości ważne dla niej w tym czasie odpowiada w ten sposób:

¹⁰³ Zob.: E. L. Voynich (właśc. Wojnicz), *Szerszeń*, tłum. M. Kreczowska, Iskry, Warszawa 1987.

¹⁰⁴ Michał Buchowski uważa, że Kościół niejako w naturalny sposób, z powodu uwarunkowań kulturowych, stał się wrogiem komunizmu, konkurując z nim o sprawowanie „rządu dusz” w Polsce. Rywalizacja dotyczyła zwłaszcza młodzieży, która była celem działań tego quasi-religijnego systemu. Wedle Buchowskiego właśnie kultura określiła sposób, w jaki polscy komuniści usiłowali zdefiniować i zawłaszczyć przestrzeń symboliczną oraz wyeliminować Kościół katolicki z gry o nową świadomość Polaków (zwłaszcza tych młodych). Zob.: idem, *Komunizm a magia i religia...*, s. 144–145. Posługiwali się w tym celu m.in. literaturą.

Ja ci coś powiem, polityka to mnie, nas mało w sumie obchodziła. Myśmy... ja wiem, jeszcze była okazja, żeby się spotkać w innym gronie, podyskutować na taki czy inny temat, wygadać się było można, na przykład, jak byliśmy w jedenastej klasie, w maturalnej. To jak składaliśmy podania na studia, to do tego podania musiała być dodana opinia ZMP. I myśmy, pamiętam, bo ja byłam w zarządzie wtedy w jedenastej klasie, i myśmy siedzieli w takim pokoiku tam, gdzie teraz jest sekretariat, to **myśmy tam siedzieli i proszę ciebie, pisaliśmy te opinie i pamiętam, naszym dyrektorem był taki, mówili ludzie, że to był taki wielki komunista. Rzeczywiście to był komunista, to był człowiek z przekonaniami, ale to był dyrektor Jankowski, jednocześnie był to wspaniały człowiek. On wrócił, był na robotach w Niemczech. Przeszedł swoje [...]. To był bardzo solidny i porządny człowiek, żaden taki, wiesz, zwariowany taki, że to klapki na oczach i tylko, prawda, do przodu, to był człowiek w całym tego słowa znaczeniu. I pamiętam, jak on wszedł do nas i mówi tak, no a przecież różni byli uczniowie, jedni gorzej się uczyli, inni lepiej, jedni byli bardziej aktywni, inni nie, no jak to w życiu. A już przecież byliśmy wszyscy dorośli, no może za wyjątkiem mnie i jeszcze dwu osób, co byliśmy siusiumajtki w porównaniu z resztą, no mówię ci, że siedemnaście lat nie miałam. Wszedł i mówi tak: „pamiętajcie, macie tak pisać, aby nikomu nie stała się krzywda”, czyli nawet o takich najgorszych trzeba było napisać pozytywnie, żeby nie zamknąć im drogi do kariery przyszłej.** No i on tak przyszedł, bo my też byliśmy w kropce, jak napisać, czy szczerą prawdę o niektórych, bo mieli różne tam na swoim koncie niektórzy, jak to bywa, ale on wszedł i nas od razu ustawił (AIEIAK 11058, s. 15, podkreślenie moje – M.K.).

Prawdziwy człowiek *Nowej Wiary*, o którym opowiada Zofia K., przypomina jako żywo postać komunisty Szczuki z *Popiołu i diamentu* Jerzego Andrzejewskiego – „Alfy moralisty”. W przeciwieństwie do swego literackiego pierwowzoru nie został skrytobójczo zabity przez reakcyjne podziemie i mógł pokazać narratorce, jak stosuje się zasady humanizmu socjalistycznego – wartości *Nowej Wiary* w działaniu na przykładzie wypisywania opinii ZMP. Czesław Miłosz opisuje takich właśnie ludzi *kryształowej rewolucyjnej czystości*, oddanych sprawie starych komunistów:

Ketman etyczny powstaje z poczucia, że etyka lojalności wobec ogółu ma liczne słabe strony. Nie jest on rzadki wśród wysoko postawionych osobistości Partii. Ludzie nim dotknięci, jakkolwiek zdolni wymordować z zimną krwią milion ludzi w imię rewolucji, jeżeli zajdzie taka potrzeba, starają się niejako nadrobić swoją surowość i są w stosunkach osobistych uczciwsi i lepsi, niż ludzie hołdujący etyce jednostkowej. Ich zdolność do współczucia i niesienia pomocy jest niemal nieograniczona – ona to zresztą, ta zdolność do współczucia, popchnęła ich w młodości na drogę rewolucji; powtórzyli w ten sposób doświadczenie samego Marksa¹⁰⁵.

¹⁰⁵ Cz. Miłosz, *Zniewolony umysł*, s. 102.

O harcerstwie traktowanym jako pożyteczna forma spędzania wolnego czasu opowiada informatorka, chcąca pozostać anonimową, nauczycielka języka polskiego:

Lubiłam harcerskie obozy, wycieczki, pracę z zuchami. Do harcerstwa zapisywano dzieci w szkole podstawowej, czy ktoś chciał czy nie, a chcieli wszyscy. Wiązało się to z możliwością wyjazdów na obozy harcerskie, mundurkiem, który w tamtych czasach był wyróżnieniem. Bycie harcerzem zobowiązywało do przestrzegania przyrzeczeń, pomagania innym, opieki nad młodszymi uczniami i starszymi ludźmi, często schorowanymi uczestnikami wojny. Długo byłam w harcerstwie, aż do połowy trzeciej klasy liceum. Opiekowałam się drużyną zuchów, miałam dobre koleżanki, razem spędzałyśmy czas. Z młodszymi dziećmi urządałyśmy podchody, pomagałyśmy im w nauce, braliśmy udział w różnych akcjach pomocy innym. Zrezygnowałam, jak i wielu innych, z tego powodu, że trzeba było przygotowywać się matury. Wtedy było do zdania około sześciu obowiązkowych przedmiotów. A ja chciałam dobrze zdać maturę, żeby uczyć się dalej, na studiach. Choć jako dziecko z robotniczej rodziny miałam dodatkowe punkty za tak zwane pochodzenie społeczne (AIEIAK 11046, s. 7).

Ta sama nauczycielka tak opisuje swą krótką karierę w ZMS:

W studium nauczycielskim zapisałam się do ZMS-u, nie będę ukrywała, że ze względów towarzyskich. Mieliśmy tam taką fajną paczkę znajomych i razem się spotykaliśmy. Ojciec mnie przestrzegał, mówił: „Dziecko, po co ty się tam do nich zapisujesz? Zobaczysz, że będziesz tego żałować!” Jako córka robotnika, komunisty, dostałam propozycję wstąpienia do PZPR-u. Dostałam nawet legitymację kandydacką, ale ją zwróciłam. Już po marcu 1968, ale to był jeszcze sześćdziesiąty ósmy rok, władza zorganizowała zebranie nauczycieli z powiatu piotrkowskiego. Ja już wtedy nie uczyłam, w tym czasie studiowałam w Łodzi, ale przysłałam i zwróciłam im legitymację kandydacką. Powiedziałam, że wobec tego, co się stało, nie mogę się do PZPR zapisać, bo nie zgadzam się na cenzurę, ograniczanie druku książek i czasopism, zmuszanie ludzi do emigracji. I taki był koniec mojej krótkiej kariery w ZMS-ie (AIEIAK 11046, s. 7).

Także w tej narracji pojawia się informacja o zapisywaniu wszystkich do organizacji młodzieżowych, czy było to harcerstwo, czy też – jak w przypadku innych nauczycieli – ZMS. Decyzja taka była podejmowana nie przez udzielającego wywiadu, ale przez jego wychowawcę albo innego nauczyciela.

Ojciec informatorki był robotnikiem, przedwojennym komunistą, rozczarowanym postępowaniem władzy, którą kiedyś popierał. Bolesnie odczuł, jak potrafi postąpić kościół *Nowej Wiary* wobec apostaty. Wcześniej narratorka opowiadała o losach swojej rodziny w czasach stalinowskich, niezmiernie trudnych dla towarzyszy odmawiających władzy posłuchu. Harcerstwo nie jest dla nauczycielki języka polskiego tym samym, co ZMS i partia. Momentem granicznym, pozwalającym

jącym zrozumieć sposób działania władzy i jej oszustwa, jest dla niej udział w protestach studenckich w roku 1968, w wyniku których decyduje się oddać legitymację kandydacką. Okazuje się, że ojciec, dobrze znający metody działania partii, wiedział, co mówi.

Nauczyciel historii, Andrzej O., w czasie stanu wojennego internowany w Sie-radzu, opowiada o tym, jak ośmieszył władze szkolne w postaci zastępcy dyrektora, przewodniczącego koła ZMS:

Do ZMS-u się nie zapisalem. Jako jedyny nie byłem ZMS-owcem, moja klasa była świetną klasą ZMS-owską. Robili jakieś tam spotkania z piosenkami, były takie imprezy. No, ja jedyny nie byłem i pamiętam taką sytuację, jak zastępca dyrektora, który był opiekunem ZMS-u, wszedł do klasy i mówi: „Kochani, jesteście najlepszą klasą ZMS-owską, spotka was nagroda. Otóż ktoś z was w nagrodę będzie mógł iść na spotkanie z trzecim sekretarzem ambasady Wietnamu. Kto pójdzie?” Taka cisza. „Kto pójdzie?” Cisza. Jak za trzecim razem zapytał, podniosłem rękę i mówię: „Panie dyrektorze, jak nikt z kolegów z ZMS-u nie chce iść, to mnie to interesuje, ja bym chętnie poszedł”. Awantura, lekcję skończył piętnaście minut przed czasem i powiedział, by nie ZMS-owcy opuścili klasę. No i ja jako jeden bidny opuściłem klasę, a on dał im wykład. Zresztą słusznie stwierdził, że robię sobie z nich żarty. Do harcerstwa należałem, byłem aktywny w harcerstwie, jeździłem na obozy. Myślę, że harcerstwo było dobrą szkołą wychowania patriotycznego (AIEIAK 12203, s. 5).

Po raz kolejny okazuje się, że bronią przed indoktrynacją ideałami *Nowej Wiary* i opresyjnością władzy okazuje się zwykły śmiech, kpina z ideologicznego absurdu. Ten fragment opowieści informatora pokazuje, że nawet wśród jego kolegów z klasy, zapisanych do ZMS-u, nie było gotowego na skromną ofiarę dla partii w postaci spotkania z wietnamskim komunistą. Skoro on, *nie-wierzący*, się zgłasza, jak słaba musi być *wiara* i *oddanie sprawie* kolegów ZMS-owców?

Irena S., nauczycielka matematyki, urodzona w 1939 r., repatriantka z Kresów, wstydzi się swego członkostwa w Związku Młodzieży Polskiej:

Muszę się przyznać do czegoś, co może jest wstydem, ale ja wtedy tak tego nie rozumiałam. Należałam do harcerstwa w szkole podstawowej, a w szkole średniej, jak to się nazywało... ZMP, Związek Młodzieży Polskiej, czy coś takiego, tak ZMP, to była taka organizacja młodzieżowa, taka partyjna bym powiedziała, taka socjalistyczna. **Ale było tak, że w zasadzie taka była psychoza, że jak ktoś się do tego ZMP nie zapisze, to będzie miał kłopoty z maturą.** Moja mama mówiła: „Zapisz się, niech będzie święty spokój” i właściwie to była martwa przynależność, bo z tym się nic nie wiązało, po prostu tam byłam gdzieś zanotowana. No dzisiaj gdyby to było, to ja już bym się do tego ZMP nie zapisała, ale wtedy jakoś tak z głupoty to zrobiłam (AIEIAK 11025, s. 6, podkreślenie moje – M.K.).

Przyznanie się do czegoś, co wzbudza wstyd, nie przychodzi informatorce łatwo, bowiem stara się usprawiedliwić podjętą decyzję swoją nieświadomością i zastraszaniem panującym w stalinowskiej szkole. Właściwie, wedle jej słów, nie było jasno powiedziane, że maturę zdadzą tylko członkowie ZMP, a czerwony krawat i zielona koszula pozwolą na bezproblemowe przebrnięcie przez egzaminy. Atmosfera strachu panująca w szkole określana jest jako „psychoza”, strach musiał być więc obezwładniający. Po raz kolejny, w następnej narracji o przymusie i opresji w szkole lat stalinowskich, pojawia się osoba dorosła (matka), namawiająca córkę do podpisania *cyrografu* z władzą. W dalszej części wywiadu ta sama informatorka, oceniając swoje dzieciństwo i młodość w Polsce okresu stalinizmu, podkreśla odczuwany strach i przymus zewnętrzny, nie tylko swój, ale przede wszystkim matki:

Muszę powiedzieć, że nie za wiele rozumiałam z tego, co mi mama zawsze mówiła: „tego nie wolno ci mówić”, „ścis� głos”, „chcesz, żebym poszła siedzieć?”, „to zostaniesz sama” [ojciec informatorki zginął w czasie wojny – M.K.]. **To mi się bardzo smutno kojarzy ten okres, ciągle widzieć takiego, który mnie szpicluje, że nie mogę powiedzieć tego, co naprawdę myślę, że muszę to ukrywać. I to było bardzo straszne**, chociaż żadnych dużych przeżyć nie miałam, bo nie było powodu, bo mama bardzo pilnowała, żebym ja się odpowiednio zachowywała i miała buzię zamkniętą, żeby nie narazić nas na niepotrzebne kłopoty (AIEIAK 11025, s. 9, podkreślenie moje – M.K.).

Choć opresyjność państwa i władz politycznych okazuje się w rzeczywistości (na szczęście) mniejsza, niż ta wyobrażona, to i tak ketman jako zasada postępowania obowiązująca w PRL-u jest podstawą życia Ireny S. i jej matki. Informatorka mówi o bezsensowności czynów społecznych, które odbywały się pod przymusem:

Jeździłam na wykopki, bo to był przymus. Ziemniaki wykopywać, co jeszcze się robiło... zbieranie stonki ziemniaczanej. Proszę pani, no jakaś maszyna leciała i te ziemniaki zostały wywalone na powierzchnię, a trzeba było iść za maszyną i te ziemniaki zbierać, i to w jakiś koszyk wrzucać. To był wtedy dzień wolny od nauki, to było wcześniej zaplanowane, kazano się odpowiednio ubrać, żeby czegoś nie zniszczyć, żeby jakieś gorsze rzeczy mieć ubrane, gorsze buty [...]. Chodziłyśmy zbierać stonkę. No, szło się w kartoflisko i trzeba było rękami wybierać. I wybierało się, zwykle do jakichś słoiczków, do czegoś i to się odstawiało, tę stonkę. **Ja myślę, żeśmy więcej zniszczyły, niż wybierały tej stonki. Podeптаły, bo to się nie patrzy, gdzie się idzie. Ale to był czyn społeczny** (AIEIAK 11025, s. 6–7, podkreślenie moje – M.K.).

Odczuwany przez informatorkę bezsens takiego postępowania, bo przecież zamiast pomóc rolnikom, niszczyły plony, wiąże się z brakiem zaangażowania w czyn społeczny, do którego przymuszano młodzież, nie dając jej nawet

ubrań roboczych. Równie bezsensowny i przymusowy jest dla niej pochód pierwszomajowy, o którym mówi w dalszej części narracji: „To się nawet nikt nie odważył nie pójść! Modlić się tylko trzeba było, żeby szturmówki nie dostać do ręki, bo wtedy nie można z pochodu uciec, tylko trzeba z tą szturmówką wrócić do szkoły i ją odstawić na miejsce” (AIEIAK 11025, s. 7). Informatorka dodaje, że starała się tak ustawiać, żeby nigdy nie nieść szturmówki i jak najwcześniej uciec z pochodu. Z nieszczęśnika, który dostał szturmówkę, śmiała się reszta jego kolegów, mówiąc: „dał się nabrać”. To typowa opowieść o ucieczce z pochodu, powtarzająca się także w innych narracjach. Zastanówmy się jednak nad tymi podobieństwami. Gdyby wszyscy uciekali, do końca pochodu nikt by nie dotrwał. Jak wobec tego potraktować narrację o odczuwanym przymusie? Gdzie byli nauczyciele sprawdzający obecność i pilnujący uciekinierów? Czy też znikali w tłumie przechodniów obserwujących radosny marsz szkolnej dziatwy? Być może nauczyciele i uczniowie wcale z pochodu nie uciekali, tylko byli na nim do końca, a historie o ucieczkach możemy potraktować jako kolejne usprawiedliwienia konformistycznego postępowania wobec władzy, którą wedle informatorów można było sprytnie oszukać.

Marianna Z., urodzona w 1938 r. nauczycielka matematyki, bagatelizuje swój akces do ZMP:

Do harcerstwa nie należałam. W średniej szkole to było chyba ZMP. Ale to wszyscy należeli. Niby nie było przymusu, ale nie było mile widziane nieuczestniczenie. Ale nie udzielałam się jakoś specjalnie, bo w to nie chciałam jakoś za bardzo się mieszać. No, ale jak to? Przyszły nauczyciel i do ZMP się nie zapisze, to niemożliwe. Wszyscy byli zapisani, to i ja byłam, to się prawie że razem z legitymacją tego liceum pedagogicznego dostawało legitymację ZMP. Chyba to był Związek Młodzieży Polskiej, czy jakoś tak. Już nawet nie pamiętam tego skrótu (AIEIAK 12188, s. 4).

Trudno o lepszy przykład konformistycznego postępowania. Jak wszyscy się zapisali, to również informatorka należała. Mówi w wywiadzie o odczuwanym nacisku, a jednocześnie podkreśla, że nie był zbyt silny. Wiadomo, że dla zachowań konformistycznych wystarczy często samo przeświadczenie o odczuwanym nacisku ze strony grupy czy władzy wspartej autorytetem i siłą. Nie musi on realnie istnieć, może być tylko wyimaginowany. Członkostwo informatorki w organizacji młodzieżowej jest bierne, tylko na zasadzie odnotowania samej przynależności, bez „mieszania się” w działania związku, nie miało więc większego znaczenia.

Na koniec wróćmy jeszcze raz do pochodów pierwszomajowych. Dla nauczyciela plastyki, oddanego harcerstwu wychowawcy w domu dziecka, we wspomnieniach łączą się one z harcerskim mundurem i wspólnym spędzaniem pięknego majowego czasu. W jego narracji w momencie powrotu do czasów młodości pojawia się nostalgia. Informator opowiada:

chodziłem na pochody pierwszomajowe, dlatego że był to jeden z niewielu dni, w którym spotykaliśmy się wszyscy, czasem ci, którzy tylko spotykali się na obozach harcerskich, zresztą **człowiek miał takie lata, że korzystał z jakiegokolwiek rozrywki zawsze, a jeżeli mogłeś się pokazać na tym** [pochodzie – M.K.], **gdzie cię oglądały tłumy, to nie chodziło o żadną politykę, bo wszyscy byli za mali** [...]. Jak przyszedł 1 Maja, mundury musiały być przez mamę wyprasowane, naszykowane, ojciec miał swój mundur, zresztą ojciec był z tych harcerzy, którzy zakładali Związek Harcerstwa Polskiego w Spale przecież, także w rodzinie ten duch harcerski krążył, w zasadzie z bratem byliśmy wychowani pod namiotami, w życiu nie byłem na żadnej kolonii w górach. [...] **1 Maja, no chodziliśmy na 1 Maja, bo raz, że to był obowiązek, nie narzucany nam, nikt wtedy nie tłumaczył, słuchajcie musicie przyjść, czy coś, ale po prostu no całą drużyną elegancko się pokazać czy całym szczeniem, czy całą chorągwią, no to była frajda, potem wszyscy szli na lody, bo tego dnia, prawda, można było wszystko kupić, gdzieś tam, za grosze, Piotrkowska była, pamiętam, wszystkie lokale były pootwierane, więc albo na lody z rodzicami, albo z druhem się szło gdzieś tam też. Poza tym, pamiętam, że zawsze w 1 Maja myśmy chodzili na te pochody, o dziwo, w krótkich spodenkach, w tej chwili to jest nie do pomyślenia, bo by człowiek zmarł, prawda, wtedy te 1 Maja były zawsze słoneczne, rzadko kiedy padało [...]. 1 Maj to był takim dniem, kiedy, może myśmy tego nie odbierali jako młodzi, dzieci, jako święto pracy, a odbieraliśmy, dla nas jako początek lata, już ciepło było, już było wszystko zielone, kolorystyka, no może niektórzy powiedzą, czerwona, ale nie zawsze było tej czerwieni tyle, bo w maju było kolorowo, było miło. [...] I ten 1 Maja był takim świętem, a to, co sobie wtedy mówili politycy, młodzież partyjna, nas to wtedy w ogóle nie obchodziło, my nie byliśmy w takim wieku [...]. Także ja nie wspominam źle 1 Majów. Były to święta radosne dla nas, nie wiem, co powiedzą starsi ode mnie, który trzeba było, musieli mieć sprawdzane listy obecności z zakładów pracy, że byli, bo inaczej to mieli kłopoty. Ja tego nie znałem, nie znałem [...]**

(AIEIAK 11040, s. 1–2, podkreślenia moja – M.K.).

Informator idealizuje zarówno swoje harcerskie dzieciństwo i młodość, jak też samo harcerstwo jako wspólnotę gromadzącą ludzi bez skazy. Mityzuje przeszłość i pierwszomajowe święto, w czasie którego wszystko jest dostępne za grosze, pogoda zawsze jest słoneczna i ciepła, a przyroda wokół harcerskich zastępów pięknie rozkwita kolorami. Zielen drzew i trawy wypiera czerwień szturmówek i transparentów, które nie rażą oczu informatora zakłamanymi hasłami. Jego oraz przyjaciół harcerzy nie obchodzi polityka czy partyjne slogany. Liczą się, odczuwane z bycia we wspólnocie, radość i duma. Opowiada, że wiek nie pozwalał im na inne, doroślejsze spojrzenie na 1 Maja. Czytając ten fragment wywiadu, mam wrażenie, że opisywana rzeczywistość, zamknięta w wywołanym obrazie pamięci, jest formą zmityzowanej narracji o szczęśliwym, beztroskim dzieciństwie, gdzie czas wesoło i zarazem pożytecznie upływa na harcerskich zbiórkach, obozach

i pochodach. Nauczyciel plastyki tęskni do przeszłości, która w porównaniu z dniem dzisiejszym wypada znacznie gorzej. W powracającej przeszłości jest radość, słońce, młodość i wspaniała, prawdziwa wspólnota. Są też umiejętności przydatne do dziś, jak znajomość przyrody, zasad przeżycia w lesie czy radzenia sobie w trudnych sytuacjach. „Dzisiejsza młodzież jest w tych sprawach zielona” – mówi dalej nauczyciel. Informator podkreśla dziecięcą niewinność i nieświadomość dokonywanego wyboru oraz brak odczuwanego przymusu ze strony władz oświatowych czy partyjnych. Dokonuje wyraźnego oddzielenia spraw polityki socjalistycznego państwa od działań swoich i pozostałych harcerzy. Nie mówi nic o próbach upolityczniania harcerstwa w Polsce Ludowej czy o dodanych do harcerskiego przyrzeczenia słowach. O Związku Młodzieży Socjalistycznej ma odmienne zdanie:

To harcerstwo mnie wychowało, próbowali mnie, jeszcze będąc na studium nauczycielskim, wdrożyć w coś takiego, jak Związek Młodzieży Socjalistycznej. Była taka uczelnia, która kształciła nauczycieli w ciągu dwóch lat, nazywało się to Studium Nauczycielskie i ponieważ każdy nauczyciel powinien być jakoś politycznie zorientowany, w związku w tym każdy, kto poszedł, dostał się do studium nauczycielskiego, z automatu był przyjmowany do Związku Młodzieży Socjalistycznej i tam się zaczęło. **To był tak zwany przedsiónek partii i tam się kształtowało człowieka właśnie na podobieństwo ludzi partyjnych, czyli ludzi, którzy w zasadzie mieli słuchać, wykonywać polecenia i być święcie przekonani, że jedynie słuszną jest ta partia, a nie inna** (AIEIAK 11040, s. 3, podkreślenie moje – M.K.).

Informator dodaje, że przez dwa lata udało mu się jakoś „wymigać” od wstąpienia do ZMS-u, a pomogło mu w tym harcerstwo, zarówno pod względem przynależności organizacyjnej, jak i wpojonych ideałów. W tym miejscu wywiadu mamy do czynienia z opisem sytuacji odczuwanego przymusu, któremu jednak można było nie ulec. Informatorowi nie podobało się posłuszeństwo władzom partyjnym, warunkowane wśród członków ZMS-u, ani polityczna zależność partyjnej przybudówki, którą dostrzegał wśród członków związku.

Lata stalinizmu zostały wyraźnie zapamiętane przez nauczycieli udzielających wywiadów – być może dlatego, że przypadały na czasy ich dzieciństwa i młodości, pierwszych fascynacji, przyjaźni i rozczarowań. Mocno odczuwali wtedy strach przed opresją ze strony władzy szkolnej i politycznej, a ten wątek jest obecny prawie w każdej narracji o stalinowskiej szkole. Między końcem lat czterdziestych a początkiem pięćdziesiątych nowi władcy Polski przyjęli kurs na przyspieszoną stalinizację:

Dla społeczeństwa polskiego oznaczało to między innymi, że terror stawał się zjawiskiem nie tylko masowym, ale również powszechnym – żadne, nawet najwyższe stanowisko w państwie czy partii przed nim nie chroniło. Jego apogeum

w Polsce przypadło na rok 1953, to wówczas tak zwana kartoteka ogólnoinformacyjna Ministerstwa Bezpieczeństwa Publicznego według stanu na 1 stycznia tego roku zawierała około 5,2 mln kart osób uznawanych za podejrzane, w kraju liczącym wówczas 26,5 mln mieszkańców. W 1953 roku jeden funkcjonariusz bezpieki przypadał na 800 mieszkańców, a jeżeli uwzględnić pozostałe służby podległe temu resortowi – na jednego człowieka związanego z resortem przypadało 80 mieszkańców. Sieć agenturalna tajnych współpracowników aparatu bezpieczeństwa rosła w latach 1950–1953 w tempie kilkunastu procent rocznie, osiągając w szczytowym okresie liczbę ponad 85 tys. osób¹⁰⁶.

W świetle cytowanego fragmentu historii PRL-u trudno dziwić się obawom nauczycieli i uczniów stalinowskiej szkoły. Tam również musieli znaleźć się czujni wobec wroga klasowego starsi i młodszy wyznawcy *Nowej Wiary*. W czasach stalinowskiej rzeczywistości, o której opowiadają nauczyciele doświadczający jej jako uczniowie, niezwykle interesującym problemem jest postawa szeroko rozumianego środowiska intelektualistów, a więc również pedagogów, często z przedwojennym stażem pracy, wychowanych na zupełnie innych wzorcach pedagogicznych niż te narzucane przez stalinizm. W tym środowisku

najbardziej masowe były strategie adaptacyjne, usiłujące odnaleźć kompromis między tym, czego wymagała władza a tym, co „grało w duszy”. A ponieważ sfera tego, co „cesarskie” była wówczas zakreślona bardzo szeroko i skrupulatnie strzeżona, to margines swobody był stosunkowo niewielki. W tej sytuacji szczególnie popularne były procedury uciekania we wszelkiego rodzaju „nisze”, pozwalające pod pretekstem ideologicznej słuszności odnaleźć sens własnej pracy. W przypadku literatów było to między innymi odchodzenie od twórczości oryginalnej w kierunku tłumaczeń, prac edytorskich itp. W środowisku muzycznym efektem owego kompromisu była „twórczość zastępcza”, stosująca elementy dobrze widzianej folklorystyki i archaizacji czy odtwarzanie i uzupełnianie utworów powstałych przed wiekami¹⁰⁷.

Czesław Miłosz w *Zniewolonym umyśle* pisze o ketmanie estetycznym w sferze sztuk plastycznych, gdzie twórcy ilustrowali książki dla dzieci, by móc używać jaskrawych kolorów i całej gamy ich tonacji, nie ryzykując oskarżeń o hołdowanie zachodniej sztuce czy zgniłemu, kapitalistycznemu formalizmowi. Zapamiętana przez informatorów walka socjalistycznego państwa z religią oraz tworzenie laickiej obyczajowości były

podstawowym założeniem stalinowskiego projektu wychowawczego. W 1948 r. władze komunistyczne postanowiły nasilić indoktrynację marksistowską w dziedzinie oświaty i wychowania. Ważny etap na drodze do stalinizacji wychowania

¹⁰⁶ D. Jarosz, *Stalinizm w Polsce*, s. 117–118.

¹⁰⁷ Ibidem, s. 130–131.

stanowiła krajowa narada aktywu oświatowego PPR 30 października 1948 r. Zdecydowano na niej, że zaostrzona „walka klasowa” w oświacie oznaczać będzie wypieranie z treści nauczania i wychowania „elementów ideologicznie i klasowo obcych” oraz „przełamywanie upośledzenia” młodzieży robotniczej i chłopskiej w dostępie do szkół wszystkich szczebli¹⁰⁸.

Do szkół wchodziła programowa laicyzacja, propagowanie „naukowego poglądu na świat” (czyli marksistowskiego materializmu), nienawiści do zewnętrznych i wewnętrznych wrogów Polski (zarazem miłości do największego sojusznika), a także nauka życiorysów nowych patronów szkół i bohaterów zbiorowej tożsamości. Ich postaci zapamiętali uczniowie stalinowskiej szkoły, przyszli nauczyciele.

W opisany wyżej sposób wpajano nowe wzorce, mające przebudować tożsamość i pamięć obywateli socjalistycznego państwa. Pamięć indywidualna, prywatna, jak też przekazane w ramach rodzinnej postpamięci narracje kolidowały z przekazywaną wiedzą szkolną i próbami indoktrynacji. Tak powstało pęknięcie pomiędzy oficjalną pamięcią a pamięcią prywatną, indywidualną. W trakcie upływu lat życia nauczycieli w PRL-u oraz trwania ich zawodowej kariery będzie się ono stopniowo pogłębiać, by swą kulminację osiągnąć w stanie wojennym.

Drugim, równie mocno odcisniętym w pamięci nauczycieli fragmentem rzeczywistości PRL-u jest właśnie stan wojenny – być może z tego powodu, że przypadł w okresie ich dorosłego życia, kolidując ze zinternalizowanym systemem wartości, moralnością czy (wedle określenia Alisdaira MacIntyre’a) tradycją. Stan wojenny spowodował spore niedogodności w codziennym życiu rodzin nauczycieli, którego szarość, brak nadziei i apatia stały się – zgodnie z zebranymi relacjami – nie do zniesienia. Fragmenty narracji z wywiadów, dotyczące pracy zawodowej w szkole, procesu nauczania, w tym przekazu treści oficjalnej pamięci oraz oceny PRL-u i stanu wojennego, łączą w sobie obrazy i odwołania zachowane zarówno w pamięci indywidualnej, jak i społecznej.

¹⁰⁸ Ibidem, s. 133–134.

Część II

Pamięć społeczna PRL i stan wojenny

Rozdział 1

Relacje pomiędzy pamięcią zbiorową a indywidualną. Zmiana społecznych ram pamięci

Bolesny atak kaszlu nie zdołał wymazać z pamięci Winstona wrażenia, jakie wywarł na nim sen; powrócił do niego podczas rytmicznych ćwiczeń. Z twarzą ułożoną w ponury grymas zadowolenia, najwłaściwszy w czasie Podrygów Porannych, wyrzucał mechanicznie ramiona, usiłując przywołać we wspomnieniach mglisty okres wczesnego dzieciństwa. Było to wyjątkowo trudne. Nie sięgał pamięcią dalej niż do późnych lat pięćdziesiątych. **W braku jakichkolwiek zewnętrznych punktów odniesienia nawet zarysy własnego życia tracą ostrość.** Pamięta się doniosłe wydarzenia, jakie prawdopodobnie nigdy nie nastąpiły, pamięta się szczegóły pewnych sytuacji, ale nic z ich nastroju i zostają długie, puste okresy, z których nie pamięta się nic. [...] Kiedy Winston miał kilka lat, w samym Londynie toczyły się przez parę miesięcy chaotyczne walki uliczne, z których pewne sceny wryły mu się w pamięć. Gdyby jednak chciał poznać dokładnie historię tego okresu, dowiedzieć się, kto w danej chwili walczył z kim, byłoby to zupełnie niemożliwe, gdyż nie istniał żaden zapis, żadna wzmianka o jakimkolwiek układzie sił innym od aktualnego [...]. Partia utrzymuje, jakoby nigdy nie było przymierza między Oceanią i Eurazją. **On, Winston Smith wie, że Oceanię zaledwie cztery lata temu łączył z Eurazją sojusz. Ale skąd czerpie tę wiedzę? Istnieje ona wyłącznie w jego świadomości, która i tak wkrótce zostanie unicestwiona. A jeśli wszyscy poza nim akceptują kłamstwo narzucone przez Partię – i powtarzają je również wszystkie**

dokumenty – wówczas wchodzi ono do historii i staje się prawdą. „Kto rządzi przeszłością – głosił jeden za sloganów Partii – w tego rękach jest przyszłość; kto rządzi teraźniejszością, w tego rękach jest przeszłość”. Zarazem jednak przeszłość, choć z natury podatna na zmiany, nigdy zmieniana nie była. Co stanowiło prawdę teraz, stanowiło prawdę od zawsze i wiecznie. Zasada była dziecinnie prosta. Wymagała jedynie ciągłych zwycięstw nad własną pamięcią¹ (podkreślenia moje – M.K.).

1.1. Społeczne ramy pamięci i jej personalizacja

Poddając analizie przeprowadzone z nauczycielami wywiady, zauważyłem, że prosty podział na pamięć autobiograficzną/jednostkową oraz społeczną (i oficjalną) nie jest w przypadku zebranego materiału badawczego możliwy. Patrząc na obraz tworzony przez barwne plamy śladów pamięci, interpretując jej liczne narracje, dotyczące zarówno tego, co osobiste, jak i tego, co wspólne, dochodzę do wniosku, że rodzaje pamięci nie tylko się uzupełniają, lecz także wzajemnie przenikają. W narracjach o charakterze autobiograficznym widać odniesienia do zbiorowości i jej historii, zaś w opowieściach dotyczących wyobrażeń jednostek (postrzeganych jako należące do grupy) o przeszłości wspólnoty można dostrzec odwołania do autobiograficznych doświadczeń i personalizowanie narracji. W tym, co indywidualne oraz wpisane w doświadczenie autobiograficzne odnajdziemy kontekst zbiorowości, nadający sens i wytłumaczenie przeżywanym wydarzeniom. W tym zaś, co dotyczy wydarzeń mających wpływ na całą zbiorowość, przełomów historii PRL-u, istniejący kontekst personalny pozwala na przyjęcie postawy świadka opisywanych wydarzeń i uzasadnienie prawa do wypowiedzi o nich. Jeszcze jedno łączy obrazy pamięci autobiograficznej i społecznej, obecne w narracjach nauczycieli. Myślę o nostalgii jako formie ujmowania minionego czasu. Pozostaje sprawa nie mniej ważna, a może kluczowa dla zrozumienia tego połączenia, czyli język, w jakim wyrażane są opowieści. Zawiera on charakterystyczne dla danej zbiorowości elementy nadawania sensu, rozumienia i opisu rzeczywistości, podzielany horyzont znaczeń oraz zbiór symboli i mitów dotyczących wspólnej przeszłości.

Przeszłość jest dla nas dostępna jedynie poprzez interpretacyjne schematy i kategorie naszej własnej kultury, zawarte w języku. Do podnoszenia tematu pamięci społecznej obecnej w narracjach nauczycieli skłania wypełniana przez nich

¹ G. Orwell, *Rok 1984*, tłum. Tomasz Mirkowicz, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1988, s. 26–28.

rola instytucjonalnych, funkcjonujących w ramach systemu szkolno-oświatowego, *przekazników* treści pamięci oficjalnej. Byli oni przecież odpowiedzialni za programowe wdrażanie w szkole obrazów przeszłości z oficjalnych programów edukacji, bohaterów, dat i symboli uznanych za ważne dla społeczności. Jednocześnie czuli zatrważającą różnicę pomiędzy oficjalną pamięcią zbiorowości i tożsamością zbiorową Polaków, o której nakazano im nauczać a swoimi własnymi doświadczeniami, wiedzą o przeszłości (pochodzącą ze źródeł poza cenzurą), postpamięcią rodzinną i prywatną. Nieliczni z nich, decydujący się sprzeciwić temu, co uznawali za szkolne kłamstwo dotyczące pamięci oficjalnej, na moment opuszczali ramy instytucjonalne roli osób przekazujących jej treści. Rozmawiając z uczniami zadającymi im pytania o wydarzenia z przeszłości (bądź ich brak w programie nauczania) oraz ich interpretację narzuconą szkole przez władze polityczne PRL-u, czynili to w sposób nieformalny, prywatny. Posługiwali się przy tym eufemizmami, mową aluzyjną, a nawet mówili wprost o tym, co zakazane i skazane przez ludzi *Nowej Wiary* na otchłań niepamięci. W narracjach o tych fragmentach swej zawodowej biografii, dotyczących rozmów z uczniami na „trudne tematy”, podkreślają prywatność i nieformalną stronę zarówno przekazu, jak i sytuacji komunikacyjnej.

Pamięć zbiorową Barbara Szacka definiuje² jako zbiór wyobrażeń członków zbiorowości o jej przeszłości, o zaludniających ją postaciach i minionych wydarzeniach, jakie w niej zaszły, a także sposobów ich upamiętniania oraz przekazywania o nich wiedzy uważanej za obowiązkowe wyposażenie członka tej zbiorowości. Pamięć zbiorowa jest tu traktowana jako wszystkie świadome odniesienia do przeszłości, które występują w bieżącym życiu zbiorowym³. Sądzę, że pod tym ostatnim pojęciem możemy rozumieć również dyskurs medialny i publiczny odnoszący się do istotnych, a często spornych kwestii dotyczących różnych wersji i wizji przeszłości. Pamięć zbiorowa to nie tylko ustna tradycja, lecz także oficjalnie uznana pamięć, gromadzona, przekazywana i przechowywana przez społeczeństwo za pomocą nowych środków powstających w wyniku rozwoju technologicznego. Ta oficjalna wersja pamięci jest przez społeczeństwo traktowana jako ważny element tożsamości zbiorowej⁴. Pamięć zbiorowa ulega mitologizacji, która sprawia, że możemy ją rozumieć jako opowieść o symbolicznym znaczeniu:

To prawda, że w pamięci zbiorowej dokonuje się mitologizacja przeszłości, polega ona jednak nie na jej fałszowaniu, lecz na spontanicznym przekształcaniu postaci oraz wydarzeń przeszłości w bezczasowe wzory i personifikacje wartości, które sankcjonują zachowania i postawy ważne dla życia zbiorowości. Ponadto

² Z jej definicji korzystają m.in. Piotr Tadeusz Kwiatkowski i Marian Golka oraz inni przedstawiciele nauk społecznych.

³ B. Szacka, *Czas przeszły, pamięć, mit*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2006, s. 19.

⁴ Zob.: ibidem, s. 20.

w pamięci zbiorowej postaci i wydarzenia są sytuowane w bezczasowej dawności, a nie w linearnym czasie historyków. O ich wzajemnej bliskości i oddaleniu nie decyduje odległość w czasie, ale stopień zbieżności uosabianych przez nie wartości. Jest rzeczą oczywistą, że pamięć zbiorowa nie może się obyć bez wiedzy historycznej, którą się żywi, selektywnie wykorzystując ją jako tworzywo do budowania obrazów przeszłości według własnych zasad. [...] Postacie i wydarzenia historyczne zostają pozbawione wieloznaczności i przemienione w jedno-wymiarowe symbole wartości w życiu grupy, a chłodną relację o nich zastępuje nasyciona emocjami opowieść⁵.

Pamięć zbiorowa „dąży do uproszczeń, jest stronnicza, uznaje zazwyczaj jeden punkt widzenia oraz nie znosi wieloznaczności, często sprowadza wydarzenia do mitycznych archetypów”⁶.

Rozpatrując definicję zaproponowaną przez Barbarę Szacką, można odnieść wrażenie, że autorka uznaje pamięć oficjalną za bliską pamięci zbiorowej bądź stanowiącą jej część. W polskiej tradycji badań nad pamięcią zbiorową zawiera ona w sobie zarówno elementy pamięci biograficznej, pamięć społeczną (wspomnienia pokoleniowe) oraz oficjalną.

Pamięć zbiorowa – czytamy w pracy Barbary Szackiej – [...] nie jest statyczna, ale zmienna i dynamiczna. Jest także polem nieustannych spotkań, starć, a także mieszania się obrazów przeszłości konstruowanych z różnych perspektyw i budowanych z różnych elementów. **W odniesieniu do najbliższej przeszłości w grę wchodzi trzy rodzaje elementów. Jedne to pamięć jednostek o własnych przeżyciach. Drugie – pamięć zbiorowości wyrosła ze wspólnych, osobistych doświadczeń wielu jednostek i zbiorowo uzgodniony symboliczny język ich przekazu. Trzecie to oficjalnie przekazywany obraz przeszłości i oficjalne obchody upamiętniające jej wydarzenia.** Powiązania między tymi elementami bywają najróżniejsze. Do przekazywania pamięci własnych przeżyć wykorzystuje się społeczne bądź urzędowe klisze relacji o wydarzeniach, których było się uczestnikiem. Uczestnictwo w nich budzi zainteresowanie całością wydarzeń, których fragment dane było poznać w osobistym doświadczeniu⁷.

Obrazy przeszłości widziane z perspektywy oficjalnej pamięci mogą różnić się od tych, jakich dostarcza prywatna pamięć autobiograficzna i rodzinna, a klisze i kody kulturowe służące jej interpretacjom nie muszą być z nią odpowiednio zbieżne. Ten stan napięcia i sprzeczności pomiędzy dwoma rodzajami pamięci widać wyraźnie w narracjach nauczycieli dotyczących PRL-u i wydarzeń z przeszłości, postrzeganych jako ważne dla jednostki i zbiorowości. Pamięć zbiorowa

⁵ Ibidem, s. 23–24.

⁶ J. Nowak, *Społeczne reguły pamiętania. Antropologia pamięci zbiorowej*, Nomos, Kraków 2011, s. 44.

⁷ B. Szacka, *Czas przeszły...*, s. 44–45 (podkreślenie moje – M.K.).

żyje swoim życiem, niezależnie od naukowych dysput, a naszym zadaniem jest po prostu znaleźć do niej klucz. Choć badacze twierdzą, że pamięć i historia nie są sobie przeciwstawiane, to [...] pamięć przestaje już być tylko dopełnieniem czy odbiciem historii. W coraz większym stopniu staje się jej przeciwieństwem i w wielu sytuacjach zastępuje historię⁸.

W sytuacji przymusu oficjalnego, medialnego i szkolno-oświatowego przekazu wyselekcjonowanych treści z przeszłości, manipulacji wydarzeniami historycznymi istotnymi dla zbiorowości, wzrasta rola pamięci prywatnej (za Janem Assmannem: komunikacyjnej), funkcjonującej jako forma alternatywnego wobec instytucjonalnego kanału komunikacyjnego pamięci wspólnoty.

Pamięć zbiorowa pełni kilka funkcji, niezmiennie ważnych dla wspólnoty oraz będących jej członkami jednostek. Po pierwsze, opierając się na świadomości posiadanej przeszłości, służy budowaniu tożsamości, zarówno grupowej, jak i indywidualnej:

jako świadomość wspólnej przeszłości, to jest wspólnego trwania w czasie, budząca emocjonalny oddźwięk wśród członków zbiorowości, bez względu na jej rodzaj. [...] w społecznościach ludzkich dawność jest jednym z czynników, które mają moc sakralizującą. To, co ma przeszłość, zwłaszcza długą, jest postrzegane jako bardziej wartościowe od tego, co takiej przeszłości nie ma. Długa przeszłość jest synonimem trwałości i pośrednio uzasadnia prawo do istnienia⁹.

Po drugie, pamięć funkcjonuje jako forma przekazu wspólnych wartości i wzorów zachowań, współtworzących więź społeczną:

W pamięci zbiorowej postaci i wydarzenia przeszłości nie mają charakteru neutralnego. Są jednoznaczne moralnie: albo dobre, albo złe i jako takie czczone bądź potępiane. Nie ma tu miejsca na obojętność. [...] w pamięci zbiorowej postaci i wydarzenia historyczne są przekształcane w symbole postaw i wartości, głównie związanych z życiem publicznym¹⁰.

W zebranych materiale badawczym widać podobne zjawisko na przykładach postaci ważnych dla przeszłości Polski, w tym okresu PRL-u, „Solidarności” i stanu wojennego, takich jak Lech Wałęsa czy Wojciech Jaruzelski. Należy jednak podkreślić, że w narracjach nauczycieli podział na to, co symbolizuje dobro i zło, wzorce pozytywne i negatywne, nie jest już tak prosty, głównie z powodu relatywizacji przeszłości w dokonywanej ocenie PRL-u.

I po trzecie, pamięć zbiorowa przekształca postaci oraz wydarzenia z przeszłości w symbole, tworzące język istotny dla poczucia odrębności i wspólnoty grupy:

⁸ J. Nowak, *Společné reguly paměťování...*, s. 44.

⁹ B. Szacka, *Czas przeszły...*, s. 48.

¹⁰ Ibidem, s. 49–50.

„Pamięć zbiorowa przez te symbole dostarcza znaków identyfikacyjnych, które pomagają odróżnić swoich od obcych”¹¹. I nie chodzi tutaj tylko o grupy etniczne, lecz o ogół zbiorowości, funkcjonującej w szerszym horyzoncie społecznym.

Ten, kto posiada władzę nad oficjalnym obrazem przeszłości, może kształtować tożsamość zbiorową oraz kontrolować teraźniejszość i przyszłość: „pamięć zbiorowa była ważną stawką w walce różnych sił społecznych o władzę. Zawładnięcie pamięcią i zapomnieniem jest jednym z głównych celów klas, grup czy jednostek, które rządzą albo rządziły społeczeństwami historycznymi”¹². Pamięć, zwłaszcza zbiorowa i kontrola nad nią stanowi pokusę dla ludzi władzy, usiłujących zarządzać nią poprzez instytucje społeczne, polityczne i edukacyjne.

Nie mniej ważną od wymienionych dotychczas jest funkcja pamięci, która pozwala legitymizować istniejący porządek społeczny i kulturowy: „pamięć zbiorowa służy legitymizacji nie tylko samego istnienia zbiorowości, ale także jej struktur społecznej dominacji i form władzy politycznej”¹³. Oficjalna pamięć jest dla struktur władzy formą kontroli nad społeczeństwem:

Kwestią istotną w dyskusji o pamięci i zapominaniu jest związek pomiędzy pamięcią wspólnoty i jej konfrontacją z oficjalnym dyskursem historycznym, prowadzonym przez państwo w celu sprawowania władzy i utrzymania panującego porządku. Chodzi tu głównie o uprzywilejowaną pozycję państwa w przekazywaniu pamięci o przeszłości¹⁴.

Edukacja szkolna pozostaje jedną z najważniejszych form przekazu wyselekcjonowanych treści pamięci, zapewniając pożądaną formę socjalizacji wtórnej, przygotowującej młodego człowieka do pełnienia roli społecznej obywatela i członka wspólnoty. Wiedza z zakresu historii przekazywana w szkole

jest zawsze pewnym wyborem z zasobów informacji zgromadzonych przez historię – dyscyplinę naukową. **Kierunek procesu socjalizacyjnego rysuje się odmiennie w zależności od tego, o czym się mówi na lekcjach historii, a co pomija milczeniem, ile jest w szkolnej edukacji historii politycznej, a ile społecznej czy gospodarczej, ile opowieści o dziejach państwa, a ile o życiu ludzi to państwo zamieszkujących, ile o dziejach dominującej wspólnoty etnicznej, a ile o dziejach innych.** W samej konstrukcji programu szkolnego ukryte są odpowiedzi na doniosłe pytania o rodzaj porządku politycznego, który ma być legitymizowany oraz zakres i charakter wspólnoty, z którą ma następować identyfikacja¹⁵.

¹¹ Ibidem, s. 51.

¹² J. Le Goff, *Historia i pamięć*, tłum. A. Gronkowska, J. Stryczyk, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2007, s. 104.

¹³ B. Szacka, *Czas przeszły...*, s. 54.

¹⁴ J. Nowak, *Społeczne reguły pamiętania...*, s. 315–316.

¹⁵ B. Szacka, *Czas przeszły...*, s. 59–60 (podkreślenie moje – M.K.).

W czasach PRL-u istniało kilka sposobów na unikanie internalizacji oficjalnej wersji pamięci, przekazywanych w niej wzorców osobowych, wartości i symboli¹⁶. Jednym z nich był swego rodzaju filtr przekazu, włączający się przy dekodowaniu niechcianych komunikatów. Ten opór polegał na niepamięci treści dotyczących przeszłości Polski, propagowanych w ramach oficjalnych środków masowego komunikowania oraz komunikowania instytucjonalnego, w tym przypadku w szkole. Innym rodzajem oporu była nieufność wobec wszystkiego, co było mówione w kontrolowanych przez władzę środkach masowego przekazu. Z brakiem zaufania łączyło się przekonanie, że władza kłamie. Zaufaniem natomiast obdarzano książki wydane w dwudziestoleciu międzywojennym i te pochodzące z „drugiego obiegu”, poza cenzurą. Najciekawszy dla mnie fragment opisu badań, na które powołuje się Barbara Szacka, dotyczy alternatywnej wizji przeszłości oraz dróg jej przekazu. Okazuje się, że największy odsetek respondentów „obdarzył zaufaniem ustne relacje ludzi, którzy byli świadkami wydarzeń historycznych”¹⁷. Ustny przekaz pamięci okazał się ważny, podobnie jak narracje postpamięci, gromadzone i przekazywane w ramach pamięci rodzinnej, gdzie świadkowie opowiadali o przeżytych doświadczeniach z przeszłości. Treść tych opowieści nie pokrywała się z oficjalną wersją wydarzeń historycznych, a wręcz przeciwnie – należały one do tematów zakazanych: wojna z bolszewikami 1920 r., lata terroru stalinowskiego w Polsce, 17 września 1939 r., Katyń i zsyłki Polaków z Kresów Wschodnich na Syberię. W tym punkcie opisywane badania, o których pisze Szacka, mają cechy wspólne z narracjami nauczycieli dotyczącymi zróżnicowanego w treści i formie przekazu pamięci w szkole (oficjalna) oraz w domu (prywatna).

Nieco spóźnione zainteresowanie nauk społecznych pracami Halbwachsa nad pamięcią zbiorową wiąże się ze swoistym rewanzem pamięci (i zapomnienia) jako wynikiem procesów makrospołecznych we współczesnych społeczeństwach, które żywo interesują się swoją przeszłością w związku z wydarzeniami społecznymi i politycznymi. W końcowych dekadach XX w. nastąpiła *erupcja pamięci*¹⁸. Dotyczy to społeczeństw, które dokonują rozrachunku z własną przeszłością, choć czynią to z różnych przyczyn. Przykładem mogą być państwa byłego komunistycznego bloku wschodniego (w tym Polska), zmagające się z wydobywanymi ze sfery zapomnienia wydarzeniami czy usiłujące – po transformacji ustrojowej – ustalić nową wersję zbiorowej pamięci. Inne przyczyny zwrotu *pamięciowego* w naukach

¹⁶ Barbara Szacka powołuje się na badania nad pamięcią zbiorową przekazywaną w szkole PRL-u lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XX w., prowadzone przez socjologów ze środowiska warszawskiego w latach osiemdziesiątych oraz na początku lat dziewięćdziesiątych, a także na badania Pentora z roku 2003. Zob.: ibidem, s. 58–66.

¹⁷ Ibidem, s. 61.

¹⁸ Zob.: K. Kaźmierska, *Biografia i pamięć. Na przykładzie pokoleniowego doświadczenia ocalonych z Zagłady*, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2008, s. 74; J. Żakowski, *Epoka upamiętnienia. Rozmowa z Pierrem Nora*, [w:] idem, *Rewanż pamięci*, Sic!, Warszawa 2002, s. 59–68.

społecznych, albo rozkwitu pamięci w dyskursie publicznym i medialnym, to rachunek z historią i poczuciem winy, jak dzieje się to w przypadku Niemiec¹⁹.

Pierre Nora zauważa, że

Na całym świecie przeżywamy nadejście czasu pamięci. W ciągu ostatnich dwudziestu lub dwudziestu pięciu lat wszystkie kraje, grupy społeczne, etniczne, rodzinne przeżyły głęboką przemianę stosunku, jaki tradycyjnie utrzymywały z przeszłością. Przemiana ta przybrała rozmaite formy: krytyka oficjalnych wersji historii, odkrywanie zepchniętych w niepamięć fragmentów dziejów, rewindykowanie śladów przeszłości wymazanej lub skonfiskowanej, kult korzeni (*roots*) i rozwój badań genealogicznych, gorączka wszelkiego rodzaju obchodów rocznicowych, sądowe rozrachunki z przeszłością, mnożenie się najrozmaitszych muzeów, zwiększona uwaga poświęcona przechowywaniu archiwaliów [...]. Niezależnie od tego, jaką postać przybiera kombinacja tych elementów, można powiedzieć, że jakaś głębinowa fala pamięci rozlała się ostatnio po świecie, wszędzie wiążąc ze sobą bardzo ściśle wierność dla rzeczywistej lub wyobrażonej przeszłości z poczuciem przynależności, świadomość zbiorową ze świadomością jednostkową, pamięć z tożsamością²⁰.

Jednej z przyczyn awansu pamięci upatruje Nora w „demokratyzacji” historii, a właściwie ruchu wyzwalania się grup, narodów, mniejszości etnicznych z okowów narzuconej przez władze (również o charakterze totalitarnym) jednej, oficjalnej wersji przeszłości. Zjawisko to polega na „szybkim wyłanianiu się najrozmaitszych form pamięci mniejszości, dla których odzyskanie własnej przeszłości stanowi integralną część afirmacji ich tożsamości”²¹. Pojawienie się pamięci, jak nazywa je Nora, „mniejszościowych”, w przypadku krajów Europy Wschodniej jest związane z procesem dekolonizacji ideologicznej, rozkwitającej na gruzach XX-wiecznych reżimów totalitarnych. To właśnie one zawłaszczały pamięć, manipulowały nią bądź niszczyły. Związek pomiędzy pamięcią zbiorową a tożsamością społeczną polega na obowiązku stania się tym, kim jestem – członkiem zbiorowości, posiadającym wiedzę na temat jej przeszłości. Pamięć uległa sakralizacji, stając się przedmiotem działań mediów, polityków, prawodawców i sędziów²².

Okazuje się, że przeszłość i stosunek do niej wciąż pozostają ważnym elementem współczesnych tożsamości zbiorowych, zaś

¹⁹ Zob. m.in. M. Saryusz-Wolska (red.), *Pamięć zbiorowa i kulturowa. Współczesna perspektywa niemiecka*, Universitas, Kraków 2009; P. T. Kwiatkowski, *Pamięć zbiorowa społeczeństwa polskiego w okresie transformacji*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2008; J. Nowak, *Społeczne reguły pamiętania...*; M. Kula, *Miedzy przeszłością a przyszłością. O pamięci, zapominaniu i przewidywaniu*, Poznańskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk, Poznań 2004.

²⁰ P. Nora, *Czas pamięci*, „Res Publica Nowa” 2001, nr 7, s. 37.

²¹ Ibidem, s. 41.

²² Ibidem, s. 41–43.

debaty nad przeszłością zdominowały dyskurs społeczny końca XX i początku kolejnego wieku. Przeszłość wciąż jest przypominana w publicznych rytuałach i staje się przedmiotem walk politycznych, również na arenie międzynarodowej, po części dlatego, że owe rytuały i ceremonie upamiętniające przeszłość podlegają politycznej instrumentalizacji. Pamięć zbiorowa wytwarza bowiem pola dla politycznej debaty o charakterze społeczeństwa i jego fundamentalnych problemach. Wszelkie próby zmiany zbiorowej pamięci są wyrazem walki o zbiorową tożsamość i świadczą o wadze toczącej się debaty na tematy zasadnicze dla społeczeństw. Tak było w powojennych Niemczech i tak jest w Europie Wschodniej po 1989 roku²³.

Odnosząc się do pamięci zbiorowej, nie można zapominać o Halbwachsie, z którego dorobku korzystają dzisiaj nauki społeczne – zarówno socjologia, jak i antropologia kultury. Halbwachs zajmował się społecznymi uwarunkowaniami pamięci indywidualnej, która nie może istnieć bez zbiorowości oraz korzystania ze wspomnień innych. Pamięć zbiorowa jest tworzona i funkcjonuje dzięki procesom komunikacji zachodzącym pomiędzy jednostką a grupą oraz różnymi grupami. W ich trakcie ustalana jest jedna wersja pamięci, spajająca wspólnotę:

Grupy społeczne konstruują swój wizerunek poprzez komunikację, a nie tylko jednostkową pamięć. [...] Halbwachs założył, że przeszłość to nie tylko to, co zostaje w niezmienionej postaci, ale przede wszystkim to coś, co jest rekonstruowane przez jednostki w toku interakcji. Uważał on, że w kontaktach społecznych następuje konfrontacja doświadczeń prowadząca do uzgodnienia wersji odpowiadającej zbiorowości – tak powstaje pamięć kolektywna. Zapominaniu podlega to, co mogłoby zaszkodzić dobru wspólnoty, mogłoby zagrażać jej spójności²⁴.

Główną tezę, jaką rozwija francuski uczony w swoich dziełach, jest wspólnotowa natura pamięci i jej społeczne uwarunkowanie. Już sam fakt używania wspólnego języka – na co zwraca uwagę Ricoeur, interpretując myśl Halbwachsa – świadczy o społecznym charakterze pamięci. Podobnie jak w przypadku dzieci żyjących bez kontaktu ze znaczącymi innymi, bez możliwości socjalizacji,

jednostka dojrzewająca w zupełnej samotności nie posiadałaby pamięci. Pamięć rozwija się w człowieku wraz z procesem jego socjalizacji. Co prawda, jednostki „mają” pamięć, ale jest ona ukształtowana przez zbiorowość. Dlatego wyrażenia „pamięć zbiorowa” nie należy uważać za metaforę. Zbiorowości nie „mają” pamięci, ale kształtują pamięć swoich członków. Wspomnienia, także natury osobistej, powstają wyłącznie przez komunikację i interakcje w ramach grup społecznych²⁵.

²³ J. Nowak, *Společné reguly paměťování...*, s. 108.

²⁴ Ibidem, s. 45.

²⁵ J. Assmann, *Kultura pamięci*, tłum. A. Kryczyńska-Pham, [w:] M. Saryusz-Wolska (red.), *Pamięć zbiorowa i kulturowa...*, s. 66.

Pamiętamy nie tylko nasze własne doświadczenie przeszłości, lecz także to, jak inni w nim współuczestniczący je pamiętają i to, co nam o własnym doświadczeniu opowiedzieli. Dzieląc z innymi naszą pamięć, poświadczamy jej społeczny wymiar.

W pracy *La mémoire collective* występują dwie pary pojęć: pamięć autobiograficzna – pamięć historyczna (pamięć przeszłości znana z własnego doświadczenia i pamięć znana z innych źródeł) oraz historia – pamięć zbiorowa (*martwa* wiedza o przeszłości i *żywa* historia)²⁶. Dla Halbwachsa pamięć indywidualna jest możliwa tylko i wyłącznie w kontekście rodziny, grupy czy szerszej zbiorowości. Nie neguje on jej istnienia, ale zwraca uwagę na społeczne ramy pamięci jednostkowej, które pozwalają na dłuższe trwanie pamięci i zapewniają możliwość gromadzenia większej ilości treści kulturowych, istotnych zarówno dla wspólnoty, jak i dla należącej do niej jednostki. Pamięć zależy od otoczenia społecznego, jak powiada Halbwachs już na początku *Społecznych ram pamięci*: „z całą pewnością większość naszych wspomnień powraca, gdy przypomną nam je rodzice, przyjaciele czy inni ludzie. [...] to właśnie w społeczeństwie człowiek normalnie nabywa wspomnienia, rozpoznaje je i lokalizuje”²⁷. Wspomnienia wywołują interakcje z innymi – czy będą to znaczący inni, ważni członkowie naszej grupy pierwotnej, czy też zwykli przechodnie, których ulotnie spotykamy na co dzień i z nimi rozmawiamy. Nasza pamięć jest więc podzielana z innymi, w społecznych ramach komunikacji, pozwalających na interpretację przeszłości. Komunikacja i interakcja treści pamięci dokonują się w określony, uporządkowany i zakotwiczony społecznie sposób, co zbliża pojęcie *społecznych ram pamięci* do innego określenia, tak chętnie wykorzystywanego w naukach społecznych, jakim jest *frame analysis* Ervinga Goffmana²⁸. Jan Assman zauważa, że

Wprowadzone przez Halbwachsa pojęcie ram społecznych (*cadres sociaux*) zazębia się we frapujący sposób ze stworzoną przez Ervinga Goffmana teorią „analizy ram”, która bada społecznie ukształtowaną strukturę, czyli „organizację” życia codziennego. Halbwachs dokonuje właśnie takiej analizy ram pamiętania – analogicznie do analizy ram doświadczenia Goffmana – używając ponadto tej samej terminologii, bo *cadres*, które według Halbwachsa konstytuują i umacniają pamięć, odpowiadają *frames* organizującym u Goffmana doświadczenia w życiu codziennym²⁹.

Jednak pomiędzy tymi dwiema teoriami, oprócz wymienionego podobieństwa, istnieją ogromne różnice, zarówno w sposobie opisu analizowanego zjawiska (pamięć

²⁶ Za: B. Szacka, *Czas przeszły...*, s. 37.

²⁷ M. Halbwachs, *Społeczne ramy pamięci*, tłum. M. Król, Warszawa 2008, s. 4.

²⁸ Zob.: E. Goffman, *Analiza ramowa. Esej z organizacji doświadczenia*, tłum. S. Burdziej, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2010.

²⁹ J. Assmann, *Kultura pamięci*, s. 67.

u Halbwachsa, schematy interpretacyjne interakcji u Goffmana), jak i zupełnie innych pozostałych pojęć, wywodzących się z różnych tradycji naukowych, użytych przez autorów do tego celu. Rzeczywiście tym, co je do siebie zbliża, jest podkreślanie roli komunikacji i interakcji międzyludzkiej w ustalaniu porządku kadrowanego ramami przekazu. Społeczny imperatyw schematów interpretacyjnych, narzucanych przez grupę, dotyczy zarówno pamięci, jak i interakcyjnych rytuałów. Z refleksji Halbwachsa nad pamięcią korzystają głównie socjologowie, zajmujący się pamięcią zbiorową oraz jej wspólnotowymi zależnościami. Zgodnie ze słowami Assmanna postaram się nie zapominać, że „Przedmiotem pamięci i pamiętania pozostaje [...] pojedynczy człowiek, który jest jednak zależny od »ram« organizujących pamięć”³⁰.

To społeczeństwo dostarcza nam pojęć, za pomocą których budujemy/rekonstruujemy nasz obraz minionej rzeczywistości. Halbwachs daje czytelnikowi bardzo prosty, a zarazem trafny przykład, ukazujący znaczenie grupy dla pamięci jednostki. Autor *Społecznych ram pamięci* odnosi się do ponownej lektury ulubionej powieści z dzieciństwa, wywołującej wspomnienia z tamtego czasu. Powiada, że mimo starań, nie możemy do końca odnaleźć siebie w tej lekturze, ani tym bardziej dokładnie odtworzyć obrazu siebie czytającego książkę, swego nastroju, wywołanego przez proces lektury. Im więcej minęło lat, im bardziej staliśmy się dojrzały, zgromadziliśmy więcej doświadczenia, wiedzy, a społeczeństwo dostarczyło nam interpretacyjnych ram przeszłości, z tym większą trudnością będziemy przypominać sobie tamtą, dziecięcą lekturę:

Dziecko nie ocenia książki jako dzieła sztuki, nie dopatruje się intencji, jakie kierowały autorem, nie zastanawiają go nieprawdopodobieństwa, nie pyta, czy ten efekt nie jest naciągany, ten charakter sztuczny, ta uwaga banalna lub płaśka. Dziecko nie szuka także w książce obrazu społeczeństwa; postacie, czyny i sytuacje bohaterów książki wydają mu się równie naturalne, jak szkice drzew i zwierząt lub krajobrazy. Co więcej, bez żadnych trudności poddaje się temu, co zamierza autor, który tylko po to tak dobierał postacie i kazał im tak mówić i postępować, by dziecko mogło się z nimi utożsamiać³¹.

Zarówno proces lektury, jak i czytelnik wraz z upływem czasu stają się odmienni, różni od siebie. Wobec zmian, jakie zaszły pod wpływem procesu socjalizacji, internalizacji przez jednostkę całego zestawu istotnych dla grupy treści kulturowych, można nawet powiedzieć, że czytana książka jest inna niż ta z dzieciństwa. Choć Juliusz Verne pozostanie zawsze autorem naszej ulubionej w dzieciństwie książki, to jednak jego dzieło będzie inne w odległym wspomnieniu oraz teraźniejszym momencie lektury. Halbwachs zapytuje: skoro odmienność

³⁰ Ibidem.

³¹ M. Halbwachs, *Społeczne ramy...*, s. 133–134.

wspomnienia i aktualnego postrzegania tego samego przedmiotu spowodowana jest narzutem wiedzy, doświadczenia i ciężarem upływającego czasu, który nas zmienia, to czy jeśli usuniemy ten balast, wróci do nas takie samo, identyczne wspomnienie?

Czy więc wystarczyłoby – zastanawia się – usunąć prowizorycznie tę całą masę pojęć nabytych od czasów dzieciństwa, żeby wynurzyły się dawne wspomnienia? Przypuśćmy, że nie czytamy tej książki po raz drugi dopiero dziś, ale że często przerzucaliśmy jej kartki, a nawet kilka razy czytaliśmy ją w całości, w różnych okresach czasu, z przerwami. Można by więc powiedzieć, że każdej z tych lektur odpowiada oryginalne wspomnienie i że wszystkie wspomnienia związane z ostatnią lekturą zastępują te, które nam zostały po pierwszym czytaniu i nawet jeśli się udało je wszystkie odeprzeć i stopniowo zapomnieć, to wróciłoby się w ten sposób do lektury pierwotnej, ukrytej dotychczas za następnymi, co jest zresztą zgoła niemożliwe, bowiem kolejne lektury przenikają się ze sobą, tak, że nie da się już ich od siebie odróżnić³².

Odmienność ram społecznych pamięci dziecka i dorosłego nie pozwala na pozbycie się balastu palimpsestu treści i wrażeń zapamiętanych z lektury tej samej książki.

W poprzedniej części rozprawy poruszałem temat nostalgii, pisarstwa starców i autobiograficznego rozrachunku z przeszłością, charakterystycznych dla wieku dojrzałego. Halbwachs nie unika problemu nostalgicznego oglądu własnego życia, powrotów do młodości i tęsknoty za niemożliwą do przywrócenia krainą szczęśliwego dzieciństwa. Twierdzi, że to społeczeństwo powoduje zainteresowanie dojrzałego człowieka jego przeszłością, wyznaczając mu taką, a nie inną rolę społeczną, pozbawioną dawnej aktywności:

W dzikich plemionach starcy są stróżami tradycji nie tylko dlatego, że wcześniej niż inni z nią się zetknęli, ale niewątpliwie dlatego, że mają więcej czasu, by w spotkaniach z innymi starcami ustalić więcej szczegółów i przekazać je młodzieży, poczynawszy od inicjacji. W naszych społeczeństwach też poważa się starca z tego powodu, że żyjąc długo, ma wiele doświadczenia i całe bogactwo wspomnień. Jak wobec tego ludzie wiekowi mają nie pasjonować się swoją przeszłością, wspólnym skarbem [...]? Człowiek u schyłku życia przypomina sobie, jakim był niegdyś, swoje radości i smutki, ludzi i rzeczy, które były częścią jego samego. Lecz nie przeczymy, że człowiekowi dochodzącemu do kresu życia towarzyszy słodycz zaprawiona nieco goryczą i żalem, ale tym bardziej przejmująca, że przemieszana ze złudzeniem uniknięcia upływu czasu i odzyskania w wyobraźni tego, czego rzeczywistość dać już nie może³³.

³² Ibidem, s. 134.

³³ Ibidem, s. 158–159.

Wspólna dla społeczności wersja przeszłości, obowiązująca jej młodych członków, jest ustalana w toku grupowych negocjacji przez ludzi wyznaczonych do przechowywania wspomnień istotnych dla wspólnoty. Posłużę się raz jeszcze metaforą, której użyłem na początku książki. Z pojedynczych obrazów pamięci, przywoływanych przez jednostki, konstruowany jest jej obraz zbiorowy, intrygujący niczym barwne plamy impresjonistycznego obrazu, widoczny dopiero z pewnego dystansu.

Maurice Halbwachs porusza jeszcze jeden istotny dla mnie wątek, związany z nostalgiczną pamięcią dzieciństwa. Stwierdza, że kończy się ona w momencie doznania przez jednostkę traumy, urazu, który jest linią graniczną, oddzielającą szczęśliwą krainę młodości od reszty życia. Autor *Społecznych ram pamięci* odwołuje się do twórczości autobiograficznej twórców i filozofów, wspominających swoje przeżycia z dzieciństwa:

Prawie wszyscy wielcy pisarze, opisując swoje wrażenia z okresu pierwszych piętnastu czy dwudziestu lat, mówią z czułością o rzeczach i ludziach, które wtedy widzieli i znali, i o sobie samych, o sobie przede wszystkim. Nie wszyscy mieli szczęśliwe dzieciństwo, bądź wcześniej zaznali wielkiej nędzy, ludzkiej brutalności, złośliwości i niesprawiedliwości, bądź musieli bezwzględnie wyrzec się swoich aspiracji [...]. Są i tacy, którzy mówią o rodzicach bez pobbazania, a nawet z wrogością i niemaskowaną nienawiścią³⁴.

Szczęśliwe dzieciństwo kończy się w momencie doznania urazu, czy to ze strony innych ludzi, czy też różnych społecznych okoliczności. Doświadczenie zła kładzie się ciężarem na wspominanych chwilach i jest w pamięci bardzo trwałym śladem, traktowanym jako graniczny moment, oddzielający przejście z jednego fragmentu życia w drugi. Widzę tu zbieżność rozważań Halbwachsa z przedstawianymi przeze mnie wcześniej obrazami pamięci dzieciństwa nauczycieli, które przypało na okres wojny. Oni również czynili bardzo wyraźne rozgraniczenie pomiędzy dwoma okresami w swoim życiu. Wojna i zło, jakie w sobie niosła, okupacja, przymusowa wędrówka w nieznane, masowe migracje ludności, odczuwany przymus i bezradność, niszczyły krainę szczęśliwego dzieciństwa. A jednak wspominając w wywiadach tamten czas, znajdowali w nim szczęście, choćby w zapamiętanych chwilach sprzed wojny.

Dla autora *Społecznych ram pamięci* wystarczająco straszne i przerażające są wydarzenia związane z przeżywanymi rozczarowaniami, bolesnym uzyskaniem świadomości zła na tym świecie, obecnego pod postacią innych ludzi czy w ich działaniach, podejmowanych wobec nas. Nie pisze on o wojnie, która jest doświadczeniem absolutnym, totalnym w swoim oddziaływaniu na jednostkę, rodzajem zbiorowej trajektorii, przed którą nie ma gdzie się schronić, nie można uciec. Bezpieczeństwo własnej osoby i rodziny okazuje się stanem, który niezmiernie trudno

³⁴ Ibidem, s. 161.

w sytuacji wojny osiągnąć. Tragedia związana z przemocą, zbrodniami i śmiercią jest na wyciągnięcie ręki. Ciemność okrywająca całunem zła wszystko dookoła powoduje, że nie widzimy nie tylko własnej przyszłości, lecz nie jesteśmy pewni teraźniejszej chwili. Odrealniona rzeczywistość sprawia, że nie wierzymy własnym zmysłom, ukazującym widok tak straszny, że wypychany ze świadomości.

We wspomnieniach nauczycieli doświadczenie wojennego dzieciństwa jawi się jako zupełnie obcy, groteskowy i niezrozumiały świat, okrutnie i nagle zmieniony nie do poznania. Nic nie będzie już takie samo, jeśli dziecko widziało okrutną śmierć swoich najbliższych, zostało pozbawione domu, poznało strach przed obcymi okupantami w niemieckich lub sowieckich mundurach, czuło głód, fizyczny i psychiczny ból. Odczuwany przez długi czas brak bezpiecznego schronienia, jakie daje dom, pozostawia w pamięci dzieciństwa trwałe ślad. Druga wojna światowa i spowodowane ustaleniami trzech mocarstw w Jałcie migracje ludności były dominującą przyczyną zmian demograficznych, kulturowych, politycznych, ale i tożsamościowych. Tożsamość zbiorowa wypędzonych grup etnicznych czy narodowych, zmuszonych do opuszczenia ojczystego kraju, została zbudowana na nowo w oparciu o traumę utraty poprzedniej tożsamości. Pamięć społeczna wyrugowanej z ziemi przodków społeczności, dotycząca tragedii przymusowej migracji, była przez system komunistyczny blokowana w dyskursie publicznym, spychana w obszar zapomnienia i manipulowana. Wiek XX

śmiało możemy nazwać okresem wypędzeń. Ponad 60 milionów ludzi w Europie straciło swoją ojczyznę i zmuszonych było do przemieszczania się. Ginęli w tym czasie ludzie, rozpadały się społeczności, miasta, wsie, przeobrażeniom ulegały krajobrazy. Próby wizualizacji tych wydarzeń na mapach przedstawiają płatacinę linii i strzałek obrazujących kierunki i natężenie wypędzeń. Przyglądając się takim mapom, tracimy z oczu losy i historie jednostek, ale zdajemy sobie sprawę z ogromu osobistych tragedii³⁵.

Pamięć społeczna i biograficzna wspólnot i grup składa się z narracji o wydarzeniach, jakie wyznaczały miejsce danej grupy w przeszłości, a które rzutują na jej obecny kształt oraz miejsce w społeczeństwie. Trauma i wydarzenia o takim właśnie, tragicznym dla jednostek należących do grupy charakterze „nadają pamięci zbiorowej szczególnych kształtów. Pamięć zbiorowa może wtedy być definiowana jako takie wspomnienia przeszłych wydarzeń, które członkowie wspólnoty obowiązkowo muszą włączyć do kanonu swej tożsamości”³⁶.

O takich traumatycznych przeżyciach, jeśli nie zostały skutecznie wyparte z pamięci, trudno jest mówić. Natomiast opowieść o wcześniejszych czy też póź-

³⁵ J. Nowak, *Społeczne reguły pamiętania...*, s. 314.

³⁶ Ibidem, s. 315.

niejszych wydarzeniach przychodzi łatwiej, mimo że również jest naznaczona traumą. Jeśli trauma jest mniejsza lub nie wpływa tak mocno na całe przyszłe życie narratora,

mimo skarg, żalów i bezustannych buntów, mimo tego wszystkiego, co nas zasmuca, a nawet przeraża w zapamiętanych wydarzeniach, przedstawianych w nagiej rzeczywistości, wydaje się, że to wszystko zostało złagodzone przez ożywczą atmosferę, którą wtedy oddychaliśmy. Wydaje się, że nawet najbardziej ponure obrazy tej egzystencji były jakby do połowy zasnuwane chmurami. Ten odległy świat, w którym, jak dobrze pamiętamy, cierpieliśmy, niemniej jest atrakcyjny w niezrozumiały sposób dla tych, którzy w nim niegdyś byli i, jak się wydaje, zostawili tam najlepszą część siebie samych, którą teraz pragną odnaleźć. Dlatego to możemy powiedzieć, uwzględniając to, że są pewne wyjątki, iż większość ludzi od czasu do czasu odczuwa to, co można by nazwać nostalgią ku przeszłości³⁷.

Jednym z najbardziej oczywistych dla Halbwachsa przykładów zależności pamięci jednostki od grupy, do której należy, jest rodzina: „uważał, że społeczne ramy pamięci to takie struktury społeczne, które jednoczą nasze myślenie i dzięki którym dokonują się rekonstrukcje. Należą do nich, między innymi, rodzina, klasa i religia”³⁸. Jeżeli rozważania nad pamięcią ograniczymy tylko do jej indywidualnego wymiaru, nie będziemy w stanie zrozumieć, że rodzinne, podzielane przez członków tej grupy pierwotnej wspomnienia, odtwarzają kryteria, wedle jakich nawiązaliśmy kontakt z naszymi krewnymi. Życie rodziny byłoby równie nietrwałe, co pamięć jednostki i trwałoby tylko do momentu, kiedy z powodów zależnych od jednostki, przestałoby istnieć. Wedle Halbwachsa jest inaczej: „Wszystko jedno, jaką drogą stajemy się członkiem rodziny, czy przez narodziny, małżeństwo, czy jeszcze inaczej, stajemy się członkiem grupy, gdzie nasze miejsce ustalają nie nasze osobiste uczucia, a istniejące już przed nami i rządzące w niej zasady i zwyczaje od nas niezależne”³⁹. My zaś musimy się im podporządkować, powiada autor *Społecznych ram pamięci*, posługując się przykładem rodziny w starożytnym Rzymie oraz zależności, jakie w niej obowiązywały członków tej grupy. Oprócz nadrzędnej roli *pater familias*, jedyne kapłana domowej religii, Halbwachs powołuje się na religijną odrębność każdej rzymskiej rodziny w jej rytuałach, świętach, porach modlitw i naukach przekazywanych przez ojca synowi. Wszystkie te rodzinne praktyki kulturowe były niedostępne dla obcych i zarezerwowane tylko dla członków grupy domowej. Nie tylko w odległej przeszłości rodzina charakteryzowała się swym własnym *duchem*:

Tak samo w najbardziej tradycyjnych społeczeństwach współczesnych każda rodzina ma swojego własnego ducha, swoje wspomnienia, które tylko ona sobie

³⁷ M. Halbwachs, *Społeczne ramy...*, s. 161–162.

³⁸ J. Nowak, *Społeczne reguły pamiętania...*, s. 46.

³⁹ M. Halbwachs, *Społeczne ramy...*, s. 219.

przypomina i swoje sekrety odkrywane tylko jej członkom. Ale te wspomnienia, tak samo zresztą jak i tradycje religijne rodzin antycznych, nie tylko składają się na serię indywidualnych obrazów przeszłości. To są także modele, przykłady i jakby nauki. W nich wyraża się ogólna postawa grupy, nie tylko odtwarzają one jej historię, ale także określają jej naturę, jej wartości i słabości⁴⁰.

Dla Halbwachsa pamięć rodzinna wydaje się czymś w rodzaju *sacrum* tworzącego ramy, będące swego rodzaju zbroją rodziny, pozostającą stałym elementem pozwalającym jej członkom odnosić się do otaczającej ich rzeczywistości w upływającym wokół nich czasie. Choć Halbwachs nie pisze o tym wyraźnie, to wydaje się, że pod pojęciem „pancerza rodziny” kryją się wzorce zachowań, wartości, moralność oraz tradycje charakterystyczne dla danej zbiorowości rodzinnej:

Skoro rodzina stanowi grupę, na której łonie upływa większa część naszego życia, to większość naszych myśli miesza się z myślami rodzinnymi. To nasi rodzice przekazali nam pierwsze pojęcia o ludziach i rzeczach. Przez długi czas wiedzieliśmy o świecie zewnętrznym tylko tyle, w jakiej mierze zdarzenia ze świata odbijały się w kręgu rodzinnym. Pomyślmy o jakimś mieście, przypomina nam ono podróż, którą tam niegdyś odbyliśmy z bratem. Pomyślmy o jakimś zawodzie – przypomina nam tego krewnego, który go uprawiał. [...] Właściwie każdy przedmiot, który zwróci naszą uwagę drogą seryjnych skojarzeń, pogrąży nas w myślach o przeszłości odległej lub niedawnej i przeniesiemy się w środowisko naszych bliskich⁴¹.

To, co najważniejsze dla pamięci rodzinnej, obok więzi pokrewieństwa, można wedle Halbwachsa podzielić na dwie części. Pierwszą stanowi dziedzictwo materialne, czyli dom jako miejsce przebywania wspólnoty, określające jej status, ziemia należąca do rodziny (w społecznościach tradycyjnych i chłopskich), przedmioty materialne stanowiące ucieleśnienie ważnych fragmentów rodzinnej przeszłości. Druga to następstwo pokoleń, skupionych wokół tych samych rodzinnych tradycji, odzwierciedlających ducha rodziny, postawa moralna i społeczna wobec świata, pamięć o przodkach oraz symbolizujące ją groby. Ważny jest zapamiętany i przekazywany z pokolenia na pokolenie udział członków rodziny w wydarzeniach z życia społecznego:

w każdym społeczeństwie, pomimo istnienia pewnego typu organizacji obowiązującej wszystkie rodziny, każda rodzina rozwija niezależnie własnego ducha, ponieważ posiada własne tradycje. Czyż mogłoby być inaczej, skoro w pamięci rodzinnej przechowują się nie tylko wspomnienia związków pokrewieństwa, które łączą jej członków, lecz także wydarzeń i osób, które miały znaczenie w jej historii?⁴²

⁴⁰ Ibidem, s. 224–225.

⁴¹ Ibidem, s. 228.

⁴² Ibidem, s. 247.

Rodzina jest dobrym przykładem na wpływ grupy, wywierany na jednostkę również w zakresie społecznego zakotwiczenia pamięci, podzielania wspomnień i minionych doświadczeń.

Jednak rodzina nie jest jedyną grupą, do której należymy w trakcie naszego życia. Nasza tożsamość zmienia się pod wpływem procesu socjalizacji wtórnej, mającego miejsce w szkole oraz udziału grupie rówieśniczej; zakładamy własną rodzinę, tym samym nadając ramom naszej rodzinnej pamięci nowy, szerszy wymiar. Halbwachs tak kończy swe rozważania o pamięci rodzinnej:

Czymże jest więc pamięć rodzinna? Powinna obejmować swym zasięgiem nie jedną, ale więcej grup, których znaczenie, różne aspekty, a także wzajemne związki stale podlegają zmianom. Gdy pamięć ta staje wobec wydarzeń, które z punktu widzenia innych, jak i własnego wydają się dość ważne, by je zachować i często odtwarzać, to wówczas przekłada się je na pojęcia ogólne⁴³.

Granica pomiędzy tradycjami i pamięcią rodzinną, odróżniającymi się od innych rodzin, pozostaje trudna do zakreslenia i płynna, nie ograniczając się do samych postaci i wydarzeń z przeszłości. Rola społeczeństwa polega na dostarczaniu ram interpretacyjnych pamięci rodzinnej, wpisującej się w zbiorową pamięć szerszej wspólnoty, jednak każda rodzina adaptuje je na swój własny sposób, zmieniając oraz przekształcając zgodnie z własnymi tradycjami i logiką. Na pamięć rodzinną Halbwachs patrzy przez pryzmat pamięci zbiorowości społecznej, mając jednocześnie świadomość niepowtarzalnego i wyjątkowego charakteru tej pierwszej. Pamięć rodziny jako podmiotu interakcji pomiędzy pamięcią różnych grup jest ważnym elementem gry toczącej się w ramach zbiorowej pamięci społeczeństwa. Marek Ziółkowski nazywa przekazujących narracje pamięci rodzinnej aktorami niezinstytucjonalizowanymi, którzy biorą udział w rozgrywce o pamięć. Rodzina pozostaje źródłem opowieści, wpisujących się zarówno w sferę postpamięci, jak i tożsamości jednostki do niej przynależącej: „Na tym poziomie tworzone są i kultywowane podstawowe wartości i sensy działań życiowych członków społeczeństwa, na tym poziomie kultywowana jest pamięć prywatna i »mała tradycja«”⁴⁴.

Dla Paula Ricoeura odczytanie pracy Halbwachsa nad pamięcią zbiorową jest ważnym fragmentem refleksji nad fenomenem pamięci. Rozważania o pamięci zbiorowej, określanej jako „wzrok zewnętrzny”, uzupełniają wcześniejszy opis pamięci indywidualnej, nazywanej „wzrokiem wewnętrznym”. Przyporządkowanie pamięci zbiorowej do bytu zbiorowego nazwanego grupą czy społeczeństwem jest zasługą Halbwachsa – powiada Ricoeur. Interpretując tekst autora *Společných ram paměti*, podkreśla:

⁴³ Ibidem, s. 260.

⁴⁴ M. Ziółkowski, *Pamięć i zapominanie: trupy w szafie polskiej zbiorowej pamięci*, „Kultura i Społeczeństwo” 2001, nr 3–4, s. 6.

żeby wspominać, potrzebujemy innych – choć powiada: mało, że z pamięci indywidualnej nie sposób wywieść pamięci naszej, to i kierunek derywacji jest odwrotny. [...] Pamięć jednostkowa zajmuje samą siebie na podstawie subtelnej analizy doświadczenia indywidualnego przynależności grupowej i wiedzy uzyskiwanej od innych. [...] Na pamięć innych natrafiamy wszak na drodze przypomnienia i rozpoznania, owych dwóch głównych fenomenów mnemonicznych należących do naszej typologii wspomnienia⁴⁵.

Ten akt powołania się na świadectwo innych oznacza, że nasze wspomnienia są w dużej mierze wspólne i podzielane właśnie ze znaczącymi innymi, członkami naszej grupy rodzinnej. Posiadanie wspólnych wspomnień skłania nas ku zmianie naszego punktu widzenia podzielanej pamięci – z indywidualnego na grupowy:

Tym sposobem otwieramy sobie dostęp do wydarzeń zrekonstruowanych dla nas przez kogoś innego niż my sami. Inni określają wszak miejsce, jakie zajmują w grupie. Uprzywilejowanym miejscem, jeśli chodzi o zmianę pamięciowego punktu widzenia, jest szkolna klasa. Uogólniając, każda grupa wyznacza miejsce. To je właśnie zachowuje się w pamięci bądź wspomina⁴⁶.

Szkoła i proces socjalizacji wtórnej powodują przemieszczenie jednostki pomiędzy dwoma grupami, w których zajmuje ona różne miejsca: rodziną i grupą rówieśniczą. Struktura tych grup, ich hierarchia oraz podział władzy są odmienne. Różnice te dotyczą też podzielanej pamięci i wspólnych wspomnień, jakie nabywamy w związku z bytnością w danej grupie. Spędzany razem czas i wydarzenia z życia społecznego grupy, w jakich jednostka bierze udział – zarówno w murach instytucji szkolnej, jak i poza jej obrębem – są źródłem podzielanych wspomnień. Są również powodem zmian tożsamości indywidualnej, a także nabywania społecznych ram tożsamości zbiorowej, które mają miejsce w toku procesu socjalizacji wtórnej. W jej trakcie przekazuje się jednostce uznane za najistotniejsze, wyselekcjonowane informacje odnoszące się do faktów z przeszłości wspólnoty oraz wymaga się ich internalizacji. Przekazywane w ten sposób symboliczne treści nie muszą zgadzać się z pamięcią rodzinną jednostki i dotychczas przejętymi narracjami postpamięci – mogą nawet pozostawać z nimi w konflikcie.

Widać to wyraźnie w zebranych przeze mnie materiale badawczym. Taka rozbieżność dotyczy zwłaszcza sytuacji, gdy mamy do czynienia z dysonansem pomiędzy oficjalną wersją pamięci a tym, co jednostka wie od bezpośrednich świadków wydarzeń. W dyskursie publicznym są one przedstawiane w zupełnie innym świetle bądź dotyczą zakazanych fragmentów przeszłości, zepchniętych przez władzę

⁴⁵ P. Ricoeur, *Pamięć, historia, zapomnienie*, tłum. Janusz Margański, Universitas, Kraków 2007, s. 158–159.

⁴⁶ Ibidem, s. 159.

polityczną w otchłań niepamięci. W oficjalnej komunikacji zbiorowej i medialnej, w treściach politycznego przekazu takie tematy po prostu nie istnieją.

Maurice Halbwachs nie zajmował się stanem istotnej rozbieżności pomiędzy pamięcią zbiorową a indywidualną, czy też konfliktem pomiędzy wieloma pamięciami rodzinnymi, które dla niego powinny wzajemnie na siebie twórczo oddziaływać, poszerzając zakres zapośredniczanych treści i tworzyć w miarę spójną całość. Niedostatek rozważań Halbwachsa nad pamięcią zbiorową dotyczy właśnie problemów zmiany i konfliktu społecznego oraz politycznego, a co za tym idzie – rywalizacji i walki pomiędzy różnymi jej wersjami. Pamięć zbiorowa była rozpatrywana

przez francuskiego uczonego w odniesieniu do struktur w miarę homogenicznych i spójnych. Poza zasięgiem jego analizy pozostał na przykład naród, sytuacje konfliktu i zmiany. Halbwachs ponadto zakładał, że pamięć zbiorowa jest procesem naturalnym, bezinteresownym, podczas gdy historia jest procesem politycznym i instrumentalnym. Jak zatem pogodzić rozważania o pamięci społecznej, rozumianej jako uzgadnianie i negocjowanie przeszłości przez jednostki i grupy w sytuacji, kiedy wiemy, że owo przekazywanie i dzielenie się wspomnieniami musi zakładać występowanie formalnych i nieformalnych autorytetów, jakimi cieszą się uczestnicy tych negocjacji?⁴⁷

Halbwachs nie mówi o wpływie polityki, doktryn ideologicznych i instytucji władzy na dyskurs pamięci zbiorowej. Poza tym manipulacja pamięcią była cechą totalitaryzmów, które rościły sobie prawo do ustalania jej jedynie słusznej wersji, wpływając na kulturowe mechanizmy wytwarzania zbiorowych sposobów pamiętania. Inne niż oficjalne – pamięć i wersje wydarzeń z przeszłości – były zakazane, wszelkie źródła informacji o nich blokowane, a treści z nimi związane ocenzone przez władzę.

Uważam, że na podstawie analizy zebranych wywiadów z nauczycielami można mówić o swoistej anomii pamięci w PRL-u. Dla Durkheima to pojęcie oznaczało stan niepewności systemu aksjonormatywnego, spowodowany przemianami społecznymi. Merton odnosił je zaś do sfery działań społecznych, w której istnieje przepaść pomiędzy społecznie akceptowanymi sposobami realizacji narzuconych przez społeczeństwo celów a możliwościami, jakimi jednostki dysponują. Oba rozumienia stanu anomii wiążą się z istniejącym w społeczeństwie stanem konfliktu na płaszczyźnie grupowej, instytucjonalnej, władzy i hierarchii społecznej, norm i wartości. Rozbieżności oraz niepewność prowadzą do konfliktu i opresji ze strony władzy, a to z kolei powoduje wśród jednostek zachowania obronne, nazywane tu dewiacyjnymi, takie jak na przykład bunt, rytualizm czy wycofanie. Sytuacja anomii wedle teorii Durkheima dotyczyła gwałtownych zmian, zachodzących

⁴⁷ J. Nowak, *Společne reguły paměťania...*, s. 46.

we współczesnym świecie, w którym „upadają tradycyjne style życia, moralność, wiara religijna, rozpadają się wzory codzienności, natomiast brak nowych wartości, które mogłyby zająć ich miejsce”⁴⁸. Rozwój nowoczesnych społeczeństw spowodował załamanie wyznaczanych przez religię i *sacrum* wspólnych kulturowych punktów odniesienia, osłabienie lub nawet eliminację tradycyjnych wspólnot oraz związanych z nimi ról społecznych. Stan anomii wywołuje nie tylko konflikty, lecz także poczucie braku sensu, dominujące w codziennym życiu. Stan rozchwiania wartości prowadzi ludzi do wycofania w skrajnie egoistyczne nastawienie wobec społeczeństwa: „Anomia w jej pierwotnym Durkheimowskim znaczeniu to właśnie chaos normatywny, zanik drogowskazów moralnych, rozmycie kategorii dobra i zła”⁴⁹. Ciekawe ujęcie tego problemu zaproponował Robert Merton, który „zmodyfikował pojęcie anomii, przez którą rozumiał presję, pod jaką znajdują się jednostki, kiedy przyjęte normy kłócą się z rzeczywistością społeczną”⁵⁰. W ujęciu Mertona anomia to „nie każdy chaos normatywny, lecz raczej specyficzna rozbieżność między afirmowanymi w danym społeczeństwie wartościami a postulowanymi w nim normami mającymi służyć osiągnięciu tych wartości”⁵¹. Zauważmy, że pamięć, zarówno indywidualna, jak i zbiorowa, odnosi się do sfery wartości, moralnych wzorców i norm zakotwiczonych w przeszłości, a stanowiących właśnie rodzaj ważnego drogowskazu postępowania dla jednostek i grup. Gwałtowne zmiany społeczne i kulturowe, mające miejsce w Polsce po 1945 r., dotyczące zarówno sfery pamięci, jak i wartości, doprowadziły do stanu anomii społecznej w obu tych dziedzinach. Rewolucja w obrębie pamięci odcisnęła swe piętno na Polsce powojennej równie mocno, co w innych dziedzinach życia społecznego i kulturowego.

Przypomnijmy, że dla Halbwachsa pamięć zbiorowa mogła być uzgadniana na zasadzie konsensusu pomiędzy członkami grupy, choć jednostka musiała podporządkować się panującemu w niej układowi hierarchii i podziałowi władzy. Nie było mowy o przemocy, dominacji, nadużywaniu władzy czy rewolucji światopoglądowej i politycznej.

Pamięć bez obecności innego nie jest możliwa. To w nim i jego wspomnieniach odbijamy się w zwierciadle społecznego i kulturowego współistnienia. Praca pamięci możliwa jest także dzięki wspólnemu językowi oraz podzielanemu horyzontowi symbolicznemu, zaś

W fazie deklaratywnej pamięć wchodzi w obszar języka: wspomnienie wyrażone, wypowiedziane to już swego rodzaju wypowiedź, która zobowiązuje podmiot. Otóż wypowiedź ta zostaje wysłowiona we wspólnym języku, najczęściej w języku

⁴⁸ A. Giddens, *Socjologia*, (tłum.) A. Szulżycka, Warszawa 2007, s. 35.

⁴⁹ P. Sztompka, *op. cit.*, s. 569.

⁵⁰ A. Giddens, *op. cit.*, s. 229.

⁵¹ P. Sztompka, *op. cit.*, s. 275.

ojczystym, który nieuchronnie jest zarazem językiem innych. To wyniesienie wspomnienia do rangi wypowiedzi nie odbywa się bez pewnych trudności. Jest miejscem, w którym się przypominają traumatyczne doświadczenia [...]»⁵².

Przypomnienie w obecności innego, wypowiedziane w podzielanym i wspólnie rozumianym języku, włącza pamięć w praktykę narracyjną, która wedle Ricoeura ma charakter społeczny. Fenomenologia pamięci znajduje więc wspólność z fenomenologią społeczną. Dla fenomenologa społecznego

Doświadczenie innego stanowi [...] daną równie pierwotną jak doświadczenie siebie. Jego bezpośredniość nie ma charakteru oczywistości kognitywnej, lecz taką, jaką się cieszy codzienna wiara. Wierzmy w istnienie innego, ponieważ działamy z nim i nań oddziałujemy, sami z kolei podlegając jego działaniu. W ten właśnie sposób fenomenologia świata społecznego przenika porządek wspólnego życia, gdzie podmioty działania i doznawania stają się automatycznie członkami wspólnoty lub zbiorowości»⁵³.

Nastawienie na obecność innego, także w wymiarze wspominania oraz pracy pamięci, jest pierwotną strukturą działania społecznego. Ricoeur zauważa, że część fenomenologii społecznej dotyczy pamięci jako zjawiska społecznego, polegającego na wspólnocie czasu i przestrzeni, interakcyjnym budowaniu tożsamości oraz następstwie pokoleń. Nosiciele kultury, a co za tym idzie, nosiciele zbiorowej pamięci, wciąż odchodzą i przybywają:

te dwie cechy wzięte razem stwarzają warunki dla zrównoważenia odmładzania i starzenia. Następnie stratyfikacja grup wiekowych istniejących w tym samym czasie – w każdym przekroju poprzecznym trwania zrównoważenia między odmładzaniem a starzeniem się – dokonuje się za sprawą średniej długości trwania ludzkiego życia. Z tej kombinacji sukcesywnego zastępowania i jednoczesnej stratyfikacji wynika nowe pojęcie pokolenia – pojęcie wyrażające trwanie»⁵⁴.

Następstwo pokoleń to panowanie triady *współczesnych, poprzedników i następców*, co wiąże się z problemem relacji pomiędzy pamięcią indywidualną, zbiorową a czasem historycznym i anonimowym:

W rzeczywistości nie można wytyczyć wyraźnej granicy pomiędzy pamięcią indywidualną a przeszłością poprzedzającą pamięć, jaką stanowi przeszłość historyczna. Mówiąc kategorycznie, moi poprzednicy są ludźmi, których żadne przeżycie nie jest czymś współczesnym wobec jakiegokolwiek z moich przeżyć. W tym znaczeniu świat poprzedników jest tym, który istniał przed moimi narodzinami

⁵² P. Ricoeur, *Pamięć, historia...*, s. 169.

⁵³ Ibidem, s. 171.

⁵⁴ P. Ricoeur, *Czas i opowieść*, t. 3: *Czas opowiadany*, tłum. U. Zbrzeźniak, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008, s. 160.

i na który nie mogę wpłynąć poprzez żadne oddziaływanie dokonujące się we wspólnej teraźniejszości. Jednak pomiędzy pamięcią i przeszłością historyczną zachodzi częściowe pokrywanie się, przyczyniające się do ukonstytuowania czasu anonimowego, sytuującego się w pół drogi między czasem prywatnym a czasem publicznym. Pod tym względem kanoniczne są opowieści zasłyszane z ust naszych przodków: gdy jestem młody, dziadek może mi opowiedzieć o wydarzeniach dotyczących istot, których nie mogłem poznać⁵⁵.

W taki oto sposób – powiada Ricoeur – granica pomiędzy pamięcią indywidualną a przeszłością historyczną i pamięcią zbiorową staje się mało wyraźna. Pamięć przodków przecina się z pamięcią ich pokoleniowych następców, a opowieść jest *mostem* biegnącym pomiędzy nimi, przedłużającym pamięć w kierunku przeszłości historycznej.

Społeczny wymiar pamięci dla Ricoeura wiąże się z wielobiegunowymi relacjami pomiędzy jednostką a innymi – bliskimi i obcymi. Pytanie, na które usiłuje on odpowiedzieć dotyczy właśnie tych relacji:

Czy między biegunami pamięci indywidualnej i pamięci zbiorowej nie istnieje pośrednia płaszczyzna odniesienia, gdzie zachodzą konkretne zależności między żywą pamięcią poszczególnych osób a publiczną pamięcią wspólnot, do których te osoby należą? Jest to płaszczyzna stosunków z bliskimi, której wolno nam przypisać zupełnie inny rodzaj pamięci. Bliscy – ludzie, którzy są dla nas ważni i dla których my jesteśmy ważni – zajmują swoje miejsce na zróżnicowanej skali odległości w relacjach między sobą a innymi. [...] bliscy znajdowaliby się w połowie drogi między „sobością” a „się”, ku któremu dryfują opisane przez Schütza stosunki współczesne. Bliscy to bliźni, inni uprzywilejowani⁵⁶.

Bliscy znajdują się na szlaku atrybucji pamięci, określonym przez przynależność do grupy i posiadany przez jednostkę status. Wspólna pamięć, moja i moich bliskich, zawiera w sobie *równoczesność wspólnego dorastania* oraz dwa wydarzenia o szczególnym dla nas znaczeniu – narodziny i śmierć:

Pierwsze wymyka się mojej pamięci, drugie wyznacza granicę moich planów. Oba też ważne są dla pamięci tylko ze względu na mój status jako obywatela oraz w demograficznej perspektywie zmiany pokoleń. Ale też oba były lub będą istotne dla moich bliskich. [...] Między jednym a drugim wydarzeniem do moich bliskich należą ci, którzy aprobują moje istnienie i których istnienie aprobuję ja na zasadzie wzajemnego i równego szacunku. [...] od bliskich oczekuję tego, że zaaprobuje to, co poświadczam: żeby mógł mówić, działać, opowiadać, przypisywać sobie odpowiedzialność za własne uczynki⁵⁷.

⁵⁵ Ibidem, s. 164.

⁵⁶ P. Ricoeur, *Pamięć, historia...*, s. 173.

⁵⁷ Ibidem, s. 173–174. Zob. też: P. Ricoeur, *O sobie samym jako innym*, tłum. B. Chelstowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 38–41.

Tylko tyle i aż tyle. Pamięć indywidualna i zbiorowa nie są wobec siebie w opozycji, lecz rządzą się zasadą potrójnej atrybucji: „względem siebie, względem bliskich i względem innych”⁵⁸; bez ciągłości istnienia pokoleń minionych, teraźniejszych i przyszłych nie byłoby to możliwe. Podobną myśl, choć w nieco innej formie, wyraził Stefan Czarnowski: „Albowiem dawność trwa wyłącznie jako teraźniejszość, teraźniejszość zaś jest przekształconą, zaktualizowaną dawnością oraz rodzącą się przyszłością”⁵⁹.

O doniosłej roli przeszłości dla teraźniejszych pokoleń i kultywowania pamięci o niej Czarnowski powiada, że codziennie korzystamy z dziedzictwa, które odziedziczyliśmy dzięki naszym przodkom:

społeczeństwo ludzkie składa się z drobnej garstki żyjących i niezmiernej rzeszy umarłych. Żyją oni wokół nas i w nas samych w postaci swoich wytworów materialnych i duchowych. Oglądamy wzniesione przez nich pomniki, używamy narzędzi przez nich wynalezionych, orzemy ziemię przez nich wytrzebioną, zasiewamy ją zbożami przez nich wprowadzonymi w życie i udoskonalonymi. Nasze instytucje, nasze prawa, normy moralne, przepisy obcowania, poglądy etyczne wytworzone zostały w przeszłości, niekiedy bardzo odległej – tak bardzo, że zaginęła o niej wszelka pamięć i że jedynie badacz specjalista odkryć zdoła początek wielu tych elementów kulturowych, których teraźniejszość używa, nie zastanawiając się nad ich historią⁶⁰.

Warto znać przeszłość, zarówno swoją, jak i własnej rodziny, wspólnoty i kraju. Należy szukać korzeni, cenić wiedzę o minionym czasie oraz odległych wydarzeniach mających na nas wpływ. Powinno się znać leżące w przeszłości przyczyny obecnego stanu rzeczy, czy to w wymiarze indywidualnym, czy zbiorowym. Pamięć, zarówno indywidualna, jak i zbiorowa, nie jest dana raz na zawsze, trzeba podjąć trud pracy nad nią, wysiłek zrozumienia jej narracji i przekazywanych symbolicznych treści. Warto też zdawać sobie sprawę ze znaczącego wpływu wywieranego na pamięć jednostki przez grupę, do której należy i z którą podziela wspomnienia oraz zakres wiedzy o przeszłości, zdefiniowanej przez wspólnotę jako istotna. Proces komunikowania – interpersonalnego i masowego – pozwala na przekazywanie, społeczne uzgadnianie i internalizowanie przez jednostki treści pamięci. Ma on znaczenie nadrzędne:

Innymi słowy – jednostkowa pamięć powstaje w indywiduum przez jego udział w procesach komunikacji. Jest funkcją jego przynależności do różnorodnych grup społecznych, od rodziny do wspólnoty religijnej i narodowej. Pamięć żyje

⁵⁸ P. Ricoeur, *Pamięć, historia...*, s. 174.

⁵⁹ S. Czarnowski, *Dawność a teraźniejszość w kulturze*, [w:] M. Legiędź-Gałuszka, *Czarnowski*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1989, s. 281.

⁶⁰ Ibidem, s. 65.

w komunikacji i dzięki niej; jeśli komunikacja zostaje zerwana albo zmieniają się lub znikają ramy odniesień, następuje zapomnienie. Pamiętamy tylko to, co komunikujemy i co możemy ulokować w ramach odniesień pamięci społecznej. Z perspektywy jednostki pamięć jest aglomeratem powstałym przez czerpanie z zasobów pamięci szerszej, niż indywidualna. Z perspektywy zbiorowości prezentuje się ona jako kwestia dystrybucji – to wiedza rozdzielana między członków grupy. Wspomnienia tworzą „niezależny system”, którego elementy wspierają się i określają wzajemnie zarówno w jednostce, jak i w ramach wspólnoty⁶¹.

We fragmentach zebranych przeze mnie narracji nauczycieli, dotyczących przeszłości wspólnoty oraz ważnych z punktu widzenia jednostki wydarzeń, w których brała ona udział, pojawia się indywidualne do nich odniesienie. Personalizacja opowieści pozwala na nadanie jej autorowi statusu świadka wydarzeń i ich uczestnika, a sama opowieść staje się bliższa opowiadającemu, zyskując bardziej osobisty wymiar. Narrator odwołuje się do osobistego doświadczenia także po to, by uprawdopodobnić opisywane wydarzenia.

Czasem jednak mamy do czynienia z innym wymiarem personalizacji wypowiedzi dotyczącej obrazów zbiorowej przeszłości. Służy ona zmianie tematu i unikaniu odpowiedzi na zadane pytania. W taki sposób narrator stara się nie dopuścić do oceny działań władzy komunistycznej wobec społeczeństwa, która musiałaby wypaść niekorzystnie. Dobrym przykładem jest tu stan wojenny. Indywidualny wymiar narracji pomaga w przedstawieniu siebie (bądź swoich bliskich) w roli ofiary systemu, którą w rzeczywistości opowiadający nigdy nie był. Z toku wcześniejszej narracji wynika, że w pełni akceptował PRL ze wszystkimi jego wadami i absurdami, opresyjnością władzy, tłumieniem oddolnej aktywności społecznej, wszechobecną cenzurą, kłamstwem oraz kontrolą obywateli.

1.2. Dlaczego zostali nauczycielami?

Interesujące wydają się motywy autorów zebranych narracji, przyświecające im przy wyborze zawodu nauczyciela. Odpowiedzi na to pytanie można pogrupować zgodnie z kilkoma występującymi, bardzo typowymi argumentami, przemawiającymi za wykonywaniem pracy pedagogicznej. Za takim wyborem, wedle narracji nauczycieli, przemawiały doświadczenia z dzieciństwa, pozytywne przykłady oraz fascynacja nauczycielami, z którymi informatorzy nawiązali bardzo dobry kontakt. Niektórzy z nich zostali wyraźnie zachęceni do prób wejścia w krąg nauczycielski właśnie przez swoich szkolnych pedagogów, mówiących o widocznych u przyszłych nauczycieli predyspozycjach do pracy z młodzieżą. Mimo opisanej wcześniej negatywnej oceny szkoły i wielu pracujących w niej wychowawców mło-

⁶¹ J. Assmann, *Kultura pamięci*, s. 68.

dych ludzi, w zgromadzonych narracjach znalazły się także pozytywne przykłady i wzory nauczycielskiej pracy. Innym czynnikiem, silnie motywującym do wyboru zawodu pedagogicznego – wedle opowieści informatorów – stała się rodzinna tradycja zawodowa. I wreszcie, w niektórych wywiadach pojawiały się wypowiedzi świadczące o tym, że opowiadający został nauczycielem przez zupełny przypadek.

W roku 1984 Polskie Towarzystwo Pedagogiczne zorganizowało konkurs na pamiętniki różnych pokoleń nauczycieli, zaś analizę biograficzną zebranych materiałów przeprowadziła Halina Rotkiewicz⁶². Na podstawie przeprowadzonych badań autobiograficznych określono dwa rodzaje motywów wyboru zawodu nauczycielskiego:

Po pierwsze, są to przyczyny określone mianem „przymusu”, występujące wtedy, gdy wybór zawodu jest spowodowany presją czynników zewnętrznych: rodziców, innych osób, przypadku oraz [...] uwarunkowań ekonomicznych (bezrobocia). Po drugie zaś – chodzi o sytuację „wolności wyboru”, w której motyw wyboru zawodu są aktem decyzji jednostki niezależnej i autonomicznej. Swoistym „przymusem” jest tu pójście za uznawanymi przez siebie wartościami, które współbrzmia z filozofią zawodu (etosem), ten zaś sprzyja, w przekonaniu jednostki, jej samorealizacji⁶³.

Motywy bardziej szczegółowym jest powołanie, rozumiane jako predyspozycje do wykonywania zawodu oraz uzdolnienia pedagogiczne, odkryte w młodości bądź na studiach. Innym czynnikiem skłaniającym przyszłego nauczyciela do pracy z dziećmi i młodzieżą może być postrzeganie zawodu jako szczytnego posłannictwa oraz służby społecznej. Kolejne czynniki to chęć zdobywania wiedzy, samorealizacji, autonomizacji i awansu społecznego (w zależności od grupy społecznej, z jakiej przyszedł nauczyciel pochodzi i panującego w niej stosunku do wykształcenia).

Na motyw oraz wybór zawodu mają wpływ znaczący inni, czyli rodzice (mogli oni wykonywać zawód nauczyciela i traktować go jako na tyle ważny, by stał się elementem rodzinnej tradycji), a także nauczyciele lubiani przez uczniów, postrzegani jako wzór osobowy i zawodowy do naśladowania. Wanda Dróżka w prowadzonych przez siebie badaniach nad autobiografiami młodych nauczycieli w Polsce lat dziewięćdziesiątych stwierdza, że motyw wyboru tego zawodu z zamiłowania występował często wśród osób pochodzących ze środowiska nauczy-

⁶² Zob.: H. Rotkiewicz, *Wybór zawodu nauczycielskiego*, [w:] J. Nowak (red.), *Przemiany zawodu nauczycielskiego*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo PAN, Wrocław-Warszawa-Katowice 1991; eadem, *Pamiętniki nauczycieli jako źródło wiedzy o zawodzie*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego” 1986, nr 1, s. 61–71.

⁶³ W. Dróżka, *Młode pokolenie nauczycieli. Studium autobiografii młodych nauczycieli polskich lat dziewięćdziesiątych*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Jana Kochanowskiego, Kielce 1997, s. 240.

cielskiego, traktujących pracę pedagogiczną jako część ważnej, rodzinnej tradycji. Zamiłowanie do zawodu nauczyciela wiąże się też z pozytywnym wzorcem zaczerpniętym ze szkoły, do której uczęszczali przyszli nauczyciele. Wielu spośród nich pochodziło z rodzin wielodzietnych, często ze wsi, gdzie zawód nauczyciela darzono szacunkiem i traktowano jako sposób na zapewnienie dziecku awansu społecznego. Innym powodem wyboru zawodu nauczyciela spośród występujących w zebranych autobiografiach okazał się motyw konieczności i przypadku. Sytuacje zawodowe i życiowe sprawiły, że na wybór miały wpływ czynniki zewnętrzne, a nie wewnętrzna motywacja. Typowym przykładem jest niemożność dostania się na upragniony kierunek studiów i wybór innego, nie tak pożądanego⁶⁴. Poddając analizie zebrany przeze mnie materiał badawczy, mogę stwierdzić, że odpowiedzi na pytania o powody wyboru zawodu nauczyciela pokrywają się w znacznym stopniu z opisanymi wyżej badaniami biograficznymi⁶⁵.

Oto kilka przykładów narracji nauczycieli o motywach wyboru wykonywanego zawodu. Pierwszym, zgodnie z zebranymi opowieściami, jest powołanie, z którym łączy się poczucie służby na rzecz społeczeństwa, chęć przekazywania pozytywnych wzorców młodzieży i wychowywanie jej w duchu patriotycznym. Wraz z postrzeganiem pracy nauczyciela jako formy pozytywistycznych działań u podstaw, zwłaszcza przez nauczycieli pochodzących z rodzin chłopskich i robotniczych, mamy do czynienia z deklarowanym zamiłowaniem do zawodu i dumą z bycia nauczycielem. Z trudem zdobyte wykształcenie, uzyskane dzięki wsparciu rodziny oraz umożliwieniu nauki przez władze dzieciom z niższych warstw społecznych, jest dla tych informatorów wartością, pozwalającą na pełnienie ważnej roli społecznej. W swych narracjach nauczyciele mówią o odczuwanej dumie z wykonywanego zawodu, możliwości dzielenia się posiadaną wiedzą z uczniami, ale również o pomocy udzielanej młodzieży w zwykłych, życiowych problemach. Praca nauczyciela to dla informatorów coś więcej, niż siedzenie na lekcjach w szkole przez kilka godzin i realizowanie programu nauczania z kolejnymi rocznikami. Wedle narracji informatorów, okazywane uczniom zainteresowanie, chęć niesienia im pomocy oraz podejmowane próby zrozumienia ich problemów wykraczały poza instytucjonalną, bezosobową funkcję szkolno-oświatową. Sądzę, że informatorzy pochodzący z rodzin robotniczych i ze wsi doskonale wpisują się w kategorię osobowości *człowieka pracy* Floriana Znanieckiego. Zaznali biedy, a bytowe warunki ich dzieciństwa były bardzo trudne. Pozostawali pod wpływem dorosłych ze swojego kręgu rodzinnego, od których uczyli się ról związanych z wykonywaną

⁶⁴ Zob.: ibidem, s. 241–253.

⁶⁵ Interesujące wątki dotyczące biografii nauczycieli, ich stosunku do wykonywanego zawodu, swojego miejsca w świecie szkoły, trajektorii zbiorowego losu znajdziemy w książce R. Lingus, *Biograficzna tożsamość nauczycieli. Historie z pogranicza*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2009 (rozdziały IV i V), s. 97–147, 149–180.

pracą. W dzieciństwie pozostawali daleko od wpływu kręgów zabawy i wychowawczych. Pracowali od najmłodszych lat, pomagając rodzicom w domu, w polu, zajmując się rolnictwem. Nie tylko nie mieli zabawek, lecz nawet wszystkich potrzebnych ubrań. Cenili i cenią zarówno pracę, jak i naukę (traktując ją jako formę pracy), pozwalającą na zdobycie wykształcenia i awans społeczny. Ich stosunek do wykonywanego zawodu nauczyciela był i pozostał zdominowany przez poczucie obowiązku oraz użyteczności pracy, którą **każdy** powinien wykonywać, pozostając posłusznym autorytetom wyznaczającym cel i rodzaj pracy, a stojącym wyżej w hierarchii społecznej. Taki jest rodzaj etyki i swoistej filozofii społecznej, jaka pozostaje udziałem nauczycieli. Zasady wykonywania pracy również są ściśle oparte na hierarchii i relacji przełożony – podwładny, wyznaczających rodzaj pracy i sposoby jej wykonania: „człowiek pracy od dzieciństwa uczy się patrzeć na swe zadanie obiektywne jako zależne od swego stanowiska w kręgu pracy. Nie o to chodzi, aby działać twórczo, lecz aby działać ku zadowoleniu przełożonych [...]”⁶⁶. Nauczyciele jako ludzie pracy wypełniają nakazy innych, stojących wyżej w hierarchii oraz rozporządzają cudzą pracą osób stojących niżej w porządku instytucji szkolno-oświatowej. Takiego sposobu wykonywania pracy nauczyli się w dzieciństwie.

Znanięcki zwraca uwagę na monotonię wciąż powtarzających się czynności w niektórych kręgach pracujących. Takim rodzajem kręgu ludzi pracy jest wiejska rodzina:

znaczną jednostajność znajdujemy w kręgach rodzinnych rolniczo-hodowlanych, gdzie jednostki obojga płci od wczesnych lat uczestniczą w pasieniu i karmieniu zwierząt, uprawie ogrodu i roli, zbieraniu i przetwarzaniu produktów. [...] starsze środowisko uczy młodego osobnika żyć nie tyle przez przygotowywanie go do przyszłych ról społecznych, ile przez zmuszanie go do teraźniejszego odgrywania roli pracownika pomagającego starszym pracownikom. Odmienny, specyficznie wychowawczy wpływ kręgów szkolnych jest przy tym neutralizowany przez bezustanną styczność z pracującym środowiskiem nawet wtedy, gdy młodociany osobnik sam nie pracuje; dziecko z warstwy pracującej zbyt głęboko przyswaja sobie, niemal od niemowlęstwa, postawy życiowe otaczających go ludzi pracy, aby w okresie przerywanego pobytu w szkole mogło rozwinąć w sobie dążności, cechujące jednostki, które nie tylko od niemowlęstwa są przedmiotem ciągłych zainteresowań wychowawczych, ale których otoczenie składa się przeważnie z ludzi dobrze wychowanych⁶⁷.

Nauka w szkole jest dodatkiem do ciężkiej pracy, jaką muszą wykonywać przyszli nauczyciele, jako dzieci na wsi, w swoim rodzinnym domu. Jeśli jednak dziecko

⁶⁶ F. Znanięcki, *Ludzie teraźniejsi a cywilizacja przyszłości*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1974, s. 215.

⁶⁷ Ibidem, s. 202–203.

wykazywało się uzdolnieniami, rodzice starali się pomóc mu w zdobywaniu dalszego wykształcenia i zapewnić awans w hierarchii społecznej. Wedle relacji nauczycieli pochodzących z chłopskich rodzin, w swoim rodzinnym środowisku spotykali się oni ze zrozumieniem swych aspiracji oraz chęci dalszego kształcenia. W przypadku rodzin wielodzietnych wejście w świat ludzi dobrze wychowanych było możliwe tylko dla najzdolniejszych dzieci, reszta pozostawała w kręgu ludzi pracy.

Najbardziej wyrażnie mówi o tym Elżbieta M. (wywiad AIEIAK 10757), opowiadając o swoim trudnym dzieciństwie na wsi, koniecznych wyrzeczeniach i wysiłku, jaki musiała włożyć w zdobycie wykształcenia. Jej wypowiedzi dotyczące pamięci dzieciństwa analizowałem we wcześniejszej części książki, poświęconej pamięci autobiograficznej.

Henryka D., pochodząca ze wsi nauczycielka języka rosyjskiego w Wiśniowej Górze i Andrespolu, mówi wręcz o miłości zarówno do wykonywanego zawodu nauczyciela, jak i dzieci, które traktowała jak własne. Choć jest już emerytowanym nauczycielem, wciąż spotyka się ze swoimi wychowankami, którzy ją pamiętają i szanują. Ciepłe wspomnienia o szkole i wyrazy okazywanej przez uczniów, nawet po latach sympatii, są dla nauczyciela największą nagrodą. Informatorka mówi o sobie jako o nauczycielu w czasie teraźniejszym, nie przeszłym, wciąż identyfikując się z wykonywaną niegdyś pracą. Bycie nauczycielem to po prostu nieodłączna i trwała część jej tożsamości:

Bo już od dzieciństwa kochałam ten zawód. Jak byłam dzieckiem, to szkołę robiłam cały czas. Z powołania jestem nauczycielką. Z powołania. Po prostu lubiłam uczyć cudze dzieci. No i pamiętam, kiedyś pani zostawiła mnie na lekcji. Do podstawówki chodziliśmy i mówi: „Heniu, proszę prowadź tę lekcję”. [...] Byłam bardzo ważna, że ja uczę dzieci. Z powołania zostałam. Kochałam bardzo młodzię. nikt chyba nie narzeka w Wiśniowej Górze, że byłam niedobra. Ja złam nierzaz, łapę dałam, jak był niegrzeczny [informatorka mówi o karaniu nieposłusznym uczniów przez bicie po rękach linijką albo drewnianym piórnikiem, czego sama doświadczyła w swojej szkole za zdeptanie chłopa zboża i potraktowała jako dobrą formę oddziaływania wychowawczego wobec krnąbrnej młodzieży – M.K.], ale przytuliłam. Nawet miałam czajnik w szkole, który mi kupiła moja klasa. Bo ja piłam kawę. Nie wiedziałam o tym, kupiły mi dziewczyny czajnik, ładną szklanczkę z uchem. Wtedy była kawa „Marago”, taka rozpuszczalna. Kupiły tę kawę „Marago”. No i ja wchodzę do klasy, a one mówią: „Proszę pani, czy zrobić pani kawy”, „Nie, ja sobie zrobię na przerwie”. „Ale my mamy dla pani niespodziankę”. No i włączyły czajniczek, zagotowały mi tę wodę, zrobiły mi tę kawę. Ja mówię: „Matko Boska, moje kochane dziewczynki”. Ja piłam kawę, bo ja miałam niskie ciśnienie. I zawsze przed lekcjami robiłam sobie kawę i czasem, jak zadzwonił dzwonek, to ja z kawą polecałam na lekcje i tam dokończyłam pić. Wiedziała moja klasa. Uwielbiałam dzieci. Ja nie siedziałam w pokoju nauczycielskim. Ja robiłam kółeczka, jak ja się bawiłam z dziewczynami, z chłopakami (AIEIAK 11038, s. 10–11).

Miłość do dzieci, deklarowana w narracji informatorki, nie przeszkadza jej w stosowaniu kar, również cielesnych, jako sprawdzonego środka wychowawczego. Idylla na lekcjach i zabawa na przerwach, niespodzianka dla ukochanej nauczycielki przygotowana przez klasę, nie zmieniają konieczności karania niegrzecznych uczniów biciem po rękach. „Łapy” okazują się, wedle zebranych przeze mnie narracji, powszechnie występującą w PRL-owskiej szkole metodą pracy dydaktyczno-wychowawczej. Bicie ciężkim, drewnianym piórnikiem albo linijką wspominają prawie wszyscy nauczyciele. Takiej przemocy fizycznej doświadczyli ci z informatorów, którzy urodzili się przed wojną, ale też urodzeni pod koniec lat pięćdziesiątych. „Łapy”, wedle zebranych opowieści, występowały w szkołach podstawowych, wiejskich i miejskich. Być może stara tradycja kar cielesnych, stosowanych w szkole, przetrwała niezmieniona przez dziesięciolecia dzięki strachowi, jaki wzbudzała:

Lanie tym cholernym twardym piórnikiem było okropne, jak ta nasza w pierwszej klasie. Ona miała taki piórnik twardy jak byk i ona zbiorowo wymierzała odpowiedzialność. Ktoś narozrabiał, ona sobie nie mogła dać rady i wszyscy po kolei dostali, tylko trzeba było łapy wystawiać, szła i tłukła po kolei, aż huczało. Później tego, co rozrabiał, to inni temperowali na przerwie i się kończyła rozróbka. Nikt nie chciał łap dostawać (AIEIAK 11032, s. 3).

Nie ma wątpliwości, że szkoła w PRL-u była instytucją totalną, opresyjną wobec ucznia, z podziałem na personel (prerogatywy władcze także w zakresie kar) i podwładnych (prawie bez żadnych praw, niewielkie i nietrwałe przywileje udzielane przez personel jako nagroda). Odpowiedzialność zbiorowa jest jedną z form zastraszania podwładnych, przyjętą jako rytualny sposób postępowania w instytucji totalnej⁶⁸. Dzieci w PRL-owskiej szkole podstawowej były traktowane przez swoich nauczycieli niczym Antek Bolesława Prusa w małej, wiejskiej szkole. Bity przez wychowawcę nie dlatego, że coś źle zrobił czy nabroił, ale tak na wszelki wypadek, by wzbudzić strach jego i innych uczniów.

Maria, nauczycielka języka polskiego, urodzona w 1946 r., w swej wypowiedzi podkreśla rozumienie pracy nauczyciela jako służby społeczeństwu i wyznawanym wartościom. Nauczycielka języka polskiego pochodzi z rodziny robotniczej, gdzie wykształcenie było postrzegane jako szansa na awans społeczny i sposób uniknięcia ciężkiej, fizycznej pracy, będącej udziałem jej obojga rodziców:

Idealizm. Platońskie: piękno, dobro, miłość. Chrześcijańskie: prawda was wyzwoli.
Literatura. Program i nowele pozytywistyczne. Żeromski *Siłaczka* i *Przedwiośnie*.

⁶⁸ O instytucji totalnej zob.: E. Goffman, *Instytucje totalne: o pacjentach szpitali psychiatrycznych i mieszkańcach innych instytucji totalnych*, tłum. O. Waśkiewicz, J. Łaszcz, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2011.

Stąd moja pierwsza praca na wsi, w szkole podstawowej. Potrzeba głębszego celu i sensu życia. Pragnienie dzielenia się z innymi, z młodzieżą i dziećmi posiadaną wiedzą (AIEIAK 11046, s. 12).

Po ukończeniu Studium Nauczycielskiego informatorka pracowała przez rok w małej wiejskiej szkole. Później zdecydowała się na dalsze studia dzienne, na dwóch kierunkach. Dzięki otrzymywanemu stypendium oraz wykorzystanej szansie, dawanej przez władze komunistyczne dzieciom z rodzin robotniczych i chłopskich, a także własnej pracy udało jej się zrealizować swoje marzenie o wykonywaniu zawodu nauczyciela.

Maria, opowiadając o swoim dzieciństwie spędzonym w kręgu robotniczym, który Florian Znaniecki nazywa „beznadziejnym proletariatem”, mówi o nastrojach panujących wśród robotników zapijających alkoholem swój marny los bez szans na zmiany. Jedynym sposobem na wyrwanie się z tego rodzaju kręgu ludzi pracy jest wykształcenie. Ono jest przez dzieci z wielodzietnych rodzin robotniczych traktowane jako wartość, może ważniejsza niż sama praca. Narracja nauczycielki języka polskiego o powojennym życiu w robotniczej famule jest w wielu miejscach zgodna z opisem tego rodzaju proletariackiego kręgu ludzi pracy w dziele Floriana Znanieckiego⁶⁹.

Irena S., nauczycielka matematyki, opowiada o swym powołaniu pedagogicznym:

To, że zostałam nauczycielką, to był efekt moich pragnień od szkoły podstawowej. Także to był zawód przeze mnie wybrany, ukochany. W niczym się nie zawiodłam. Jestem ze swojej pracy, prawie czterdziestoletniej, zadowolona, uważam, że to wielki dar, że mogłam przez te czterdzieści lat robić to, co bardzo lubię. Także nie pojawiło się to zniechęcenie, to we mnie tkwiło już od dziecka, no i myślę, że spełniłam się w tym zawodzie (AIEIAK 11025, s. 12).

Praca nauczyciela, wybrana przez informatorów, często jest przez nich wykonywana już po ukończeniu liceum pedagogicznego. Dalsze wykształcenie zdobywają, łącząc obowiązki pracy zawodowej ze studiami wieczorowymi lub zaocznymi.

Marianna Z., nauczycielka matematyki, urodzona w 1938 r., tak opowiada o przyczynach wyboru zawodu nauczyciela:

Nauczycielką to zostałam z zamiłowania. Już w podstawówce „uczyłam” dzieci maleńkie, bawiliśmy się w szkołę. Także z wielkiego zamiłowania. Nie dopuszczałam żadnej myśli, żeby nie być nauczycielem. Tylko [wypowiedziane z naciskiem – M.K.] być nauczycielem. I jakoś to marzenie zrealizowałam (AIEIAK 12188, s. 7).

⁶⁹ Zob.: F. Znaniecki, *Ludzie teraźniejsi...*, s. 235–258.

Zabawa w szkołę z innymi dziećmi jest często wymieniana przez nauczycieli jako przykład ich zainteresowania zawodem, jaki przejawiali już od wczesnych lat dzieciństwa i młodości. We wcześniejszej narracji tej samej informatorki pojawia się typowy przykład kariery zawodowej, mocno związanej z koniecznością dokończenia się i ukończenia wyższych studiów. Marianna Z., jak wielu innych informatorów, ukończyła najpierw liceum pedagogiczne i pracując zawodowo, studiowała matematykę:

Studiowałam zaocznie, najpierw w Studium Nauczycielskim, a potem wieczorowo. Po zajęciach swoich w szkole jechałam od razu do Łodzi, bo to na Uł były zajęcia. To wracałam o dziesiątej albo jedenastej do domu. I tak trzy albo cztery dni w tygodniu, przez cztery lata. Także było co robić. No, ale chciałam bardzo ukończyć studia, bo wiedziałam, że jeśli nie skończę wyższych studiów, to mi pozostaną te klasy młodsze do uczenia. A mi bardziej odpowiadały klasy starsze. I bałam się tego, że będę tak troszkę na marginesie, jak nie ukończę studiów. A chciałam być zawsze w czołówce, a nie na końcu (AIEIAK 12188, s. 5).

Informatorka pochodzi z wielodzietnej rodziny chłopskiej, na tyle zamożnej, że uznano ją w czasach stalinowskich za dziecko kułaka, które nie powinno się kształcić: „I mój tata musiał pójść do pracy do Warszawy, i zastosować taki wybieg, żebym ja mogła pójść do szkoły i się uczyć. Bo to były takie czasy, że właśnie dzieci kułaków nie powinny się uczyć, tylko dzieci robotnicze i chłopskie” (AIEIAK 12188, s. 1). Podjęciu decyzji o wyborze wymarzonego zawodu nauczyciela towarzyszyło wpojone przez rodziców przekonanie, że wykształcenie jest ważną wartością, dzięki której dziecko ze wsi może wspiąć się wyżej w hierarchii struktury społecznej, a taką szansę należy wykorzystać.

Urodzona w 1958 r., chcąc pozostać anonimową nauczycielka matematyki, podkreśla powszechny szacunek, jakim wedle jej wspomnień cieszył się nauczyciel. Decydujący wpływ na wybór zawodu okazała się mieć nauczycielka ze szkoły średniej, która była dla informatorki wzorem osobowym do naśladowania:

nauczyciel w czasach mojego dzieciństwa był kimś bardzo cenionym. Bardzo dobrze wspominam moich nauczycieli, zwłaszcza panią od matematyki. Dzięki niej tak naprawdę mogłam pójść na studia. Zależało jej, żeby nas tej matematyki naprawdę nauczyć, nawet największego głaba w klasie. Więc można powiedzieć, że to właśnie przez nią, a może raczej dzięki niej, zostałam nauczycielką. Chciałam być kimś takim, jak ona, pomoc dzieciom, które naprawdę chciały się tej matematyki uczyć, żeby nie miały z nią problemu w przyszłości. Poza tym, to było miłe, cieszyć się szacunkiem innych ludzi, a nauczyciele mieli ten przywilej. Zupełnie inaczej, niż w dzisiejszych czasach. To był ktoś w rodzaju mentora, nie tak, jak teraz. I ja właśnie kimś takim chciałam być (AIEIAK 11032, s. 7).

We wcześniejszym fragmencie wywiadu, opowiadając o swym dzieciństwie, narratorka podkreśla trudności, które musiała przezwyciężyć jako dziecko ze wsi, chcące się kształcić. Konieczność pokonywania dużej odległości do szkoły i pogodzenia nauki z pracą w domu sprawiały, że nie było to zadanie łatwe. Wedle jej słów, nauczyciel na wsi był traktowany jako ktoś ważny i postrzegany jako należący do elity społecznej. Podkreśla też odmienny stosunek do uczniów swoich nauczycieli, przygotowujących ją do matury i egzaminów na studia, pomagających uczniom po lekcjach zupełnie za darmo. Uważa, że w dzisiejszych czasach jest to niemożliwe⁷⁰.

Liceum pedagogiczne jest w narracjach nauczycieli, którzy ukończyli ten rodzaj szkoły zawodowej, uważane za wyjątkową szkołę, dobrze przygotowującą wychowanków do pełnienia misji nauczycielskiej. Sprzyjał temu nacisk, kładziony przez profesorów tych szkół na metodykę i przedmioty pedagogiczne, a także wykształcenie u przyszłych nauczycieli rozumienia swej pracy jako służby, zaś zawodu jako rodzaju wspólnoty:

Liceum Pedagogiczne. Nauczyciel nie mógł seplenić, nie mógł mówić za szybko. Zresztą przed przyjęciem do liceum odbywały się egzaminy kwalifikacyjne, świadectwo lekarskie trzeba było przedstawić. Balet miałyśmy z choreografem profesjonalnym. Lekcje muzyki i śpiewu. Z abonamentem obowiązkowym do filharmonii. To było coś w nauczaniu, co było misją. Dzisiaj takich szkół nie ma chyba. No i w tej szkole wszystko było. I sport, i jak do dzisiejszego dnia po lekcjach języka polskiego jestem w stanie wychwycić błąd językowy, gramatyczny. Jak ja dzisiaj słyszę w mediach „cudzyślowiu”... Chciało się chodzić do tej szkoły. Stroje były obowiązkowe, myśmy miały beret z takim znaczkiem książki i LP, Liceum Pedagogiczne. Jak była zima, to wie pani jak myśmy wyglądały w tramwaju? Jak ci przebierańcy zupełnie. Na te berety wolno było tylko granatowa chustkę założyć, albo chustkę, a na to beret. Nie wolno było bez beretu. Ta dyscyplina, która była w szkole, nie była przeciwko człowiekowi, tylko wyrabiała właściwe nawyki. W tramwaju nikt się głośno nie śmiał, nikt nie rozmawiał głośno. To były czasy, w których przygotowywało się człowieka do odpowiedzialności za wszystko, co będzie robił (AIEIAK 12185, s. 3).

W późniejszym fragmencie narracji, dotyczącym wyboru zawodu nauczyciela, informatorka wraca do wspomnień o liceum:

Nauczycielką zostałam z powołania. Ja jeszcze uczyłam się w czasach, kiedy było Liceum Pedagogiczne. To była szkoła, która dała mi właściwie korzenie nauczycielskie na całe życie i bardzo żałuję, że te licea zostały zlikwidowane, bo potem przyszły takie przypieczone „a la studia”, Studium Nauczycielskie, które właściwie nic nie dało, było jakimś czymś pomysłem, ale zmarnowało dużą szansę dla

⁷⁰ Wróć jeszcze do tego fragmentu narracji, odwołującego się do altruizmu, przy okazji omówienia oceny PRL-u i swojego w nim życia, dokonywanej przez informatorów.

młodzieży, która faktycznie z powołania chciała zostać nauczycielami. Szkoła była pięcioletnia, z praktykami pedagogicznymi pod okiem wykwalifikowanego pedagoga. To było moje marzenie, moja pasja (AIEIAK 12185, s. 9).

Kolejnym powodem wyboru zawodu nauczyciela są tradycje rodzinne, które jako cenną część pamięci rodzinnej należy kontynuować. Dla Anny C.-G. wybór ten wiązał się z postacią mamy – nauczycielki oraz chęcią pracy pedagogicznej z dziećmi:

Nie miałam innego wyjścia, mama była nauczycielem, wyrosłam w takiej atmosferze i właściwie nie wyobrażałam sobie niczego innego, a ponieważ kończyłam studia będąc już mamą, zaczęłam pracować na pierwszym roku studiów w przedszkolu, potem w Szkole Podstawowej nr 123. Właściwie do końca nie wiedziałam jak to dalej w życiu będzie, ponieważ były to studia pedagogiczne o profilu nauczania początkowego, nie kierunkowe. Na pewno wiedziałam, że chcę pracować w szkole. Praca w przedszkolu była wyzwaniem bardzo trudnym i zaraz po pierwszych trzech latach udało mi się przejść do szkoły i właściwie dalej potoczyło się samo. Pierwszych sześć czy siedem lat przepracowałam w szkole podstawowej, to była taka przygrywka do zawodu. [...] A dlaczego wybrałam pedagogikę, a nie jakieś studia kierunkowe? Zawsze leżało mi na sercu to, co się z dzieckiem dzieje, niż to, co dziecko umie. Wydawało mi się, że dziecko mądre to dziecko szczęśliwe. Mieszkałam w dzielnicy i pracowałam w dzielnicy Radogoszcz, ulica Bema, Zgierska, Sasanek. Okropnej. Dzieci były z zaniedbanych rodzin, bardzo takie niedobre. Złe dzieci, których nikt nie kochał, których nikt nie chciał. Po drugiej stronie parku zaś były dzieci z elitarnych domów. Właściwie szkoła była podzielona na dwa obozy. Ja się zajęłam tym drugim, gorszym. Współpracowałam z Milicją Obywatelską, nie w sposób jakiś, który by miał związek z polityką, komuną, tylko opiekując się tymi dziećmi współpracowałam z komendą dzielnicową, ponieważ gros tych dzieci lądowało w wydziale dla nieletnich na komendzie. Ja odbierając tych chłopaków stamtąd, przyjmowałam ich do swojego serca. Próbowałam z nimi coś robić i rzeczywiście największy złodziej był potem skarbnikiem szkolnym. Wyjeżdżałam na wycieczki, zabierałam go bez względu, czy to była jego klasa, czy nie jego, to go zabierałam. Mówiłam mu: „słuchaj, Janusz, jak ty nie ukradniesz, to tobie na pewno nikt. Wierzę, że te pieniądze będą u ciebie”. Także to były takie fajne działania i paru fajnych „bandytów” noszę w sercu do dzisiaj i myślę, że już nie są bandytami, bo czasem spotykam chłopaków i są całkiem fajnymi ludźmi (AIEIAK 12193, s. 12).

Anna Cz., nauczycielka historii urodzona w 1958 r., mówi o swoim wejściu do zawodu nauczyciela:

No skończyłam historię i wraz z tradycją rodzinną, raz mama była nauczycielką, a dwa, że to była historia nauczycielska. Wtedy mi się to bardzo podobało, ale teraz już mi się nie podoba. Na początku starałam się jakoś tak, jak mi się

wydawało przynajmniej, być przyjacielem tych dzieciaków i nauczać, no może nie tak, jak mnie zawsze nauczano, to znaczy unikałam pamięciowy jakiejś. Pamiętam, że sobie obiecałam, że nie będę wciskała kitu, to znaczy ideologicznie, ani nie będę wymagała pamięciowy: data, fakt, bo zwracano nam na to uwagę na studiach (AIEIAK 11085, s. 9).

W dalszej części narracji informatorka opowiada o rozczarowaniu, jakie przyniosła jej praca w szkole, zwłaszcza po 1989 r. i reformie szkolnictwa tworzącej gimnazja. Uważa dzisiejszą młodzież za gorszą, inną, bez żadnej chęci do nauki, czytania książek, uczęszczającą do szkoły w celach towarzyskich.

Aleksandra, nauczycielka języka polskiego urodzona w 1945 r., mówi o rodzinnej tradycji wykonywania zawodu nauczyciela:

Ja w ogóle pochodzę z nauczycielskiej rodziny, krewni w większości to nauczyciele. Rodzina mojego taty pochodzi z poznańskiego, dlatego uczono nas zawsze porządku, w sensie uporządkowania nie tyle zewnętrznego, ile uporządkowania swoich problemów, myśli, dążeń, planów. Żeby nie było takiego szamotania się. To z poznańskiego, pochodzili z okolic Wrześni. [...] Rodzina mamy natomiast to wywodziła się spod Łowicza. Moja babcia to była typowa Księżaczka, jeszcze w pasiaku chodziła. Zresztą z pasiaka mieliśmy narzutę na tapczan zrobioną. Rodzina ojca osiedliła się w Lutomiersku pod Łodzią. [...] Babcia w młodości była też nauczycielką, ale jak wyszła za męża, to nie było w zwyczaju, żeby pracowała. Zresztą, z dziesięciorgiem dzieci? Mama mamy pochodziła ze wsi, ale całe rodzeństwo mamy miało średnie wykształcenie, co jak na czasy przedwojenne było dużym osiągnięciem (AIEIAK 12192, s. 2).

W dalszej części wywiadu informatorka jeszcze raz wraca do nauczycielskich, rodzinnych tradycji:

pochodzę po prostu z nauczycielskiej rodziny i ten zawód był niejako wpisany w nasze życie. Wprawdzie nie skończyłam wydziału nauczycielskiego, bo wtedy jeszcze nie było takiego na filologii polskiej, ale jakby w następstwie studiów i rodzinnych układów, że tak powiem, to szkoła była tym punktem wyjścia. Oczywiście jak zaczynałam, to na terenie Łodzi nie było miejsca pracy, przed tablicą, że tak powiem i rozpoczynałam pracę jako wychowawczyni w świetlicy szkolnej. Była praca z gromadką dzieci, które od rana były przyprowadzane, po to, żeby potem można je było na właściwą godzinę wyekspediować. Później się odrabiało z niektórymi lekcje, które zostawały po swoich zajęciach. To nie były duże dzieci, mniej więcej klasa 1–4. Zabawy, gry, takie typowo świetlicowe i dopilnowanie tego, żeby te dzieci, które korzystają z obiadów szkolnych po prostu zjadły. Taka normalna praca wychowawcza (AIEIAK 12192, s. 11).

Informatorka ukazuje drogę swojej kariery zawodowej, którą rozpoczęła jako pracownik świetlicy szkolnej. Szkoła jest przez nią określana jako „punkt wyjścia”,

a więc ważny element biografii kształtujący osobowość i tożsamość, swoisty punkt odniesienia w stosunku do wyznawanych wartości i rodzinnej pamięci. Dalszą drogę zawodową informatorka przebyła jako wychowawca młodzieży pochodzącej z patologicznych środowisk w śródmieściu Łodzi. Podobnie jak Anna C.-G., pracująca z „trudną młodzieżą”, nauczycielka podkreśla konieczność niesienia pomocy dzieciom, które tego potrzebują:

uczyło się takich najprostszych rzeczy: że trzeba znać te podstawowe wyrazy, jak: proszę, dziękuję, przepraszam, że nie wolno rozwiązywać swoich problemów przy pomocy pięści, że od tego zostaliśmy obdarzeni pięknym darem wymowy, żebyśmy sobie wyjaśniali niektóre rzeczy problematyczne. No i po prostu, że nie jestem sam w środowisku, tylko mam wokół siebie innych ludzi, którzy też mają problemy i też mają potrzeby, prawda. To trzeba było wpoić w niektórych wypadkach. Mało tego, jeszcze czasami trzeba było nauczyć jeść posiłek łyżką, widelcem, nożem. Nawet takie rzeczy, że się myje ręce przed jedzeniem czy po wyjściu z toalety. Po prostu takie problemy typowo wychowawcze, jak i higieniczne i sprawy, powiedzmy, panowania nad swoimi emocjami. Tak wyglądała praca wychowawcy nauczyciela, nie było wtedy w szkołach pedagoga szkolnego. Wszystkie problemy załatwiał wychowawca, łącznie z przeprowadzaniem wizyt w domu, jeżeli zaszła taka potrzeba, u uczniów, którzy na przykład wagarowali czy mieli na sumieniu niezbyt miłe sprawy. Kradzieże czy pobicia, prawda. Tak było (AIEIAK 12192, s. 11).

Również ta informatorka pochodzi z mało zamożnej, nauczycielskiej rodziny, wykazującej wrażliwość na potrzeby innych wpisaną w zasób tradycji i wyznawanych wartości.

Wedle zebranego materiału badawczego drugim ważnym dla informatorów motywem wyboru zawodu nauczyciela okazuje się wpływ różnych okoliczności zewnętrznych, który określają oni jako „przypadek”.

Anna P., urodzona w 1938 r., trafiła do szkoły jako nauczyciel matematyki nie z zamiłowania, a bardziej przez przypadek, związany ze złym wyborem pierwszego kierunku studiów. Informatorka była świadkiem traumatycznego wydarzenia w szkole na Śląsku, gdzie przez jakiś czas mieszkała u rodziny. Stosowana przez nauczycielkę przemoc fizyczna wobec jednej z uczennic wywarła na niej wielkie wrażenie. Może właśnie dlatego nie lubiła szkoły, preferując czytanie książek i samodzielną naukę. Anna P. studiowała

na początku górnictwo. Ale to okazało się pomyłką. Ale koleżanki z Rybnika pokochały. A mnie odrzuciło, ja się bałam wszystkiego. I pod ziemią, i nad ziemią, te sortownie, te płuczki. Zrezygnowałam po trzech semestrach. Jeden semestr pracowałam w szpitalu [...] w Głównie, na takiej recepcji. Wpisywałam do książki przyjętych pacjentów, jakieś tam wypisywałam zwolnienia. Lekarz to podpisywał. [...] No, a później była matematyka (AIEIAK 12187, s. 16).

Zawód nauczyciela informatorka opisuje w taki sposób:

Mówi się, że do tego zawodu jest taki dobór, że ci słabsi, którzy nie mają szans gdzie indziej, to idą do tego zawodu. Myślę, że to niesprawiedliwe. To mną nie kierowało. Być może, nikt mi nie pokazał innej drogi. [...] Jeszcze pamiętam, jak mój ojciec powiedział – nie martw się, to jest bardzo szanowany zawód. Ale teraz to się nie sprawdza (AIEIAK 12187, s. 21).

Chcąc pozostać anonimową nauczycielką historii, absolwentka Studium Nauczycielskiego, opowiada o początkach swej nauczycielskiej drogi:

Studium Nauczycielskie w Piotrkowie trwało dwa lata, po tych studiach otrzymywało się dyplom ukończenia SN-u. Po tych studiach miało się prawo uczyć, jak ja, historii. [...] Ja nie miałam zamiaru być nauczycielem zupełnie. To tak wyniknęło, bo ci nauczyciele, zwłaszcza w Łagiewnikach i polonista, i matematyk, i wszyscy, no, widać było, że spełniają swój zawód z powołaniem i z sercem, i radością. I jakoś tak ten Piotrków. Właściwie to była sugestia ze strony mojego taty: „A może być tak poszła na nauczycielkę?”, jak się wtedy mówiło (AIEIAK 12184, s. 12).

Z powodu gruźlicy, spowodowanej wedle słów informatorki bardzo złymi warunkami w internacie, musiała zrezygnować z nauki w liceum w Łasku, a maturę zdała w szpitalu w Łagiewnikach. Mimo że nie wybrała zawodu nauczyciela z zamiłowania, to praca w szkole dawała jej wiele satysfakcji:

Jakkolwiek nauczycielką zostałam z przypadku, to bardzo lubiałam robić to, co robiłam. [...] I dzieci mnie lubiły i ja lubiałam dzieci. Staralam się być przede wszystkim sprawiedliwa, wyrozumiała, byłam życzliwa i serdeczna. Lubiliśmy się bardzo, czego dowodem jest to, że mam do dziś kontakt, pamiętają mnie po prostu uczniowie. Utrzymuję w dalszym ciągu bardzo serdeczny kontakt z uczniami, dostaję kartki, zaproszenia, spotykamy się i to jest miód na moje serce (AIEIAK 12184, s. 15).

Również i w jej przypadku okazuje się, że największą nagrodą dla nauczyciela jest życzliwa, żywa pamięć o nim i jego pracy w szkole, zachowana wśród byłych uczniów, okazujących po latach sympatię i wdzięczność.

Chcący pozostać anonimowym nauczyciel muzyki, urodzony w 1954 r., mówi o roli przypadku w wyborze zawodu:

Dlaczego zostałem nauczycielem? No, tak wyszło. Krótko, po prawdzie, tak wyszło, że zostałem nauczycielem. No tak się stało. Chciałem iść na instrumentalistykę, ale później jakoś to, że los fikuśnie mi zrobił, że poszedłem na Uniwersytet Łódzki, na wychowanie muzyczne, na dział pedagogiczny i tam to skończyłem i zostałem nauczycielem (AIEIAK 11039, s. 12).

Dla tego informatora praca w szkole nie była najważniejsza, stanowiła dobry sposób na zarabianie pieniędzy, by mógł spokojnie oddawać się swej pasji, jaką było muzykowanie w gronie rodziny i przyjaciół. Cała jego rodzina, pochodząca z Węgier, była muzykalna. Dziadek, ojciec i bracia grali na różnych instrumentach smyczkowych i dętych, traktując to jako tradycję rodzinną, którą należy przekazywać z pokolenia na pokolenie. Biurokracja szkolna była dla niego udręką, powodującą poczucie bezsensu wykonywanej pracy. Wyraża to, opowiadając o radzie pedagogicznej:

Więc ja się wyłączam, słucham, co kobiety mają do powiedzenia na radzie pedagogicznej i sobie zadaję pytanie: „Co ja tutaj robię?” Bo wiesz, wolę pracować, niż ta papierologia, to wszystko musi być zapisane, potwierdzone, pokazane, zrealizowane, no. Dochodziło do absurdu, że moja koleżanka wykazała, że trzydzieści razy była z wycieczką na cmentarzu. To mi włosy dęba stanęły, co ja robię tutaj? No to jest aktywność nauczyciela? Trzydzieści razy była na cmentarzu z dziećmi. Pytam się: po co? Ale ona to wykazała i rzeczywiście tyle razy była (AIEIAK 11039, s. 12).

Inny z nauczycieli zdecydował się na naukę w Studium Nauczycielskim, by po nieudanym egzaminie na Akademii Sztuk Pięknych uniknąć służby wojskowej:

Ja nauczycielem zostałem przez przypadek. Dlatego, że zawsze krążyło nade mną widmo „Abyś cudze dzieci uczył”. Ja na początku miałem do wyboru albo zostać plastykiem, albo zostać muzykiem, bo w momencie, kiedy chodziłem do liceum, to jeszcze robiłem średnią szkołę muzyczną. I przyszedł taki moment, kiedy musiałem się zdecydować [...]. No i oczywiście było, że musiałem wybrać liceumienne plastyczne, które daje maturę. [...] Było nas takich czterech, myśmy się nie dostali [do ASP w Łodzi – M.K.], zdaliśmy egzaminy, ale z powodu braku punktów żeśmy się nie dostali. I bojąc się, żeby się nie dostać do wojska, bo wojsko załatwiało wtedy człowieka na dwa lata [...]. No i co tu robić, żeby nas od września nie wzięli do wojska? I okazało się, że jest taka szkoła, nazywa się Studium Nauczycielskie, które od wojska reklamuje, dlatego że w tym czasie zawód nauczyciela był służbą. Był służbą, czyli tak samo, jak służbą była praca na kolei. I to samo w sobie eliminowało cię jako wojskowego, ty byłeś niezbędny jako nauczyciel, w związku z tym nie mogłeś siedzieć w wojsku w tym czasie (AIEIAK 11040, s. 8–9).

Informator otwarcie mówi, że nie czuł w sobie powołania do bycia nauczycielem, a jedynym powodem pójścia do Studium Nauczycielskiego była ucieczka przed zasadniczą służbą wojskową.

Jedna z nauczycielek języka polskiego przyznaje, że zarówno studia, jak i wybór zawodu okazały się pomyłką. Wydawało jej się, że idąc uczyć do szkoły, będzie realizowała rodzinne tradycje, pochodziła bowiem z nauczycielskiej rodziny. Ważna jest tu przed wszystkim postać dziadka, przedwojennego kierownika szkoły

w małym miasteczku na Śląsku, gdzie informatorka spędzała szczęśliwe chwile dzieciństwa. Wedle słów tej nauczycielki języka polskiego, podziwiała dziadka, który stanowił dla niej wzór nauczyciela i człowieka. Pragnęła być taka, jak on. Oto fragment jej narracji:

Polonistykę studiowałam i też powiem, że mam bardzo mieszane uczucia. Zresztą wybór tych studiów, dość przypadkowy przyznaję, był pomyłką. Żle się czuję w tym zawodzie, chyba, ale to jest kwestia satysfakcji, jaką się ma, ja nie mówię tylko o satysfakcji finansowej tylko i wyłącznie. Właśnie powiem może tak, ja wiem, że jestem trochę monotematyczna w tych powrotach do dzieciństwa, ale dziadek, który już po wojnie nie pracował w szkole, którą budował własnymi rękami niemalże [...] gdy szliśmy sobie tą uliczką wiejską, to siłą rzeczy spotykaliśmy ludzi, mój dziadek wtedy już nie pełnił żadnej funkcji, ale ci ludzie to byli w większości dawni uczniowie mojego dziadka. Z wielkim szacunkiem, z wielką estymą się do dziadka odnoszono [...]. I oni właśnie mówili: „Witajcie, kierowniku!”, jak gdyby to była funkcja sprzed wojny, nie dyrektor, ale kierownik i zawsze chwila na powiedzenie czegoś miłego tak, bo to mówię, to że dziadek się interesował dalszym życiem tych ludzi, nie z takiej czystej ciekawości, tylko rzeczywiście z serdeczności. I ten szacunek było widać. [...] Natomiast dzisiaj, proszę zobaczyć, uczennica, z którą będę miała lekcję za 45 minut, mijana na korytarzu nie powie dzień dobry, właśnie tego mi brakuje, prawda (AIEIAK 11954, s. 9–10).

Oprócz pobrzmiewających w tym fragmencie narracji oczywistych tonów nostalgii za dzieciństwem, tęsknoty za podziwianą postacią dziadka, nauczycielka daje wyraz swej bezradności wobec otaczającego ją świata. Ten dzisiejszy nie jest jej światem, nie jest zadowolona ze swojego w nim miejsca ani wyboru drogi życiowej, który okazał się nieprzemyślany. W innym miejscu wywiadu dodaje:

To znaczy ja miałam cały czas taki kompleks, mnie się ciągle wydawało, że ja się nie nadaję, bo trochę to był przypadek te studia, nie miałam satysfakcji na studiach z tego, co robię, w ogóle mi się to nie podobało. Jak powiedziałam, pochodzę z rodziny nauczycielskiej, niejedną szkołę można by obsadzić nimi, można spokojnie, miałam takie wrażenie, że ja mam do czynienia z jakąś spuścizną rodową i muszę się z tego wywiązać, miałam takie poczucie obowiązku (AIEIAK 11945, s. 14).

Wybór zawodu nauczyciela okazuje się nie tyle przypadkowy, ile wymuszony przez poczucie obowiązku wobec odziedziczonej pamięci rodzinnej i tożsamości, a także pokoleniowej tradycji nauczycielskiej, uosabianej przez postać podziwianego i kochanego dziadka. Trauma z dzieciństwa, jaką było przeniesienie ze śląskiej wsi do dużego miasta w zupełnie innej części Polski, wydaje się, wedle słów informatorki, ciążyć nad jej dorosłym życiem. O jej narracji dotyczącej pamięci dzieciństwa pisałem we wcześniejszej części pracy.

Najbardziej interesującą ocenę swego zawodu i przyczyn jego wyboru przedstawia narracja nauczyciela historii, Andrzeja O., wrogo nastawionego do systemu komunistycznego i propagowanych przez niego wartości:

Skończyłem historię. Historycy szli na ogół w dwóch kierunkach. Albo zostawali nauczycielami, później spora część z nich była opozycjonistami. Albo szli na milicję, do SB. Wielu z moich kolegów poszło do Służby Bezpieczeństwa, co najmniej trzech, pamiętam. Ja początkowo miałem gdzieś pracować w Pabianicach, bo nie było pracy. Przypadkowo jednak dowiedziałem się, że jest wolne miejsce na nauczyciela historii w Łasku. No to pojechałem do Łasku i zostałem nauczycielem (AIEIAK 12203, s. 8).

Jako ostatni powód wyboru pracy nauczyciela można wymienić związane z nim czynniki ekonomiczne i socjalne. Ten, a nie inny zawód wybierany jest jako pożądany ze względu na pewne przywileje, jakie oferuje:

Tak naprawdę zostałam nauczycielką dlatego, że jak skończyłam studia, to praca w szkole była najbardziej opłacalna i najlepsza z moim wykształceniem [informantka ukończyła historię na Uniwersytecie Łódzkim – M.K.J.]. Bo tak, jak mówię, przez całe studia zarzekałam, że do szkoły nie pójdę, ale jak zaczęłam szukać pracy i byłam na rozmowie w muzeum, byłam na rozmowie w bibliotece i jeszcze w paru miejscach, to się okazało, że jednak ta szkoła jest najlepsza dla mnie. Raz, że pensja była najlepsza z tych wszystkich prac, które mogłam wykonywać. No i miałam już wtedy małe dziecko, bo ja na końcówkę tych studiów to zostałam mamą, więc praca w szkole była o tyle dla mnie dobra, że nie trzeba było iść na osiem godzin do pracy, tylko na przykład na sześć. I wakacje były dłuższe (AIEIAK 11042, s. 11).

1.3. Pamięć zmanipulowana

Łagrowy izolator był stary, bardzo stary. Wydawało się, że wystarczy pchnąć drewnianą ściankę karceru, aby upadła – brewiona potoczą się i izolator się rozpadnie. Ale izolator nie padał i siedem pojedynczych karcerów pełniło wierną służbę. Oczywiście każde głośno wypowiedziane słowo byłoby słyszalne przez sąsiada. Ale ci, co siedzieli w karcerze, obawiali się kary. [...]

Pozostało nas dwóch – Szor, Grisza Szor, starszy brygadzysta i ja.

– Spójrz, jak gładko idzie – powiedział Grisza, owładnięta nim nerwowa wesołość aresztowanego – ten nogę, tamten rękę, a ja – sam widzisz – oddam oko.

- I Grisza zręcznie wyjął swoje prawe, porcelanowe oko, pokazując mi je na dłoni.
- Co, ty masz sztuczne oko? – powiedziałem ze zdziwieniem. – Nigdy nie zauważyłem.
- To marnie uważasz. A poza tym dobrze dobrali oko, udało im się.
- Kiedy zapisywali Griszy oko, kierownik izolatora rozweselił się i począł niepowstrzymanie chichotać.
- Ten więc rękę, ten nogę, ten ucho, ten plecy, a ten – oko. Zbierzemy wszystkie części ciała. A ty co? – z uwagą obejrzał mnie nagiego.
- Co ty oddasz? Duszę oddasz?
- Nie – powiedziałem. – Duszy nie oddam⁷¹.

Opowiadanie Warłama Szalamowa da się odczytać na kilka sposobów. Można widzieć w nim metaforę sowieckiego imperium, zbudowanego na strachu, krzywdzie i przemocy. Łagrowy izolator jest więzieniem w więzieniu, wewnętrznym obozem przeznaczonym dla więźniów, którzy wedle naczalstwa dopuścili się przestępstwa wobec obozowego regulaminu. Zdawałoby się, że może się rozpaść, jest bowiem stary i niechlujnie zbudowany. Nic bardziej mylącego. Nadal trwa, a nikt nie ośmiela się sprawdzić jego wytrzymałości. Ten izolator to w rzeczywistości olbrzymi kraj, otoczony drutami kolczastymi, ze szczelnie zamkniętymi w nim, upodlonymi przez władzę ludźmi. Ludzie za drutami odczuwają strach, boją się kary za głośny szept, który będzie słyszany przez innych więźniów, a może nawet nadzorców. Sami nadzorcy też są w rzeczywistości więźniami, cieszą się tylko większymi przywilejami, ale nawet oni nie mogą opuścić kacetu. Z wielkiego obozu o złagodzonej rygorze obywatele mogą w każdej chwili trafić do wewnętrznej zony, obozu pracy. Lepiej więc być cicho, nic nie mówić. Milczenie nie uratuje ich przed władzą i strachem, ale pomoże przetrwać.

Opowiadanie jest też metaforą wszechogarniającego, strasznego zniewolenia stalinizmem, jakie stało się udziałem obywateli sowieckich, jak również tych mieszkających w satelickich krajach obozu socjalistycznego, urządzonego na wzór stalinowskiego izolatora. Zabierzmy człowiekowi to, co powoduje, że jest czymś więcej niż tylko zwykłym stworzeniem zaspakajającym swoje instynkty, a uczynimy z niego niewolnika bez świadomości zniewolenia. Pozbawmy go tożsamości, religii, wartości, woli oporu moralnego, a stworzymy protezę człowieczeństwa.

⁷¹ W. Szalamow, *Protezy*, [w:] *Opowiadania kołymskie*, tłum. J. Baczyński, t. II, Wydawnictwo Atext, Gdańsk 1991, s. 249–251.

Człowiek w tej sytuacji – czytamy w refleksji Pawła Śpiewaka nad pamięcią po komunizmie – przestaje być zdolny do nazywania rzeczy, a przede wszystkim do samowiedzy. Między „nim” a „sobą samym”, nie wspominając o innych ludziach, obrazach świata, rozwiera się radykalna przepaść. Nie będąc zdolnym do nazywania i opisanie siebie, zdany jest na samookreślenia podpowiadane jedynie przez instynkty i namiętności, które go prowadzą, rządzą nim, determinują go. Staje się w ten sposób człowiekiem głodu, potrzeby seksu, snu. Chce tylko zaspokoić te zgłodniałe stwory. Zostaje zredukowany do odczuwania bólu i chwil radości. Kończą się odczucia duchowe. Można nim kierować, władać nim, dając mu żyć, spać, jeść. Jest biologią, fizjologią sterowaną z zewnątrz, która do tego – powodowana strachem przed śmiercią, przed eksterminacją – nazywa świat wedle zalgebraizowanych reguł, wbrew wszelkim faktom⁷².

W podobny sposób wyraził to Aleksander Wat, nazywając totalitarne odbieranie duszy zmniejszaniem człowieka poprzez odbieranie mu zdolności do refleksji nad sobą i otaczającym światem:

Istota stalinizmu to zatrucie w człowieku wewnętrznego człowieka, żeby się zmniejszył, jak te główki robione przez łowców głów, takie zasuszone małe główki, a potem aby to zupełnie – nawet nie zgniło w człowieku, bo komuniści boją się zgnilizny wewnętrznej, ale żeby rozpadło się w proch. [...] Żeby wprowadzić dekalog komunistyczny w duszę, trzeba zabić wewnętrznego człowieka⁷³.

Taka *pieriekowka* *dusz* pozwala na rozbicie więzów rodzinnych, nastawienie dzieci przeciw rodzicom, żony przeciwko mężowi. Struktury społeczne, nawet te najmniejsze, jak rodzina, pozostają pod ścisłą kontrolą aparatu władzy i terroru. W totalitarnym świecie donos (nawet na najbliższych) jest cnotą, a zaufanie okazane drugiemu człowiekowi – błędem, który skutkuje osadzeniem w obozie pracy lub więzieniu.

Okazuje się, że literatura bywa bliska rzeczywistości w tragiczny, niewyobrażalnie prawdziwy sposób. George Orwell walczył na wojnie domowej w Hiszpanii, z bliska oglądając frontowe okrucieństwa. Był też świadkiem pożerania przez rewolucję jej własnych dzieci i zbrojnego konfliktu pomiędzy anarchistami a stalinistami. Najwyższy kapłan *Nowej Wiary* nie mógł znieść w szeregach rewolucji apostatów i heretyków. Wykonywany przez agentów NKWD rozkaz oczyszczenia szeregów z anarchistów i trockistów walnie przyczynił się do klęski republikanów. Być może i z tego powodu ochotnik w szeregach POUM, Arthur Blair, stał się prorokiem totalnej inwigilacji w stalinowskim modelu państwa. O świecie bez wyższych uczuć i moralności, zbudowanym przez totalitarną ideologię, mówi członek wewnętrznej partii O'Brien poddawanemu praniu mózgu bohaterowi *Roku 1984*:

⁷² P. Śpiewak, *Pamięć po komunizmie*, Wydawnictwo słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2005, s. 14.

⁷³ A. Wat, *Mój wiek. Pamiętnik mówiony. Rozmowy prowadził i wstępem opatrzył Czesław Miłosz*, cz. 1, Czytelnik, Warszawa 1990, s. 241.

Władza polega na poniżaniu i zadawaniu bólu. Władza oznacza rozrywanie umysłów na strzępy i składanie ich ponownie według obranego przez siebie modelu. Czy powoli wyłania ci się wreszcie obraz tworzonego przez nas świata? [...] Świat strachu, zdrady i cierpienia, świat deptających i deptanych, świat, który w miarę rozwoju staje się nie mniej, lecz bardziej okrutny. [...] Wkrótce wyeliminujemy wszystkie uczucia oprócz strachu, wściekłości, triumfu i samoupodlenia. Zniszczymy je; zniszczymy je wszystkie!⁷⁴

Dla sprawowania władzy nad ludźmi nie wystarczy sam strach i absolutna kontrola nad ciałami i umysłami, potrzebna jest jeszcze władza nad przeszłością, istniejącą we wspomnieniach i zapisanych dokumentach. Dokumenty można z łatwością zniszczyć lub zmienić tak, by były zgodne z aktualną wersją prawdy. Tym właśnie zajmował się bohater Orwella, jego zadaniem było korygowanie błędów w zapisach wydarzeń z przeszłości. Trudniej jednak zmienić wspomnienia, jakie zostały zachowane w ludzkiej pamięci, zwłaszcza jeśli stoją w rażącej sprzeczności z oficjalną, narzuconą przez władze wersją przeszłości i jej interpretacją.

Rewolucje i rewolucyjne zmiany społeczne budują swoją własną pamięć na nowo, wymazując z jej zakresu całe obszary i na ich miejsce wprowadzając inne. Zmianom ulegają daty minionych wydarzeń, postrzeganych jako ważne wraz z ich interpretacją; symbole, język i jego znaczenia, jakimi opisujemy przeszłość. Zmieniają się normatywne wzorce i tradycje kulturowe, a nawet nazwy miast i miesięcy. Zmiany w pamięci dotyczącej przeszłości wspólnoty, wprowadzane przez władze, „zależą od zmian w szkolnych programach nauczania historii czy literatury, zmian nazw ulic, obalania jednych pomników i budowania nowych oraz powstawania nowych utworów literackich czy filmowych [...] inaczej interpretujących przeszłość, a także innych przeobrażeń”⁷⁵.

Efektem zmian i manipulacji pamięcią o przeszłości w Polsce po 1945 r. był rozdzźwięk pomiędzy oficjalnym jej obrazem a tym kultywowanym prywatnie w pamięci nieoficjalnej, rodzinnej. Jak zauważa Bartosz Korzeniewski

utrzymywał się on przez cały okres istnienia państwa komunistycznego, choć miał swą własną historię zależną od celów rządzących, jakie w danym czasie miała spełniać propaganda historyczna, oraz społecznych strategii obronnych podejmowanych przez społeczeństwo. Jego istnienie wynikało z dwóch zasadniczych powodów: z tego, że nowy ustrój został importowany z zewnątrz i narzucony społeczeństwu siłą, oraz z tego, że próby zakorzenienia go w Polsce za pomocą odpowiednio spreparowanej wizji przeszłości, która obcość tą miała kamuflować, a przynajmniej zmniejszyć, natrafiły na bardzo mocno

⁷⁴ G. Orwell, *Rok 1984*, s. 184.

⁷⁵ M. Golka, *Pamięć społeczna i jej implanty*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2009, s. 123.

zakorzenione w społeczeństwie polskim przywiązanie do tradycji niepodległościowej⁷⁶.

Manipulacja pamięcią ma służyć legitymizacji władzy oraz uprawomocnieniu jej panowania nad ludźmi, m.in. poprzez tworzenie takiej wersji pamięci społecznej, jaka jest przez władzę aktualnie pożądana. Zmiany pamięci to nie tylko rewolucje, władza i manipulacja, lecz także wpływ grupy i bieg czasu.

Maurice Halbwachs uważał, że do podtrzymania poczucia społecznej ciągłości pokoleniowej, identyfikacji ze zbiorowością i zachowania wspólnej tożsamości zbiorowej konieczny jest proces zapominania i poprawiania pamięci:

To dlatego społeczeństwo nie tylko od czasu do czasu zmusza ludzi do odtwarzania w myśli wydarzeń z ich dawnego życia, lecz także do ich poprawiania, okrawania i uzupełniania, tak iż w końcu mimo wszystko, przekonani, że nasze wspomnienia są dokładne, przypisujemy im znaczenie, jakiego wtedy w naszych oczach nie miała ówczesna rzeczywistość⁷⁷.

Grupy, z jakich składa się społeczeństwo, odbudowując swoją przeszłość, zmieniają ją. To równie nieuchronne, jak bieg czasu, niczym kwas powoli trawiący społeczne ramy pamięci. Nie są one niezmiennie, choć o wiele trwalsze niż wspomnienia jednostek i małych grup:

Ramy pamięci są zarazem w trwaniu i poza nim. Poza trwaniem przekazują obrazom i konkretnym wspomnieniom, z których się składają, nieco swojej stałości i ogólności. Ulegają one jednak częściowo biegowi czasu. Przypominają tratwy spławiane wodą z biegiem rzeki tak powoli, że można po nich przejść z jednego brzegu na drugi, a tymczasem one suną i nie są nieruchome⁷⁸.

Na kolejnych stronach Halbwachs pisze, że w imię trwania wspólnej tożsamości i społecznej ciągłości pokoleń społeczeństwo żąda ofiary ze wspomnień niepasujących do wspólnej pamięci. To zbiorowość ma przewagę nad jednostką, bowiem społeczeństwo dysponuje środkami do odtwarzania pamięci. I w tym miejscu, znów kierującym nas w stronę władzy jako formy dominacji nad jednostką, pojawia się niebezpieczeństwo manipulacji treściami pamięci zbiorowej. Władza chętnie posługuje się ideologią oraz instytucjami pozwalającymi na podtrzymanie tej supremacji. Ten trop prowadzi zaś w kierunku sfery polityki historycznej czy też polityki pamięci:

⁷⁶ B. Korzeniewski, *Transformacja pamięci. Przewartościowania w pamięci przeszłości a wybrane aspekty funkcjonowania dyskursu publicznego o przeszłości w Polsce po 1989 roku*, Wydawnictwo Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk, Poznań 2010, s. 69.

⁷⁷ M. Halbwachs, *Společne ramy...*, s. 171.

⁷⁸ Ibidem, s. 421.

Politycy traktują historię jako jedno z narzędzi władzy. Władza nie posiada jednak monopolu na manipulowanie pamięcią, z powodzeniem czynią to również intelektualiści i liderzy wspólnot walczących o prestiż bądź poprawienie swej sytuacji na arenie społecznej. Manipulacje pamięcią są bardzo ryzykowne, bo jeśli odpowiadają oczekiwaniom czy kompleksom jakiejś zbiorowości, przejmowane są wbrew elementarnej logice. Manipuluje się pamięcią ku pokrzepieniu serc, by leczyć kompleksy grupowe, czy wreszcie by pokazać wrogów swej wspólnoty. Manipulacja często może też polegać na zapominaniu niewygodnych fragmentów z przeszłości⁷⁹.

Paul Ricoeur łączy pamięć zmanipulowaną z zapomnieniem i ideologią: „wszystko, co tworzy kruchość tożsamości, stanowi zarazem powód do manipulowania pamięcią, głównie za pośrednictwem ideologii”⁸⁰. Nadużycia pamięci są zarazem (nad)użyciem zapomnienia, wybiórczo traktującego opowieść. Szczególna pokusa manipulacji pamięcią dotyczy pamięci wspólnot i grup, ich tożsamości zbiorowej:

główne niebezpieczeństwo tkwi w manipulowaniu autoryzowaną, narzuconą, celebrowaną, upamiętnianą historią – historią oficjalną. Narracja jako środek staje się wówczas pułapką, gdyż wyższe moce przejmują jej kompozycję fabularną i narzucają kanoniczną narrację poprzez zastraszenie bądź uwiedzenie, strach lub pochlebstwo. Działa tutaj chytra forma zapomnienia, wynikająca z pozbawienia podmiotów działania społecznego ich pierwotnej zdolności opowiadania siebie samych⁸¹.

Ricoeur zwraca uwagę, że to pozbawienie prawa i umiejętności do narracji o sobie samym i świecie, a więc też o przeszłości naszej i wspólnoty, do której należymy, nie może dokonać się bez naszego współudziału. Widać to wyraźnie w przypadku „zapominania przez unikanie, wyrazie złej wiary i związanej w nią strategii unikania, motywowanej przez niejasną wolę niedowiadywania się, [...] przez pragnienie pozostawania w niewiedzy”⁸². Nie chcemy pamiętać ani o cierpieniach ofiar, ani o naszym w nich udziale. To aktywna forma zapomnienia. Unikanie jako forma i strategia pozostawania w niepamięci i jej niedobór, nawet bierny (brak pracy pamięci), wedle Ricoeura pociąga za sobą taką samą odpowiedzialność, co świadome negowanie pamięci. Powinno się było przynajmniej próbować dowiedzieć prawdy o przeszłości, która może być inna niż oficjalna wersja narracji, narzucana przez władze, powiada Ricoeur. Inaczej będziemy okłamywać sami siebie, wypierając (zapominając) niewygodną wersję

⁷⁹ J. Nowak, *Społeczne reguły pamiętania...*, s. 137.

⁸⁰ P. Ricoeur, *Pamięć, historia...*, s. 590.

⁸¹ Ibidem, s. 590–591.

⁸² Ibidem, s. 591.

przeszłości. Przykładem takiego właśnie programowego zapominania, wypierania z pamięci treści niezgodnych z budowanym obrazem bohaterskiej Francji, wolnej od kolaboracji z Niemcami, jest ustanowienie mitu założycielskiego obecnego w dyskursie publicznym pamięci zbiorowej Francuzów po 1945 r. Przesłonięcie odbywa się za pomocą egzaltacji wydarzeniem wyzwolenia Francji przez wojska alianckie, w tym oczywiście generała de Gaulle'a. Dzięki temu Vichy może zostać wzięte w nawias, jakby nigdy nie istniało⁸³. Zwróćmy uwagę na zbieżność terminologii używanej przez Paula Ricoeura i Fritza Schütze, dotyczącej negowania pamięci o niewygodnej dla jednostek lub grup przeszłości. Mechanizm działania zapomnienia również pozostaje podobny. Inne przykłady takiego zaprogramowanego zapomnienia dotyczą wojen, czystek etnicznych, Holokaustu, konfliktów i prześladowań.

Świadomie dokonując wyboru, możemy uczestniczyć – lub nie – w interpretowaniu i przetwarzaniu pamięci społecznej. Szczególnie istotna jest tu rola nauczyciela, który przecież ma przekazywać w procesie socjalizacji wtórnej wybrane i wyselekcjonowane treści programowe, odnoszące się do przeszłości, wartości, symboli i norm. Wobec odczuwanej różnicy pamięci autobiograficznej i rodzinnej, zawierającej inne niż pamięć oficjalna wydarzenia z przeszłości oraz odmienne od nakazywanych interpretacje zdarzeń istniejących w przekazie, nauczyciele musieli dokonać wyboru. Albo będę kłamał i uczestniczył w manipulacji pamięcią, zinstrumentalizowaną przez władze, albo „duszy nie oddam” i przynajmniej zachowam milczenie. Może nawet będę na tyle odważny, by powiedzieć uczniom to, co wiem z czytanych lektur, wydanych w „drugim obiegu”?

Niejako naturalną konsekwencją uczestniczenia w kłamstwie okazuje się przemilczenie, przesłonięcie i zapomnienie. Psychologia od czasu zastosowania psychoanalizy jako metody leczenia oraz poznania psychiki jednostki mówi nam, że zapominamy o tym, czego nie chcemy pamiętać, a co rujnuje naszą pozytywną samoocenę. Zapominanie i zapamiętywanie dla Freuda to procesy afektywne, rządzące się zasadą unikania cierpienia. Na poziomie zbiorowości istnieją podobne mechanizmy. Halbwachs podkreśla, że społeczeństwa nie pamiętają tego, co same wymazały ze zbiorowej pamięci jako groźne dla jej spójności. Na poziomie jednostki musimy zaś pamiętać o *idem*, *ipse* i konieczności zachowania w miarę stałej, choć ewoluującej w czasie, tożsamości narracyjnej jako istotnej dla podmiotu opowieści.

Przyjrzyjmy się więc narracjom nauczycieli dotyczącym programowego przekazu treści pamięci oficjalnej w szkole PRL-u oraz temu, co zapamiętali ze swojej szkoły i pracy.

⁸³ Zob.: ibidem, s. 592–595.

Rozdział 2

Uczniowie ketmanu i bohaterowie komunizmu, czyli „Ja już sama nie wiem, jaka jest ta historia”. Nauczyciele o PRL-u

2.1. Odważni nauczyciele i ciekawi uczniowie O czym mówiono w szkole, a co trzeba było pomijać milczeniem?

Jedna z informaterek, nauczycielka biologii urodzona w 1953 r., opowiada o swoich refleksjach na temat szkoły, w której się uczyła:

ja już bardzo wcześniej wiedziałam o Katyniu, bo o tym się w domu mówiło zupełnie naturalnie i **doskonale, bardzo wcześniej wiedziałam, że w szkole tego powiedzieć nie wolno**. [...] w czasie lekcji, kiedy ktoś tam powiedział coś o Związku Radzieckim z takich treści, które mówiono mu w domu, o Rosji coś tam negatywnego i jak został skarcony natychmiast ostro, więc **doskonale wiedziałam, że co innego w domu, a co innego w szkole, mając świadomość, że to w domu jest prawdą, a w szkole, to jest taka zabawa w udawanie, że nauczyciele myślą jedno i wiedzą jedno, a mówią do dzieci co innego i dzieci w domach też co innego słyszą, nie analizowałam, na ile wszystkie dzieci**. Nie było w związku z tym we mnie jakiegoś za dużego zakłócenia, **ale to umiałam dobrze kontrolować**, bo ja, jako wrażliwe dziecko, nie chciałam być karcona i nie chciałam usłyszeć tego, co usłyszała koleżanka, bo to była jeszcze żeńska szkoła, powiedziawszy coś tam prawdziwego o Rosji (AIEIAK 10755, s. 5, podkreślenia moje – M.K.).

Barbara L. podsumowuje zasadę ketmanu szkoły PRL-u. Jest nią „udawanie”, czyli konformistyczne wypełnianie wymogów programu nauczania (zwłaszcza historii, ale i języka polskiego), mimo świadomości zarówno uczniów, jak i nauczycieli, że to, co głośno mówione, jest dalekie od prawdy. Treści przekazywane w ramach oficjalnej pamięci są przez uczniów oraz nauczycieli rozpoznawane jako nieprawdziwe, sprzeczne z już posiadaną wiedzą. Szkolne wiadomości dotyczące propagowanych przez władzę wartości, uosabiających je bohaterów historycznych

i literackich, historii Polski, nie są internalizowane jako ważna część zbiorowej tożsamości. Nauczyciele udają, że mówią o nich zgodnie z własnym sumieniem i prawdą, a uczniowie, że się ich uczą. Oszustwo jest podwójne, a motywacją konformistycznej postawy jest zwyczajny strach przed możliwą za opór karą. Kontrola także jest podwójna, a może nawet potrójna. Uczniowie i nauczyciele muszą znać tajniki samokontroli, autocenzury wypowiedzi. Praca nauczycieli jest kontrolowana w ramach instytucji szkolno-oświatowej, w której strukturach funkcjonują. Osobą odpowiedzialną przed partią i wyższymi władzami oświatowymi jest dyrektor szkoły. On także jest kontrolowany, czy wszystko w jego placówce odbywa się zgodnie z zasadami sztuki pedagogicznej i prawomyślnością. W zebranych przeze mnie narracjach nauczycieli są także fragmenty, w których opowiadają oni o swojej pracy w szkole i takiej właśnie kontroli, której podlegali. Niektórzy z nich byli wicedyrektorami, albo nawet dyrektorami szkół i oni również opowiadają o wizytacjach i przeprowadzanych kontrolach.

Trudno o lepsze wyjaśnienie w zwykłych słowach istoty ketmanu, o którym pisał Czesław Miłosz. Udawanie wymaga samokontroli, potrzebnej, by nie wypowiedzieć zbędnych słów, burzących kruchą taflę kłamstwa. Niewłaściwe pytanie albo udzielona nauczycielowi nieodpowiednia odpowiedź, zamiast wyrecytowanej poprawnej politycznie formułki, są zagrożeniem dla systemu. Okazuje się, że wszechobecne kłamstwo łatwo zdemaskować, nie jest ono tak wszechpotężne, jak chciałyby władze. Wystarczy jedno słowo: „Katyń” albo data: „17 września 1939 r.”, by wywołać nieprzyjemny dysonans w czasie lekcji historii, polskiego czy na godzinie wychowawczej. Mord na polskich oficerach w Katyniu jest symbolem polskiej Golgoty Wschodu, ale też symbolem zakłamania oficjalnej wersji historii w PRL-u. Jest dla nauczycieli słowem o znaczeniu daleko wykraczającym poza geograficzną nazwę, od razu kojarzącym się informatorom z zakazaną historią Polski i stanowiącym jaskrawy przykład prawdziwego stosunku stalinowskiej Rosji do Polaków. Katyń stanowi również, zgodnie z zebranymi wywiadami, powszechnie znaną „białą plamę” w polskiej historii najnowszej. Wiedzą o niej wszyscy – i uczniowie, i nauczyciele.

Fragmenty zebranych narracji nauczycieli dotyczące edukacji, przekazu treści programów nauczania oraz samych pedagogów przypominają opis nieustannej wojny pomiędzy pamięcią a zapomnieniem. Walka toczy się o rząd dusz, ale też o wizję przeszłości, a co za tym idzie – tradycję, kanon kultury narodowej i tożsamość zbiorową. Dlatego jednych bohaterów historii (na przykład Świerczewskiego, Waryńskiego) władza stawiała na piedestale, a innych (choćby Andersa, Piłsudskiego) strącała w otchłań niepamięci. Jeśli istnieli w PRL-u, to tylko jako przykłady postawy i postępowania negatywnego względem systemu i własnego narodu. Pewne daty były wprowadzane do kalendarza świąt państwowych, obchodzonych w szkole (słynny 22 Lipca), a innych po prostu nie było (3 Maja, 17 Września, 11 Listopada). Czytało się w szkole *Pamiętkę z Celulozy*, *Krzyżaków*, *Piątkę z ulicy Barskiej*, a pomi-

jało *Zniewolony umysł, Folwark zwierzęcy i Dzienniki Gombrowicza*. Dlaczego przeszłość może być aż tak niebezpieczna, a społeczny dialog pamięci zabroniony?

Orwell, wymyślając Ministerstwo Prawdy – pisze Marcin Kula – czy instytucję „grobu pamięci” (przypominającego spust na śmieci w warszawskich blokach), w niewielkim stopniu przerysował rzeczywistość komunizmu – skoro w Korei Północnej, w połowie lat sześćdziesiątych Kim Ir Sen zainicjował kampanię prze-rabiania baśni, legend i dawnych opowiadań; skoro w Związku Radzieckim potrafiono odsyłać do „specfondów” dawne roczniki „Prawdy”, zaś choćby w Polsce przez biblioteki przechodziły fale rugowania w nich książek niewygodnych po kolejnych zakrętach politycznych¹.

Działania komunistycznej władzy wobec niewygodnej przeszłości były bardzo proste, aż tak proste, że

nawet Orwell by chyba tego nie wymyślił. Podkreślano przyjaźń Puszkina i Mickiewicza, ucząc w szkołach pozytywnych strof tego pierwszego o drugim, a obcinając te, gdzie jest mowa o Mickiewiczu, który opuścił Rosjan, wyjechał na Zachód i stamtąd dobiegał jego „jadowity głos”. Z publikowanych zdjęć znikali ludzie wpięrczeni jako bohaterowie².

Niepożądane treści były usuwane z dokumentów, archiwów, bibliotek i pamięci. Spotkało to towarzysza Berię, którego postać wyrugowano z kart *Wielkiej Encyklopedii Radzieckiej*. Ze wszystkich oficjalnych zdjęć ze Stalinem zniknął Jeżow, uosobienie krwawego terroru NKWD w wielkiej czystce 1937 r. Marcin Kula zauważa, że w Polsce polityka historyczna i skutki „konfiskaty pamięci” były mniejsze niż w innych krajach Układu Warszawskiego:

Wydarzenia 1956 r. odegrały rolę nie do przecenienia dla jej złagodzenia. Biblioteki nie zostały tu tak przetrzebione jak w „bratnich krajach”, inteligencji starej daty, a wśród nich historycy, nie zostali tak wybici, zaś ich umysły tak przemeblo-wane jak w ZSRR. Kontaktów z emigracją nie przecięto bez reszty, **przekaz pokoleniowy działał. Praktycznie w każdym pokoleniu następował w Polsce kryzys systemu, który pozwalał nawiązać zerwane nici. Ostatecznie pokolenie końca komunizmu miało jeszcze kontakt z pokoleniem zniewolonym jako pierwsze³.**

Szczególnie ważny dla pamięci społecznej wydaje się właśnie jej przekaz pokoleniowy, dokonujący się zarówno w postaci rodzinnych narracji, jak i zachowanych w rodzinnych archiwach dokumentów (listów, zdjęć), przedmiotów

¹ M. Kula, *Między przeszłością a przyszłością. O pamięci, zapomnianiu i przewidywaniu*, Poznańskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk, Poznań 2004, s. 106.

² Ibidem, s. 108.

³ Ibidem, s. 111 (podkreślenie moje – M.K.).

historycznych powiązanych z pamięcią rodzinną (mundury, odznaczenia i inne), gazet i książek.

Według Marcina Kuli można w przypadku Polski „stworzyć całą listę spraw, które starano się wyprzeć z pamięci, nie dopuszczano do wspomnienia o nich w druku, eliminowano z programów nauczania”⁴. Lista zapomnienia jest bardzo długa i obejmuje m.in.: pamięć wojny 1920 r., zasługi i popularność marszałka Józefa Piłsudskiego, szereg wydarzeń z okresu drugiej wojny światowej (szczególnie stosunki między II Rzeczpospolitą a ZSRR), jak pakt Ribbentrop-Mołotow (słowa tego ostatniego o Polsce jako „pokracznym bękarcie traktatu wersalskiego”), współodpowiedzialność Stalina za wojnę, agresję ZSRR na ziemie wschodnie Rzeczypospolitej i losy Polaków pod sowiecką okupacją (wywózki do obozów pracy i przesiedlenia). Sztandarowym przykładem przemilczenia jest mord katyński, zachowanie żołnierzy Armii Czerwonej wyzwających tereny Polski (gwałty i grabieże na ludności cywilnej), konsekwencje repatriacji i przesiedleń ludności po wojnie, negowanie wysiłku zbrojnego Polskich Sił Zbrojnych na Zachodzie (przedstawianie Powstania Warszawskiego i bitwy o Monte Cassino jako bezsensownej rzezi), fałszowanie działań Armii Krajowej w okupowanej Polsce (oskarżenia o „stanie z bronią u nogi”). Takich przemilczanych faktów, zapomnianych dat, postaci, manipulowanych zdarzeń i ich zakłamanych interpretacji jest bardzo dużo. Lista obejmuje również walki frakcyjne w partii komunistycznej po drugiej wojnie światowej oraz związane z nimi konflikty społeczne⁵. Najsilniej cenzurowanymi w PRL-u wydarzeniami, właściwie aż do samego końca systemu, wydają się właśnie zbrodnia katyńska i losy Polaków po 17 września 1939 r.

Zapomnienie nakazane przez władze komunistyczne już we wczesnym okresie „walki o pamięć” skutkowało konfliktem pamięci oficjalnej z odwołującą się do tradycji niepodległościowej pamięcią prywatną, rodzinną. Najnowsza historia Polski stała się instrumentem manipulacji pamięcią, wykorzystywanym przez władze do narzucenia nowej wizji dziejów, zgodnej z ideologią komunistyczną. Wyrażało się to m.in. poprzez wprowadzenie nowych świąt państwowych, kreowanie nowych bohaterów oraz interpretację kluczowych wydarzeń z okresu drugiej wojny światowej i dwudziestolecia międzywojennego.

Rażąca sprzeczność tej wizji przeszłości – zauważa Bartosz Korzeniewski – z obrazem zdarzeń zapisanym żywo we wspomnieniach biograficznych oraz bezcerebralny sposób narzucania jej społeczeństwu spowodowały – niejako w reakcji – szybką krystalizację zespołu społecznych wyobrażeń o przeszłości oraz poddanie go silnej mitologizacji. W jego ramach tradycja niepodległościowa coraz silniej była utożsamiana z II Rzeczpospolitą. Jej symbolami w wymiarze publicznych świąt w sposób naturalny stawały się daty 3 Maja i 11 Listopada (obchodzone

⁴ Ibidem.

⁵ Zob.: ibidem, s. 111–124.

jako święta państwowe w II Rzeczypospolitej, a których obchodów zakazano po 1945 roku), w wymiarze postaci – Józef Piłsudski, a jeśli chodzi o bohaterów zbiorowych – Orleń Lwowski i Szare Szeregi⁶.

Zbrodnia katyńska zaś stała się w społecznych wyobrażeniach przeszłości symbolem próby unicestwienia Polski przez Związek Sowiecki, postrzegany jako jeden z dwóch przeciwników jej niepodległości.

Właściwie wszystkie fragmenty narracji nauczycieli dotyczące rozmów z uczniami na zakazane przez władze tematy związane z przeszłością Polski i wojną zawierają w sobie odniesienie do Katynia. Wiedza o tym tragicznym i doniosłym wydarzeniu została przez informatorów zdobyta w dzieciństwie, wywodzi się z domu, narracji pamięci rodzinnej i międzypokoleniowej. W dorosłym życiu uzupełniono ją lekturą książek wydanych w drugim obiegu oraz słuchaniem zagranicznych rozgłośni radiowych. Dziadek albo ojciec przyszłych nauczycieli interesowali się przeszłością i to od nich pochodzi wiedza o „prawdziwej” najnowszej historii Polski. Wiedza historyczna, jaką pokolenia wykształcone w Polsce międzywojennej posiadały, zupełnie nie zgadzała się z tą obowiązującą w PRL-u. Inną możliwością dowiedzenia się prawdy było dla przyszłych pedagogów osobiste świadectwo kogoś z rodziny, zachowane w postaci narracji postpamięci, przekazywanej z pokolenia na pokolenie. Pamięć o przeszłości była zawarta w gromadzonych przez informatorów dokumentach, pamiątkach i wydawnictwach drugiego obiegu. Okazuje się, że w zebranych narracjach odnajdujemy liczne przypadki znalezienia się na „liście katyńskiej” kogoś z rodziny lub znajomych narratorów. Sądzę, że to jeden z dowodów na silną mityzację tego fragmentu pamięci o najnowszej historii Polski.

W podobny sposób – także poza oficjalnym przekazem – o Katyniu i innych wydarzeniach skazanych na niepamięć przez władze komunistyczne dowiadywali się uczniowie ze szkół, w których pracowali narratorzy. Często dzieci i młodzież porównywały wiedzę dostępną dzięki domowej pamięci społecznej, rodzinnej (znów postać dziadka lub ojca) z tą nieoficjalnie przekazywaną przez nauczycieli. O zakazanej historii rozmawiało się ukradkiem, zachowując tajemnicę, przy zamkniętych drzwiach klasy, z tymi uczniami, do których informatorzy mieli zaufanie i wiedzieli, że nie doniosą dyrekcji albo partyjnym rodzicom (wojskowym czy milicjantom). Sytuacja, w jakiej opowiadana była nieoficjalna historia, wymagała dyskrecji i określonych warunków. Większość informatorów podkreśla w swoich narracjach konieczność nawiązania wzajemnych relacji opartych na zaufaniu, z uczniami chcącymi dowiedzieć się prawdy. Najłatwiej przychodziło im to w czasie wycieczek, obozów harcerskich, kółek historycznych i polonistycznych

⁶ B. Korzeniewski, *Transformacja pamięci. Przewartościowania w pamięci przeszłości a wybrane aspekty funkcjonowania dyskursu publicznego o przeszłości w Polsce po 1989 roku*, Wydawnictwo Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk, Poznań 2010, s. 76.

albo spotkań organizowanych z zaproszonymi świadkami historii (powstańcy warszawscy, przedwojenni harcerze). Przekazywanie zakazanej i oficjalnie nieistniejącej wiedzy o przeszłości dokonywało się często w sposób zakamuflowany, nie wprost, a nauczyciele mówią o konieczności stosowania aluzji.

Zgodnie z zebranymi przeze mnie wywiadami, istotne znaczenie przypisywane świadectwom pamięci dotyczy szczególnie rodzin, które wywodzą się z Kresów Wschodnich II Rzeczypospolitej, repatriantów z okolic Lwowa, Wilna oraz innych miejscowości. Te rodziny na własnej skórze doświadczyły okrucieństw okupacji zarówno sowieckiej, jak i niemieckiej. W ich narracjach jako największe doświadczone zło określani są agenci NKWD i sowieccy żołnierze, zabijający i terroryzujący ludność cywilną. Przeżycia tych informatorów są zdeterminowane przez trajektorię zbiorową wojny, niebezpieczeństwo wywozek, aresztowania członków rodziny, niezrozumiałe i straszne zachowanie obcych okupantów. Doświadczyli tego osobiście nauczyciele urodzeni przed wojną, a traumatyczne wydarzenia odcisnęły się w ich pamięci dzieciństwa⁷. O okupacji niemieckiej wolno było opowiadać jawnie, bowiem stanowiła ona część oficjalnie dopuszczanej w dyskursie publicznym martyrologii narodu polskiego. Natomiast wszystko to, co działo się po 17 września 1939 r. na wschodzie Polski stanowiło tabu. W zebranych narracjach nauczyciele podkreślają więc konieczność zachowywania milczenia. Ich świadectwa pamięci były skazane w PRL-u na zapomnienie, nie miały prawa istnieć w publicznym dyskursie pamięci. Dopiero kolejne przełomy, jak październikowa odwilż, a zwłaszcza powstanie „Solidarności”, pozwoliły na zaistnienie tej zakazanej pamięci, jednak tylko na poły oficjalnie. Była to wedle zebranych opowieści wiedza o zachowanej pamięci, którą można było dzielić się po kryjomu, w domu, ale nie w szkole.

Różnica między pamięcią oficjalną a pamięcią rodzinną i społeczną (wspomnienia pokoleniowe) była przez przyszłych nauczycieli pochodzących z Kresów odczuwana od wczesnego dzieciństwa. Być może stąd, w ich przypadku, wynikało niepowodzenie prób wprowadzenia przez władze do kanonu bohaterów narodowych nowych postaci (na przykład wywodzących się z ruchu robotniczego albo Ludowego Wojska Polskiego), patronów szkół oraz marginalizowania wcześniej funkcjonujących ucieleśnień wartości ważnych dla wspólnoty i jej pamięci społecznej. Skoro wartości socjalistycznego państwa i szkoły były nowe, inne niż te przedwojenne, należało wprowadzić do szkół związanych z nimi nowych bohaterów, a tych dotychczasowych usunąć lub umniejszać ich znaczenie dla zbiorowości.

⁷ Widzę tu pewne podobieństwa do trajektorii losu zbiorowego doświadczonej w dzieciństwie przez ocalałych z Zagłady, opisaną przez Kają Kaźmierską w książce: *Biografia i pamięć. Na przykładzie pokoleniowego doświadczenia ocalałych z Zagłady*, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2008. W przypadku narracji nauczycieli pochodzących z Kresów Wschodnich różnica dotyczy braku podróży – powrotu do miejsc dzieciństwa, zob.: ibidem, s. 283–296, 337–387.

Dotyczyło to również dat wydarzeń, które oficjalnie nie istniały ani w kalendarzu świąt państwowych, ani w podręcznikach do historii. W wywiadach nauczyciele mówią o Józefie Piłsudskim i dacie 11 listopada jako przykładach działania władz, manipulujących pamięcią społeczną.

W zebranych narracjach nauczycieli jest wiele fragmentów, w których wymieniają oni postaci historyczne, o jakich uczono ich w szkole. Opowiadają, że odnosili się do tej wiedzy z rezerwą, podobnie jak do forsowanego sloganu o przyjaźni polsko-radzieckiej, zwłaszcza jeśli mogli porównać informacje przekazywane w szkole z opowiadaną historią „domową” oraz świadectwami pamięci rodzinnej albo własnymi przeżyciami. Tym ciekawiej wypada zestawienie stosunku nauczycieli do pamięci oficjalnej, jaką przekazywano im w szkole, z ich narracjami o rozmowach na tematy dotyczące wydarzeń z najnowszej historii Polski, jakie prowadzili (lub nie), a także o odpowiedziach na pytania zadawane przez uczniów w czasie lekcji, godzin wychowawczych czy nawet poza szkołą. Są jednak i takie wywiady, w których mamy do czynienia z gloryfikacją zarówno PRL-u, jak i nowych wartości, wpajanych w szkole, a uosabianych przez bohaterów w rodzaju generała Karola Świerczewskiego, alkoholika⁸ i zupełnie niekompetentnego dowódcy, winnego m.in. tragicznej klęski II Armii Ludowego Wojska Polskiego pod Budziszynem w 1945 r. Po śmierci „Waltera”, której okoliczności dokładnie do dziś nie wyjaśniono, władze komunistyczne uczyniły z niego męczennika i nowego bohatera narodowego, upamiętniając go wizerunkiem na banknocie pięćdziesięciozłotowym, patronatami szkół i jednostek wojskowych oraz wierszami i prozą. Wydający wyroki śmierci na żołnierzy Armii Krajowej sowiecki generał, dzieciom w PRL-u był znany z mitologizującej jego postać książki Janiny Broniewskiej, wydanej już w 1948 r. *Człowiek, który się kulom nie kłaniał*⁹.

⁸ O wielkim zamięrowaniu „Waltera” do alkoholu pisali zarówno generałowie Zygmunt Berling, jak i Stanisław Popławski, choć w nieco inny sposób. Popławski, syn fernala i radziecki Polak, oddelegowany w 1944 r. do służby w Wojsku Polskim, wspomina, że Świerczewski lubił popijać alkohol z pękatego kieliszka w kolorowe wzorki, który woził ze sobą od czasów wojny domowej w Hiszpanii. By naczynie nie było puste, dbał wierny ordynans. Z kolei Berling, odwołany ze stanowiska dowódcy 1. Armii Wojska Polskiego za decyzję o forsowaniu Wisły w czasie Powstania Warszawskiego, pisze o notorycznej nietrzeźwości „Waltera” i problemach, jakie powodował pijany do nieprzytomności generał już w czasie formowania 1. Korpusu Polskich Sił Zbrojnych w ZSRR latem 1943 r. Podrozdział wspomnień Berling zatytułował wielce wymownie: *Zajeżdża wódką*. Zob.: S. Popławski, *Towarzysze frontowych dróg*, Wydawnictwo MON, Warszawa 1970, s. 100–107; Z. Berling, *Wspomnienia*, t. III: *Wolność na przetarg*, Polski Dom Wydawniczy, Warszawa 1991, s. 82–92.

⁹ Bartosz Korzeniewski zakłada, że w polityce historycznej władz komunistycznych mamy do czynienia z trzema etapami. Najwcześniejszy trwa już od 1944 r., zaś faza radykalnej przebudowy świadomości historycznej to lata stalinizmu (1948–1956). Po nich następuje październikowy przełom i tendencja do złagodzenia kursu polityki historycznej wykluczającej pewne fragmenty przeszłości z pamięci oficjalnej. Zob.: B. Korzeniewski, *Transformacja pamięci...*, s. 70.

Niektórzy z informatorów nie chcieli się uczyć historii, inni znów prawie nic z niej nie zapamiętali. O swej niechęci do wiedzy o przeszłości, proponowanej w szkole lat pięćdziesiątych, mówi urodzony w 1940 r. Arkadiusz J., nauczyciel wychowania fizycznego:

Jeżeli chodzi o to dzieciństwo i to, jak je wspominam, to oceniam je pozytywnie, a jeśli chodzi o sprawy, o których nam po prostu nie chciano mówić, jak Katyń czy właśnie Piłsudski, no to oceniam negatywnie, bo nie uczono nas o tym. Ja z historii dostawałem pały, moi koledzy historię oblewali tylko dlatego, że nie znali historii Polski takiej, którą pisali Rosjanie (AIEIAK 11062, s. 10).

Powojenna rewolucja w programach nauczania, zwłaszcza przedmiotów humanistycznych, była wynikiem dokonujących się po 1945 r. przemian w sferze kultury, polityki i ideologii:

wymogom państwa i partii nie był w stanie sprostać żaden polski podręcznik – oprócz opracowania G. Missalowej i J. Schoenbrenner – stąd na początku lat pięćdziesiątych XX wieku wykorzystywano jako najlepsze i najbardziej właściwe ideologicznie opracowania członków Akademii Nauk ZSRR, prezentujące specyficzny obraz dziejów Związku Radzieckiego i ówczesnego świata, ruchu robotniczego oraz walki z imperializmem. Polskie dzieci zmuszone były przyswajać sobie treści głównie dziejów powszechnych, bo historia Polski stanowiła w nich niewielki fragment dziejów międzynarodowego ruchu robotniczego i narodów walczących o utrwalenie pokoju na świecie w imię proletariackiego internacjonalizmu. Określonych założeń ideologicznych zawartych w tzw. polskiej biblii pisarstwa podręcznikowego, czyli we wspomnianej wyżej pracy Missalowej i Schoenbrenner, nie można było zakwestionować¹⁰.

Grzegorz K., urodzony w 1947 r. nauczyciel przedmiotów zawodowych w Technikum Elektronicznym w Łodzi, mówi o postaciach z najnowszej historii Polski, o jakich uczono go w szkole:

Pamiętam, że głównie trzeba było znać przywódców PZPR-u. Bieruta, Gomułkę. To była podstawa. **Pamiętam wypadki poznańskie, pięćdziesiąty szósty rok, pamiętam jesienią, jak czołgi jechały na Warszawę. Byłem świadkiem, jak czołg sowiecki wjechał do piekarni, lufą wybił szybę i ukradli żołnierze pieczywo.** To niestety miało wpływ i miałem dość negatywny stosunek do ówczesnej rzeczywistości. W szkole przedstawiano to inaczej, w domu rodzice, nikt z rodziny do żadnej organizacji państwowej, do PZPR-u nie należał (AIEIAK 12195, s. 4, podkreślenie moje – M.K.).

¹⁰ A. Glimos-Nadgórska, *Podręczniki do historii – 50 lat zmian*, „Klio. Czasopismo poświęcone dziejom Polski i powszechnym” 2012, t. 21 (2), s. 4.

Sowiecki czołg, który utrwalił się w pamięci informatora, być może jest wynikiem nałożenia się na wspomnienie pewnych obrazów kultury popularnej czy narracji pamięci społecznej, funkcjonujących w dyskursie prywatnym, rodzinnym. Mówimy tu o wpływie pamięci kulturowej na pamięć autobiograficzną oraz asocjacyjnym charakterze pamięci, który podkreśla Harald Welzer¹¹. Wiemy również, że

są sytuacje, w których lepiej pamiętamy i które lepiej pamiętamy – oraz odwrotnie. Upływ czasu może zmniejszać intensywność pamięci, ale może też sprawiać, że dane wydarzenie będzie „rozdymane”, jego miejsce w naszych myślach utrwali się. [...] W Polsce, czy to w odniesieniu do buntu w Poznaniu w 1956 r., czy do buntu na Wybrzeżu w 1970 r., pojawia się wspomnienie jakoby żołnierze radzieccy brali udział w tłumieniu tych ruchów, co nie jest prawdą¹².

Pozostaje sprawą otwartą, czy informator mógł widzieć czołg radziecki w Łodzi, bowiem „główne kolumny wojsk pancernych i zmechanizowanych dotarły na odległość stu kilkudziesięciu kilometrów od Warszawy – w okolice Łodzi i Włocławka (niektóre jednostki jeszcze bliżej – do Łowicza i Sochaczewa)”¹³.

Informator interesował się historią Polski, starał się zbierać książki wydane w drugim obiegu, a informacje o wydarzeniach z przeszłości, określanych przez niego jako ważne (na przykład o Powstaniu Warszawskim), czerpał od znajomych księży i rodziny. W dzieciństwie był bardzo religijny, codziennie rano szedł na mszę, a poza tym był ministrantem i wyjeżdżał z księżmi na organizowane w ramach duszpasterstwa wakacje. Jego rodzina jako niezamożna była otoczona przez Kościół opieką. Grzegorz K. opowiada, że w trakcie jednego z wyjazdów, podczas homilii wygłaszanej w kościele, dowiedział się prawdy o Powstaniu Warszawskim. O tym, czego się dowiedział, rozmawiał ze swoimi uczniami:

Tak, prowadziłem [rozmowy – M.K.]. Niektóre sprawy wychodziły już w późniejszym okresie. **Miałem takie spotkanie z chłopakiem, z którym tam różne sprawy historyczne poruszałem i potem, już po jego studiach spotkaliśmy się przy ulicy Zgierskiej i pytał się: „Czy pan zmienił poglądy?”** Ja mówię, że nie, a on „Bo, wie pan, to co pan mówił, to sprawdzałem z dziadkiem i dziadek to samo powtarzał”. Rozmawialiśmy na tematy polityczne, naszej

¹¹ Zob.: H. Welzer, *Materiał, z którego zbudowane są biografie*, tłum. M. Saryusz-Wolska, [w:] M. Saryusz-Wolska (red.), *Pamięć zbiorowa i kulturowa. Współczesna perspektywa niemiecka*, Universitas, Kraków 2009, s. 57.

¹² M. Kula, *Między przeszłością a przyszłością...*, s. 78. W burzliwych wydarzeniach polskiego października 1956 r. istniało ryzyko sowieckiej interwencji. Z garnizonów wojsk radzieckich wyruszyły kolumny pojazdów pancernych, ale zostały zatrzymane 150 km od Warszawy na skutek rozkazów Chruszczowa. Zob.: A. Dudek, *Ślady PRL-u. Ludzie, wydarzenia, mechanizmy*, Wydawnictwo ARCANA, Kraków 2000, s. 96.

¹³ P. Machcewicz, *Odwiłż 1956*, [w:] K. Persak, P. Machcewicz (red.), *PRL od lipca 44 do grudnia 70*, Bellona, Warszawa 2010, s. 217.

historii, zniewolenia, o rozbiorach. Z tego względu, że w szkole podstawowej czy średniej historia była na niskim poziomie, zasadniczo tylko daty i nic poza tym. **Dopiero później zacząłem się bardziej pasjonować historią na własną rękę, poszukiwałem różnych wycinków, dokumentów, spotkań ze świadkami.** W 1978 roku, w 60. rocznicę odrodzenia państwa polskiego spotkałem osobę, która знаła osobiście rodzinę marszałka Piłsudskiego. I opowiadała mi, że to był człowiek, który naprawdę nie dbał o swoje dobre osobiste [...]. Jego córki Wanda i Jagoda chodziły w podartych pończochach. Ten dworek w Sulejowie, to jego podwładni, on by nawet o to nie zadbał dla siebie. Dbął przede wszystkim o interes państwa. [...] Dyskusjom z uczniami sprzyjały zajęcia warsztatowe, podczas których można było prowadzić dialog. Do każdego musiałem podejść, przy okazji można było porozmawiać, zadawać pytania dociekliwe. Starałem się odpowiadać w miarę mojej wiedzy i to co doczytałem. [...] **Młodzież często zadawała takie pytania związane z sytuacją polityczną, to był aktualny temat podczas takich zajęć, kiedy można było rozmawiać, gdzie był taki czas wolny. Uczniowie pytali o sytuację w kraju, odpowiadałem to, co wiedziałem najlepiej.** W każdym bądź razie uważałem, że po czterdziestym piątym roku nie było żadnego wyzwolenia [...]. O Powstaniu Warszawskim [wiedziałem – M.K.] od świadków, w Karpaczu dowiedziałem się od jednego z księży, piękną homilię powiedział, przybliżył, po prostu przekazywał całą prawdę dlaczego się rozpoczęło, chociaż obecnie historycy mają różne podejście. [...] **Jeżeli jestem w Warszawie, czy z młodzieżą jeździłem, to zawsze prowadziłem młodzież na Cmentarz Powązkowski, na kwatery batalionu „Zośka”, żołnierzy AK, symbolicznego grobu Emila Fieldorfa.** Młodzież, zdarzało się, że mówiła: „Po co iść na cmentarz, po co cmentarz zwiedzać”. Ale inaczej jest, jak człowiek jest przygotowany, ma coś do powiedzenia na ten temat, najpierw omówi. I nawet była taka sytuacja, że chłopak przyszedł i mówi: „Wie pan, że to jest bardzo interesująca sprawa”. „No widzisz” – mówię – „nie trzeba zawsze się uprzedzać, tylko pierwsze trzeba zobaczyć, poczytać, dotknąć wszystkiego”. [...] **Już jako dziecko wiedziałem o Katyniu, ponieważ kolega taty brał udział przy ekshumacji zwłok pomordowanych w Katyniu.** Tylko jedno, że nie można było na ten temat nic mówić. Wiedziałem, że była wywózka naszych ludzi na wschód. Zbrodnia, dekret Stalina bodajże z 5 marca, a mordować zaczęto w kwietniu 1940 roku tzw. strzałem katyńskim w tył głowy. To nie były oficjalne informacje, na historii w ogóle nie wolno było na ten temat mówić. Ja tylko dlatego wiedziałem, że kolega taty brał udział w ekshumacji polskich oficerów w Katyniu. Bardzo była dziwna sprawa, jak rówieśnicy po osiemdziesiątym dziewiątym roku, czterdziesto, pięćdziesięcioletni dopiero coś się dowiedzieli o Katyniu. Mówię: „To co ty żeś robił do tej pory, czymś ty się zajmował?” Mieli zero informacji. W oficjalnym obiegu nic nie było przekazywane o Katyniu. Dopiero później, po osiemdziesiątym dziewiątym roku zaczęły się pierwsze książki ukazywać. Pierwsza książka, którą kupiłem o Katyniu to *Zbrodnia katyńska w świetle dokumentów* z przedmową generała Andersa, wydana w Londynie w 1982 roku (AIEIAK 12195, s. 7–8, podkreślenia moje – M.K.).

W narracji informatora mamy do czynienia z kilkoma ważnymi punktami dotyczącymi pamięci społecznej, oficjalnej i przekazu ich treści. Po pierwsze, cenną wiedzę o przeszłości należy zdobywać samemu. Jeśli prawdziwa wiedza dotycząca historii Polski jest niedostępna w źródłach oficjalnych, to prawdy trzeba szukać u naocznych świadków wydarzeń, ewentualnie w opowieściach postpamięci, przekazywanych w rodzinie i wśród przyjaciół. Dobrym źródłem wiedzy są, wedle informatora, publikacje drugiego obiegu, zakazane przez cenzurę. Po drugie, w wypowiedzi Grzegorza K. widać też większe zaufanie, jakim obdarza relacje pamięci rodzinnej czy postpamięci niż historię nauczaną w komunistycznej szkole (to zresztą dotyczy większości zebranych wywiadów). Po trzecie, informator uważa, że w przekazywaniu młodzieży informacji o wydarzeniach z przeszłości, ważnych dla Polski, najlepsze są takie przykłady, które pozwolą zainteresować ją nieznanymi faktami, postaciami, datami. Punktem pamięci, zawierającym w sobie istotne dla pamięci społecznej treści, jest dla informatora Cmentarz Powązkowski w Warszawie – groby powstańców z batalionu „Zośka” i generała Emila Fieldorfa „Nila”. To oni, wedle jego narracji, są bohaterami, o których należy przypominać młodym pokoleniom, nawet jeśli pamięć oficjalna na ten temat milczy.

Rozmowy z młodzieżą, jakie prowadziła Anna C.-G., były

Głównie o Powstaniu Warszawskim, kiedy jeździłam z dziećmi ode mnie ze szkoły na organizowane obozy harcerskie, miałam te dzieci cały czas. Przychodził koniec lipca i właściwie od początku do końca przygotowywało się powstanie, dzieciaki szyły mundury, latały po lesie, robiły karabiny, były tworzone oddziały. Była wiernie odtwarzana historia, był oddział „Zośki”. Dużo by opowiadać, co roku każde powstanie było wielkim wydarzeniem dla dzieciaków. To była prawdziwa historia, byli ranni, były sanitariuszki, krwawiące rany malowane farbą. Jeżeli człowiek raz zginął w powstaniu, to już nie wracał do gry. Działo się to, co i w tej chwili się robi, takie akcje. **Generalnie starałam się mówić: słuchajcie, podręcznik jest podręcznikiem, serce sercem, jak chcecie się dopytać, to zawsze się dopytacie. Nie było łatwe mówienie wprost, aczkolwiek ja się nie bałam. [...] I nie ukrywałam niczego, nie bałam się niczego, ponieważ umowa, która była ze mną podpisana w szkole, była umową odtwarzaną co roku. Jak się okazało, w moich dokumentach widniał dokument mówiący o tym, że widnieję w głównym rejestrze skazanych jako córka oficera AK i więźnia politycznego, czyli osoba niepoprawna politycznie. Powiedziałam, że jeżeli będą chcieli, to i tak mnie wywalą, więc tak naprawdę się nie bałam. O Katyniu wiedziałam wszystko, czyli całą prawdę. Generalnie moja mama uczyła mnie prawdziwej historii. O Powstaniu Warszawskim, jak i o innych wydarzeniach związanych z historią wojenną, powojenną wiedziałam z domu, nie chciałam uczyć się tego, co było później w szkole. Nawet unikałam tematu, bo znałam historię z opowieści rodzinnych, wiedziałam, jaka była naprawdę. W którymś momencie zaczęłam uciekać od tej fałszywie przedstawianej historii, czułam się nieswojo, bolało mnie to, że młodzież ma przekazywaną fałszywą wersję wydarzeń. Natomiast ja sama nie**

czułam się na siłach powiedzieć im wszystkiego, ponieważ kiedy powinienam słuchać jako małe dziecko, też nie wysłuchałam do końca. W pewnym momencie chyba tworzy się jakiś bunt wewnętrzny, nie chciałam mówić nieprawdy (AIEIAK 12193, s. 13–14, podkreślenie moje – M.K.).

Ojciec informatorki, jako oficer Armii Krajowej, na dodatek pochodzący z arystokracji, był więźniem politycznym w okresie stalinowskim, spędził kilka lat w celi śmierci. W czasie wywiadu opowiadała o jego cierpieniach w śledztwie i torturach, jakim został poddany. W ich wyniku miał złamany kręgosłup i połamane wszystkie palce. Anna C.-G. podkreślała w narracji o ojcu, że był dla niej szczególnie ważną postacią, z którą miała dobry kontakt, od niego czerpała wiedzę o wojennej przeszłości rodziny i Polski, a także nietypową życiową filozofię. Po doświadczeniach więzienia jej ojciec stał się buddystą. Zmarł, kiedy miała 14 lat. Wobec świadomości znaczącej różnicy pomiędzy oficjalną wersją historii a tym, czego dowiadywała się w domu, zdecydowała się nie mówić swoim uczniom nieprawdy. Zaryzykowała, nawet jeśli ceną mogła być utrata pracy. Wiedziała, że jako córka „wroga Polski Ludowej” i tak jest napiętnowana, traktowana jako „podejrzany element”. Zamiast kłamstwa starała się, nawet w aluzyjny sposób, przekazać prawdę, jaką poznała dzięki pamięci rodzinnej. Wedle jej narracji, udawało się wzbudzić zainteresowanie młodzieży historią, inscenizując wydarzenia z Powstania Warszawskiego w czasie obozów harcerskich. Swoiste *historical reenactment* było bliższe prawdy i dużo ciekawsze, niż zakłamanie informacji z podręczników historii. Informatorka mówi o uczuciu niemocy wobec systemu zakłamania najnowszej historii Polski w szkole PRL-u, podkreślając swój brak wiedzy i być może jest to usprawiedliwienie, że nie uczyniła więcej. Nie tylko ona starała się nawiązywać do tradycji przedwojennego harcerstwa i Szarych Szeregów, czynili tak również pozostali instruktorzy harcerstwa, jak na przykład Czesław B., Lech P. czy chcący pozostać anonimowym nauczyciel plastyki i wychowawca w domu dziecka, urodzony w 1948 r.

Marianna Z., nauczycielka matematyki, urodzona w 1938 r., opowiada o swojej pracy w szkole oraz rozmowach z uczniami na tematy dotyczące bieżących wydarzeń politycznych w Polsce i historii najnowszej:

Kiedy miałam wychowawcze klasy, to jakoś tak specjalnie nie rozmawialiśmy z młodzieżą na takie tematy. Ale pamiętam taką historię, kiedy jedna z koleżanek, historyczka, nie mogła przyjść na lekcję, więc poprowadziłam lekcję o Piłsudskim. Sama, jako wicedyrektor. I taki logogryf zrobiłam, którego rozwiązanie tworzyło imię i nazwisko Józef Piłsudski. I można było tylko używać nazw różnych wydarzeń historycznych. Ale potem mi się przykro zrobiło, jak uczniowie przyszli i powiedzieli, że ona kazała im wyrwać z zeszytu tą kartkę z logogryfem. No bo to Piłsudski nie był „modny”. No, a ja myślałam, że zrobiłam coś dużego, bo potem, jak to rozwiązanie uczniom wyszło, to im opowiedziałam, kim był Piłsud-

ski, i co robił. I tak odważnie dosyć o tym mówiłam, i to było przykre, że to zginęło z zeszytów uczniów. Ale myślę, że część zachowała sobie gdzieś te kartki – bo im bardziej coś zakazane, tym ciekawsze. Chociaż dobrze to świadczy, że uczniowie z tym do mnie przyszli i powiedzieli, to było dla mnie w pewnym stopniu nagrodą zaufania od nich. **Ja tej koleżance potem powiedziałam, że źle zrobiła. Bo przecież to nie przestępstwo. Jeśli nie chciała tego mieć na swoim sumieniu, to przecież mogła powiedzieć, że to wicedyrektor zrobiła. Ale powiedziała mi, że się sama trochę przesadnie wystraszyła** (AIEIAK 12188, s. 9, podkreślenie moje – M.K.).

Po raz kolejny w narracji nauczycieli dotyczącej zakazanej wiedzy o przeszłości Polski mamy do czynienia z opisem autocenzury występującej w szkole. Ta sama informatorka przypomina sobie nauczycieli języka polskiego i historii ze swojego liceum:

Polonistka nasza wpajała nam wszystkich znanych pisarzy i poetów, szczególnie Mickiewicza. Bo kochała Mickiewicza, to i nam wpajała. [...] nasz nauczyciel od historii, to widziałam, że on się trochę interesował i był „za” Piłsudskim. **Ale nie mówił o tym za bardzo na lekcjach, bo nie można było. Wyczuwało się, że on jest tak jakby „piłsudczykiem”, ale na lekcji tego nigdzie nam otwarcie nie powiedział, że uznaje go za wodza i tak dalej** (AIEIAK 12188, s. 5).

Autocenzura została przez informatorkę zaobserwowana już w czasie lat szkolnej edukacji i, zgodnie z jej relacją, istniała również w jej życiu zawodowym. Z pracą zawodową w szkole wiązała się obawa, jaką Marianna Z. odczuwała przed donosicielstwem:

wyczuwałam, że w szkole jest ktoś, kto jest takim donosicielem. To się wyczuwało. Nie wiem, czy z ramienia partii, czy czego, ale wyczuwało się, że jest jakaś osoba, która na wszystko patrzy i gdzieś tam donosi. To było bardzo takie uciążliwe, bo nie wiadomo, która osoba. Chociaż teraz to przypuszczam nawet kto to był, ale nazwiska nie powiem, bo to tylko przypuszczenia. I to, że nie można było swobodnie porozmawiać, bo wiadomo było, że ta osoba zdaje relacje w komitecie, „co tam słyhać w szkole” (AIEIAK 12188, s. 7).

Powszechne donosicielstwo (uczniów oraz kolegów nauczycieli) i obawa przed spowodowanymi nim sankcjami za nieprawomyślność okazuje się cechą szkoły PRL-u, często wymienianą w zebranych wywiadach.

Kolejna nauczycielka matematyki w zespole szkół energetyczno-elektronicznych w Łodzi, mimo strachu przed reakcją władz szkolnych na poruszanie zakazanych tematów historycznych i obaw o brak należytej wiedzy o przeszłości Polski, zdecydowała się na rozmowy z uczniami. Wspólnie z koleżanką ze szkoły, w której pracowała, organizowały spotkania dla uczniów zainteresowanych najnowszą historią Polski:

na prelekcje pani Marysia Piotrowicz zawsze mi kogoś mądrego zapraszała. I była na przykład taka historia, przyszedł ten pan, jak on się nazywał? Pan Bobowicz. No i przyszedł do mojej klasy, opowiedział im o przeszłości i oni zadawali rozmaite pytania, wreszcie jeden się wyrwał i pyta się: „Jak to jest z tym Katyniem? Kto w Katyniu wymordował tylu Polaków?” A on mówi tak: „Chłopie, wy wiecie, ja wiem, po co się pytacie?” (AIEIAK 11025, s. 11)

Znów sposobem na ominięcie zakazów cenzury okazuje się mowa aluzyjna. Do historii, jakiej uczono jej w stalinowskiej szkole lat pięćdziesiątych, informatorka ma negatywny stosunek:

to były czasy, kiedy historii tak uczono, żeby nie nauczyć. [...] **To była celowa robota socjalizmu, żeby stracić swoje korzenie.** A jeśli już się mówiło, na przykład, historia WKPb – Wszechzwiązkowej Komunistycznej Partii Bolszewickiej, no to przecież ja się tego musiałam uczyć [...]. **To tam było wszystko zafałszowane, także nauka historii była żadna.** Gdy ja już byłam nauczycielką, to u mnie w szkole to co? Uczyli historii przywoicie? Przecież te historyczki też były niedouczone, bo one uczyły się fałszywej historii, to jak miały nauczyć prawdziwej młodzieży? Albo jak już się nie fałszowało, to się po prostu pewne rzeczy pomijało. Tak, jakby tego nie było. No chociażby Katyń. Czy kiedyś można było powiedzieć, że to było dzieło sowieckie? (AIEIAK 11025, s. 8, podkreślenia moje – M.K.).

Informatorka porusza ważny temat, jakim jest przekazywanie zafałszowanej wiedzy o przeszłości kolejnym pokoleniom uczniów. Ta zmanipulowana pamięć jest wedle jej narracji odtwarzana i powtarzana w toku procesu wtórnej socjalizacji w szkole, dokonującego się na kolejnych pokoleniach młodzieży. Ta „zła” pamięć trwa w oficjalnym, instytucjonalnym przekazie przez dziesięciolecia, wpajana młodym ludziom, którzy mają nie wiedzieć nic poza dozwoloną przez władze wersją historii. Swoistym remedium na powtarzanie kłamstwa okazuje się konkurencyjna wobec oficjalnej pamięci pamięć rodzinna, wspomagana przez wydawnictwa z drugiego obiegu oraz świadectwa uczestników wydarzeń historycznych zepchniętych w niepamięć przez politykę historyczną PRL-u. „Korzenie” to ważna dla tożsamości zbiorowej część pamięci przynależnej do zbiorowości. Irena S. opowiada, że źródłem wiedzy, zakazanej przez władze komunistyczne, była dla niej podziemna prasa i książki, które mimo odczuwanego strachu kolportowała wśród przyjaciół. Z nimi i z uczniami rozmawiała o wydarzeniach z przeszłości (Katyń i 17 września 1939 r.), nieobecnych w dyskursie publicznym dotyczącym historii Polski. Czego jeszcze uczono w szkole przyszłych nauczycieli? W kolejnych dziesięcioleciach trwania systemu realnego socjalizmu w Polsce byli różni bohaterowie socjalizmu. Jedni znikali (jak Bierut, Stalin, Gomułka), a na ich miejsce pojawiali się inni (jak Waryński), lecz towarzysz Lenin trwał, niezłomny jak skała, opoka kościoła *Nowej Wiary*:

No uczono o Leninie, [...] w tamtych czasach trzeba było znać dokładnie biografię Lenina. To jest coś, co się dzisiaj śmieszne wydaje, ale faktem jest, że chyba w końcówce podstawówki, to biografia Lenina była na warsztacie, taka bardzo dokładna. [...] To znaczy też błędna biografia, bo o tym, że chorował na syfilis, to nikt nie mówił, na co zmarł, też nie mówiono (AIEIAK 11085, s. 7).

Bardzo dobrze mówiono o Dzierżyńskim, o tej, Wandzie Wasilewskiej, o bitwie pod Lenino. Tego nam nie mówiono, że wojska polskie zostały rzucone właściwie na pożarcie, jak mięso armatnie. Dopiero potem, jak się człowiek zaczynał sam interesować, to nam mama opowiadała na temat frontu, bo przez jej rejony przechodzili i Ruscy, i Niemcy, i Ukraińcy. **No to najgorsi byli Ruscy, ale o tym nie wolno było mówić. Nie wolno też było mówić o tym, że jak Bierut pojechał do Moskwy i już nie wrócił, dopiero teraz możemy powiedzieć, co się stało.** Potem, jak Gomułka nastał, to było troszkę lepiej. [...] Kto tam jeszcze? Chruszczow oczywiście, o tych takich negatywnych postaciach się uczyliśmy też (AIEIAK 12189, s. 6, podkreślenie moje – M.K.).

W tamtym czasie, kiedy chodziłam do liceum, to przede wszystkim Stalin, Lenin, działacze polskiego ruchu robotniczego, Feliks czerwony Dzierżyński, Marchlewski, Waryński pojawił się później [...], to były te postacie rewolucjonistów i prawdziwych komunistów – internacjonalistów. Tak i o Związku Radzieckim, jaki to on będzie wspaniały w przyszłości (AIEIAK 12184, s. 11).

Pamiętam oczywiście królów Polski. [...] Pamiętam Ludwika Waryńskiego i generała Świerczewskiego. Ci dwaj ostatni zapisali się również na kartach literatury, więc może dlatego ich pamiętam wyraźniej. [...] Oczywiście Lenin, Stalin i Marks były to najważniejsze osoby ze współczesnej historii, o których uczono (AIEIAK 11037, s. 4).

Staralam się nic nie mówić na lekcjach historii, choć zawsze miałam swoje zdanie. Tata mi wszystko opowiadał. Katyń w szkole nie istniał (AIEIAK 11959, s. 3).

Mąż informatorki pochodził ze Lwowa, gdzie spędził wojenne dzieciństwo, a syn siostry ojca informatorki zginął w Katyniu.

W narracji Marii Z., nauczycielki urodzonej w 1950 r. zapamiętane fragmenty przekazywanych jej w szkole wybranych treści pamięci zmanipulowanej są wciąż obecne:

Pamiętam generała Świerczewskiego, *O człowieku, który się kulom nie kłaniał*, też to czytaliśmy, ale **to wie pan, ja to przyjmowałam, tak to było pokazane, że ten człowiek walczył o ojczyznę, o kraj, o Polskę, o ludzi. Więc to jest ważne, a nieważne czy on był po lewej, czy po prawej stronie. Ważne, że walczył o kraj, bo ja do tej pory czegoś nie rozumiem i chyba już umrę nieświadomiona, nieważne** (AIEIAK 11051, s. 10, podkreślenie moje – M.K.).

Mit niezłomnego komunisty – patrioty, a zarazem internacjonalisty, żołnierza wolności, trwał przez cały czas PRL-u, stanowiąc jeden z najtrwalszych przekazów

pamięci oficjalnej. Kult „generała Waltera” zaczęto rozwijać po 1947 r., wykorzystując w propagandzie jego śmierć:

przypominano, że był „robociarzem” z Woli, uczestnikiem Rewolucji Październikowej, dowódcą Brygad Międzynarodowych w Hiszpanii. O tym, że był tam jako wysoki rangą oficer NKWD, że karierę w NKWD rozpoczynał u boku generała Borodina w Chinach, gdzie również pomagał w wojnie domowej, konkretnie Kuomintangowi – legenda oczywiście nie mówiła. Po śmierci generała jego nazwiskiem nazwano tysiące ulic, w tym prestiżową budowę socjalizmu – Trasę W-Z w Warszawie. [...] drugi zbiór wierszy ku czci „generała Waltera” wydano podczas obchodów 5-lecia jego śmierci, w 1952 roku. Kult Świerczewskiego łączono także z obchodami Rewolucji Październikowej, 1 Maja („robociarz”) i prawie wszystkimi innymi świętami sowieckimi – stąd zapotrzebowanie na wiersze i pieśni o nim¹⁴.

Karol Świerczewski stał się jednym ze „świętych” kultu *Nowej Wiary*, „męczennikiem” komunizmu, oddającym życie za widoczne tuż za horyzontem, ziemskie zbawienie.

A czego w szkole PRL-u nie było? O kim nie mówiono? Jakie niewygodne dla systemu wydarzenia pomijano milczeniem? Nauczycielka języka polskiego, urodzona w 1956 r. Joanna P., nie dowiedziała się niczego o Czesławie Miłoszu od swoich nauczycieli:

Nie było nawet mowy o kimś takim, jak Miłosz. Myśmy się o nim dowiedziały w momencie, jak dostał Nobla. Nie mówiło się o jakichś poetach, którzy w tamtym czasie tworzyli swoje wiersze poza granicami kraju (AIEIAK 11972, s. 10–11).

[...] dochodząc do wieku XX ta historia już była niestety zakłamana, ponieważ wychwalano bardzo Rewolucję Październikową [...] okres dwudziestolecia międzywojennego, uważano, że był to okres bardzo dla Polski negatywny, nazywano to sanacją. Tak, że bardzo szczątkowo uczyliśmy się o Józefie Piłsudskim. Później druga wojna światowa, pomijano oczywiście najazd Związku Radzieckiego na wschodnie tereny Polski, 17 września to pomijano tak, że wiedza była przekazywana z dużym zakłamaniem, w ogóle się nie uczono wtedy o narodowości żydowskiej [...], jakby na terenie Polski w ogóle ten naród nie mieszkał, tak że pamiętam, że o narodzie żydowskim to dopiero się dowiedziałam pod koniec podstawówki, tak to nie miałam świadomości, że coś takiego, jak Holocaust miało miejsce w Polsce (AIEIAK 12207, s. 5).

Łatwiej by mi było powiedzieć, o kim mnie nie uczono w szkole. Nie uczono mnie o Piłsudskim, nie uczono o ludziach związanych z wydarzeniami, które były takimi „białymi plamami”, bo się o tym nie mówiło, prawda (AIEIAK 11042, s. 8).

¹⁴ B. Urbankowski, *Czerwona msza albo uśmiech Stalina*, Wydawnictwo Alfa, Warszawa 1995, s. 476.

Polska międzywojenna to okres złej „sanacji”, a Józef Piłsudski to postać ledwie zaznaczona na kartach podręcznika historii. O istnieniu w Polsce przed wojną odrębnego i niepowtarzalnego świata mniejszości żydowskiej i Holokaucie informatorka dowiedziała się już po skończeniu szkoły podstawowej. Być może ten fakt jest związany z tezą obowiązującą w komunistycznej propagandzie już od czasów wojny¹⁵, że Żydzi byli przede wszystkim obywatelami ZSRR (i odpowiednio także Polski). Z ostrą reakcją cenzury spotkał się Wasilij Grossman, próbujący opublikować swoją wojenną powieść, przez wielu współczesnych literaturoznawców porównywaną do *Wojny i pokoju*. Pisarz mógł się obawiać nie tylko o dalszy los swej twórczości, ale o życie:

W 1949 roku, w krwawym kontekście tak zwanej drugiej Czystki i masowego antysemickiego terroru w ZSRR (pod szyldem walki z „kosmopolityzmem”) zniszczono jednak cały nakład zredagowanej przez Grossmana razem z Erenburgiem *Czarnej księgi* – zbioru relacji o zbrodniach Szoah, między innymi w Ponarach, w Treblince, w Sobiborze, w warszawskim getcie. [...] Prasowa nagonka przeciwko Grossmanowi nie wróżyła wówczas nic dobrego – ocalenie przyniosła śmierć Stalina¹⁶.

Po wojnie reżim stalinowski w ZSRR nie tylko nie zaakceptował faktu, że ostrze niemieckiej wojny z Rosją Sowiecką było skierowane przeciwko Żydom, ale od 1947 r. zaostrzył kampanię wymierzoną w „kosmopolityzm”:

Nie ustosunkowano się do ludobójstwa, urzędnicy strofowali tych, którzy wyolbrzymiali „żydowskie męczeństwo” lub oddawali się „egotyzmowi narodowemu”. Raport przedstawiony w Kijowie na temat masakry w Babim Jarze mówił o śmierci spokojnych obywateli radzieckich, a nie Żydów. Wysiłki Żydów dążących do opublikowania czarnej księgi antysemickich zbrodni spotkały się z kategoryczną odmową¹⁷.

Na następnych stronach swojej książki Richard Overly pisze o fali antysemityzmu zalewającej ZSRR pod koniec życia Stalina, w wyniku której żydowscy członkowie Komitetu Antyfaszystowskiego zostali oskarżeni o syjonistyczny spisek

¹⁵ Zob.: *Pisarz na wojnie. Wasilij Grossman na szlaku bojowym Armii Czerwonej 1941–1945*, oprac. A. Beevor, L. Winogradowa, tłum. M. Antosiewicz, Magnum, Warszawa 2006, s. 253–268. Pisarz stracił matkę i krewnych, zamordowanych przez Niemców wraz z 30 tys. innych Żydów i zakopanych w masowych grobach. Nie mógł otwarcie napisać o zbrodni dokonanej przez Einsatzgruppen na Żydach, a jego artykuł *Zamordowanie Żydów w Berdyczowie* został ocenzone.

¹⁶ A. Pomorski, *Życie, a nie los*, [w:] W. Grossman, *Życie i los*, tłum. J. Czech, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2009, s. 10.

¹⁷ R. Overly, *Krew na śniegu. Rosja w II wojnie światowej*, tłum. M. i T. Lüftnerowie, Wydawnictwo L&L, Gdańsk 1999, s. 406.

i zamordowani. Podobny los spotkał oskarżonych w „spisku lekarzy” Żydów obwinianych o udział w syjonistycznej organizacji terrorystycznej. Nic więc dziwnego, że w stalinowskiej szkole nie wspomniano o Holokauście. „Generalnie komunizm nie lubił mówić o sprawie żydowskiej – pisze Marcin Kula – gdyż wykraczała ona poza jego schematyczne myślenie, we wczesnych latach pięćdziesiątych akcentował on własny antysemityzm, gdyż permanentnie chciał się wyzbyć etykiety »żydokomuny«”¹⁸.

Chwilowa odwilż czy – używając innego określenia rodem z PRL-u – „odkręcanie śruby” spowodowały nie całkowite zniesienie, ale ograniczenie cenzury. Jednak system komunistyczny przez cały okres swego istnienia po prostu nie mógł pozwolić na przekazywanie innych, niż oficjalnie ustalone, wersji wydarzeń z przeszłości. Prawda o zbrodniach komunistycznych i zniewoleniu krajów obozu socjalistycznego zagrażała istnieniu systemu. Nawet w czasach pierestrojki zainicjowanej przez Michaiła Gorbaczowa władze demoludów nie odważyły się na pełną jawność i zniesienie cenzury.

Niektórzy nauczyciele uważają, że konformistyczne samoograniczenia nakładane na siebie przez pedagogów były na wyrost, niepotrzebne. Stwierdzają w wywiadach, że za mówienie prawdy na lekcjach, o ile nie znalazł się jakiś donosiciel, niewiele im groziło. Nie były to już czasy, gdzie ludzi wsadzano do więzienia za opowiedzenie dowcipu o Stalinie albo jakąkolwiek krytykę ustroju Polski Ludowej. Nauczyciel, zachowując ostrożność, mógł wiele powiedzieć swoim uczniom:

Ja po prostu uważałam, że jak ja wchodzę do klasy i zamykam za sobą drzwi, to nikt nie ma prawa ani ingerować, ani rządzić, ani kontrolować. Chyba, że jest wizytacja, to wtedy tak, oczywiście. [...] Ale tak to ja nie czułam tej bariery, nie czułam tego nacisku. **Czasami mi się wydaje, że ta autocenzura to była za duża, że ja sobie ludzie nakładali tak trochę na wyrost. Ja nacisków władz szkolnych bynajmniej nie odczuwałam. Uważałam, że ja w klasie jestem absolutnie sobą i nikt mi tu nie ma prawa...** Na szczęście nie miałam nigdy ucznia, który by donosił, bo podobno donosili. Nie miałam nigdy takiego wypadku, żeby uczeń na mnie doniósł. Ani wcześniej, ani w stanie wojennym (AIEIAK 11028, s. 14, podkreślenia moje – M.K.).

Anna Cz., córka represjonowanego w latach stalinizmu „wroga ustroju” wyraża podobną myśl:

No ja zaczęłam pracować w osiemdziesiątym pierwszym roku, więc akurat prawda, przed stanem wojennym, ale to już były inne czasy, jak te, w których żył mój ojciec. Bez przesady, jak ktoś mi powie, że w szkole nie można było powiedzieć na przykład o pakcie Ribbentrop-Mołotow, to mi się śmiać chce, bo ja zawsze mówiłam, z tym, że można było trafić, może na jakiegoś syna, nie wiem, prawda, esbeka,

¹⁸ M. Kula, *Miedzy przeszłością a przyszłością...*, s. 119.

może i mieć pecha. Ja takiego pecha nie miałam i zawsze mówiłam. Z tym, że w podręcznikach takich rzeczy nie było, to fakt (AIEIAK 11085, s. 10).

Informatorka oddziela czasy stalinizmu, kiedy ojciec siedział w więzieniu za przygotowanie gazetki szkolnej o 17 września 1939 r., od jej współczesnych, dostrzegając różnice w stopniu opresyjności systemu. W latach siedemdziesiątych nie była ona już tak silna, a „dokręcanie śruby” w szkole miało miejsce w stanie wojennym, o czym mówiła w dalszej części wywiadu. Jednak nawet wtedy nie było tak strasznie, jak w latach stalinizmu. O tym opowiada Czesław B., który spędził wojenne dzieciństwo we Lwowie i został repatriowany do kraju po 1945 r. Strach, jaki odczuwał pod okupacją sowiecką, spowodował, że w późniejszych latach PRL-u, już po przyjeździe do Łodzi, zamiast milczeć, mówił prawdę o wydarzeniach z przeszłości Polski, jakich doświadczył osobiście. Dlatego też zaangażował się w harcerstwo, a później w tworzenie struktur „Solidarności” w szkole. Ze swoimi uczniami rozmawiał otwarcie o tym, co przeżył 17 września 1939 r. i później, w Rosji Sowieckiej. Po latach odczuwa satysfakcję, że odważył się mówić prawdę, a wpajane wychowankom wartości, mimo upływu czasu, wciąż były dla nich ważne. Ucieleśnieniem tych wartości, odwołujących się do etosu Szarych Szeregów, Armii Krajowej czy tradycji niepodległościowych, alternatywnych wobec proponowanych w ramach obowiązującej kultury prawomocnej, stała się „Solidarność”:

Uczniowie pytali o różne sytuacje, również polityczne. I potem nawet miałem taką historię, przypadkowo nawet. Kiedy już w latach osiemdziesiątych zwiedzaliśmy z aktualnymi uczniami zakłady, w których pracowali moi absolwenci, no i potem ci absolwenci oprowadzali swoich młodszych kolegów. I słyszałem taką wypowiedź, on nie wiedział, że słyszę: „Wy nie wiecie jakiego macie profesora, ja się od niego pierwszy raz dowiedziałem, usłyszałem takie słowa jak Monte Cassino, jak Katyń”, czyli te rzeczy zostawały. I poza tym, z tego co wiem, wielu moich absolwentów zakładało koła „Solidarności”, właśnie w swoich zakładach pracy (AIEIAK 12194, s. 24).

Nie wszyscy spośród tych nauczycieli, którzy przeciwstawiali się miękkiej opresyjności systemu, byli tak odważni:

Nie było możliwości rozmawiania na przykład o Katyniu, ponieważ ta informacja w ogóle nie docierała do środowiska. Ja pamiętam takie wydarzenie, to co pamiętam z domu od siebie, prawda. Wydarzenie dotyczące 17 września. Oczywiście, wszyscy wiedzieli, że 1 września był wybuch wojny, prawda. W związku z tym, jak przychodził 17 wrzesień, to informowałam starsze klasy, ósmą, prawda, no bo młodsze to nie, bo nie było takiej możliwości. **W momencie kiedy omawiałam literaturę wojenną, no bo to było w programie, to wtedy informowałam, że 17 września podpisano układ pomiędzy Niemcami a Związkiem Radzieckim i z drugiej strony nastąpił atak na ziemie polskie. To było wszystko co mogłam zrobić, bo nic więcej nie było możliwości** (AIEIAK 12192, s. 13, podkreślenie moje – M.K.).

Informatorka Aleksandra (prosiła o niepodawanie nazwiska), urodzona w 1945 r. nauczycielka języka polskiego, nie mówi otwarcie, dlaczego nie było możliwości innych działań niż podejmowane przez nią próby przełamania monopolu władz na pamięć zbiorową. Jedną z przyczyn mogła być, wedle jej narracji, niepamięć, na jaką skazywano emigracyjnych twórców takich jak Czesław Miłosz oraz cenzura kontrolująca wszystkie oficjalne drogi przekazu informacji. Alternatywą były wydawnictwa drugiego obiegu i Radio Wolna Europa. Nauczycielskie środowisko nie wiedziało bądź nie chciało wiedzieć niczego, co mogło stanowić zagrożenie dla pracy i rodziny:

Pamiętam, że to, co w tej chwili jest rzeczą oczywistą, a nawet jest w programie szkolnym, na przykład *Folwark zwierzęcy*, to myśmy, ja i moje koleżanki polonistki czytałyśmy, miałyśmy z tzw. drugiego obiegu, czyli poza cenzurą. Było tak, że dostawałyśmy taką książeczkę na noc, całą noc się czytało, potem szło się do pracy i oddawało się kolejnej koleżance do przeczytania. Mówię ci, nikt nawet o tym nie wiedział. To krążyło w drugim obiegu, tak to się nazywało. Było poza cenzurą, poza normalnymi wydawnictwami, mało tego, jako studentka polonistyki Miłosza czytałam, proszę ciebie też w bezdebitowym wydaniu, czyli też poza cenzurą. Dopiero jak dostał Nagrodę Nobla, no to się trochę otworzyło, ale to dopiero wtedy, a wcześniej to ci mówię, bezdebitowe wydawnictwo było. [...] Ale widzisz, to było też tak, że głośno się o tym nie mówiło, dlatego, że istniała obawa, że ktoś doniesie, prawda, i się poniesie konsekwencje, dzieci chroniono wtedy. Ja wiedziałam [o Katyniu – M.K.], a byłam dzieckiem wtedy. Dopiero później też wiedziałam o tym też poza oficjalnymi danymi, czyli z rodziny, z domu. I nie tyle, że się w środowisku nauczycielskim nie mówiło, nauczycielskie środowisko niejednokrotnie w ogóle nie miało pojęcia o tym, w ogóle. Tylko to, co było podawane do oficjalnych wiadomości i na tym koniec (AIEIAK 12192, s. 14).

Informatorka przeczytała *Zniewolony umysł* Czesława Miłosza, który w powieściowym wydaniu krążył pomiędzy jej znajomymi nauczycielkami języka polskiego. O mordzie katyńskim informatorka dowiedziała się dzięki przekazom pamięci rodzinnej, bowiem przyjaciel jej ojca, zawodowy oficer Wojska Polskiego, uniknął aresztowania przez NKWD po 17 września 1939 r.

Informatorka, chcąc pozostać anonimową, nauczycielka języka polskiego w łódzkim liceum, deklaruje jednoznacznie negatywny stosunek do systemu komunistycznego. Przeżyła okupację sowiecką w Jaworowie koło Lwowa, aresztowanie oraz wywózkę ojca na Syberię. Doświadczyła też repatriacji do Polski po wojnie, musiała porzucić swój rodzinny dom i wszystko, co było jej drogie. Odczuwała w dzieciństwie przymus trajektorii zbiorowej losu Polaków z Kresów. Nadał on jej wspomnieniom z dzieciństwa, które przywoływałam we wcześniejszej części pracy, ton nostalgiczny, ale zarazem tragiczny, właśnie ze względu na poczucie straty i rozłąki, rzutujące na całe przyszłe życie. Szczególnie bliska była jej postać Adama Bienia, którego książkę *Bóg wysoko – dom daleko* знаła i bardzo

cenila. Wedle narracji informatorki pochodził on z tej samej wsi, co jej matka. Wiadomości o nim i procesie szesnastu przywódców Polski Podziemnej przekazywała swoim uczniom. Ojciec informatorki wyszedł z Rosji Sowieckiej z armią Andersa, a po wojnie zdecydował się wrócić do Polski. W 1948 r., po powrocie, jako „Andersiak” nie mógł dostać żadnej pracy. Kłamstwo w PRL-u przybierało czasem groteskowy wymiar. Oto fragment narracji tej nauczycielki:

ojciec wrócił, pracy nie mógł dostać, w końcu dostał, ale to tylko dlatego, że z armii jego kolega miał tu brata, który gdzieś był dyrektorem i go zaprotegował, to na takiej zasadzie. Myśmy pękali ze śmiechu, jak ojciec pisał życiorys, żeby się do tej pracy dostać. Jak to właśnie: „w trzydziestym dziewiątym roku wyjechałem do Kazachstanu”, no brawo, na wycieczkę, „gdzie pracowałem w kołchozie”, no ślicznie, to tu już pracy nie było, po co było tam jechać? A dalej było: „żeby ramię w ramię z Armią Czerwoną walczyć z niemieckim najeźdźcą”, czy z „dziczą”, już nie pamiętam, w każdym razie myśmy leżeli ze śmiechu, jak ojciec ten życiorys napisał i nam przeczytał. Ale no musiał tak napisać (AIEIAK 11028, s. 4).

Śmiech wynika tu ze zderzenia oficjalnej wersji pamięci oraz biograficznych przeżyć rodziny nauczycielki. Zarazem życiorys ojca, o którym mowa, zawiera elementy komunistycznej nowomowy, tak idiotyczne wobec traumatycznych doświadczeń przeszłości rodzinnej, że aż śmieszne. W dalszej części wywiadu informatorka opowiadała o tym, jak przez przypadek „zdemaskowała” ojca i nie dostała się na upragniony kierunek studiów. Jej wychowawczyni, czytając wypełnioną przez maturzystkę ankietę, zapytała, w jakim wojsku był ojciec w czasie wojny. Informatorka odpowiedziała, że nie wie, ale był w Anglii. To wystarczyło, by nie dostała się na filologię polską, miała szczęście, że w ogóle przyjęto ją na studia. Trudno się dziwić, czytając jej wspomnienia, że miała do komunizmu i ZSRR wrogi stosunek, nie akceptowała ustroju Polski po 1945 r. oraz nie chciała kłamać, ucząc młodzież w szkole.

Niebezpieczeństwo donosu jednak istniało:

Ja pamiętam, miałam takiego zaprzyjaźnionego nauczyciela historii, który uczył w którejś szkole średniej, a do naszej szkoły chodził jego syn i tak się poznaliśmy, bo on współpracował ze szkołą jako rodzic. I on w jakichś takich uczył wieczorowych szkołach i kiedy powiedział coś zbyt odważnie, potem się okazało, że tam jakiś milicjant się do matury przygotowywał. No i facet potem miał tak olbrzymie problemy, że wylądował w nauczaniu początkowym. I w ogóle miał szczęście, że go nie wyrzucili całkiem ze szkoły. **Takie to były czasy. Właściwie to były dwie historie. Jedna oficjalna, a druga to ta, o której się rozmawiało w domach i wśród przyjaciół** (AIEIAK 11042, podkreślenie moje – M.K.).

W narracji nauczycielki historii urodzonej w 1951 r. pojawia się już znany z innych wywiadów podział na dwa sprzeczne ze sobą obszary pamięci: oficjalnej, nauczanej w szkole i funkcjonującej w dyskursie publicznym oraz tej nieoficjalnej,

ukrywanej przed władzami, o której można mówić tylko prywatnie, w zaufanym gronie. O pewnych tematach lepiej było nie mówić otwarcie, karą mogło być nawet wyrzucenie z pracy, a dla uczniów – usunięcie ze szkoły. Strach, odczuwany przez wielu informatorów, okazywał się wystarczającą motywacją do zachowania milczenia. Okazuje się, że ten schizofreniczny stan był akceptowany jako wyższa konieczność, na którą nic nie można poradzić, bo „takie to były czasy”. To określenie też już było używane jako argument służący relatywizacji swoich postaw przez innych nauczycieli i jest obecne w kilku przeprowadzonych wywiadach.

Chcący pozostać anonimowym nauczyciel historii, urodzony 1956 r., we fragmencie wywiadu dotyczącym pracy w szkole porusza temat donosów i prowokacji ze strony uczniów:

Ale to też zdarzało się rozpatrywać w zupełnie innych kategoriach, czy to nie jest prowokacja, bo były czasami takie prowokacje, chodziło o sprowokowanie. [...] Trzeba było bardzo się pilnować z tym, co się mówi, dlatego że miałem też ludzi niechętnych w stosunku do siebie. Pewnego razu zostałem wezwany, kiedy przyszedłem do szkoły, dyrektor stał na korytarzu, to było rano, powiedział: „Panie Andrzeju, proszę żeby pan do mnie przyszedł”. Poszedłem na lekcję, tę lekcję prowadziłem, ale coś nie dawało mi spokoju, byłem bardzo podenerwowany. Ponieważ dyrektor rzadko się do mnie zwracał w takiej formie i w ten sposób, więc przerwałem lekcję, poprosiłem kolegę, który przyszedł wcześniej, żeby mnie zastąpił, zszedłem do niego, mówię: „Panie dyrektorze, o co chodzi? Niech mi pan powie” [...] i mówi do mnie tak: „Proszę pana, dotarły do mnie informacje, że opowiada pan na lekcji WOS-u dowcipy o wydźwięku antyradzieckim”. Ja mówię: „Jakie dowcipy?”, „A na przykład takie: przyjaźń polsko-radziecka jest jak jabłotka – korzenie po stronie polskiej, a gałęzie po stronie radzieckiej”. No i uświadomiłem sobie, że to może mieć różne konsekwencje (AIEIAK 12116, s. 18).

Informator w dalszym fragmencie wywiadu opisującego pracę w szkole opowiedział, że od tej pory trzymał się ściśle programu nauczania, z powodu obaw o powtórzenie się nieprzyjemnej sytuacji. Wtedy z pewnością konsekwencje mogły być poważniejsze niż tylko rozmowa z dyrektorem. Nauczyciel historii dowiedział się, że do dyrektora szkoły z donosem poszedł jego kolega należący do partii.

Lech Poraj (pseudonim), urodzony w 1930 r. nauczyciel historii, nie chciał ani rozmawiać o „białych plamach”, ani odpowiadać na pytania młodzieży dotyczące ukrywanych faktów z najnowszej historii Polski. Również i on bał się donosu. W części wywiadu dotyczącej swoich studiów w latach stalinizmu opowiadał o oskarżeniach, rzucanych na niego przez koleżanki i kolegów z roku. Z powodu nieprawomyślności nazywano go „wrogiem mas ludowych” i zadano pytanie: „Co taki jak on wróg ludu robi na socjalistycznym uniwersytecie”? Informator wspominał, że przez pięć lat studiów historycznych nie padło ani razu słowo Katyń. Profesorowie milczeli, bo bali się młodej, marksistowskiej kadry asystentów i niektórych lewicowo nastawionych studentów. Jednak raz musiał przerwać milczenie:

To był okres, te 30 lat pracy, że nie tylko ja, inni też unikali. Ani tak, ni siak. Próbowaliśmy trzymać się tak zwanych programów nauczania. Nie chciałem się narażać, tyle tych dzieci siedzi, każde ma mamę, tatę, nie wiadomo, powie w domu coś i kto wie, co może dalej być. Ja nie chciałem tracić pracy. [...] Raz byłem absolutnie zaskoczony. To już był początek lat osiemdziesiątych, czyli końcówka mojej pracy. W II Liceum im. Narutowicza na ulicy Nowej, pamiętam, to była klasa maturalna, matematyczno-fizyczna, tam byli głównie chłopcy, po 18–19 lat i po raz pierwszy mnie coś takiego spotkało. [...] **Bo ni stąd, ni zowąd podnosi rękę chłopak, sympatyczny, i pyta się: „panie profesorze, a kto dokonał zbrodni w Katyniu?”** Do tej pory nigdy takiego pytania nie miałem. Nigdy. Dzisiaj to wiadomo, ale to był początek lat osiemdziesiątych. Ale co ja powiedziałem? Całą klasa słucha. Ileś par uszu. Dobrze, że zapytał, ale co ja mogłem powiedzieć? Kto dokonał zbrodni w Katyniu, dobrze wiedziałem, tylko się tego tematu nie tykało ani na studiach, na uniwersytecie. Po prostu nie, żeby nie kłamać, nie ruszało się, niestety. Jeżeli Stalin kazał wymordować polskich komunistów, kazał w trzydziestym ósmym roku KPP, Komunistyczna Partia Polski, nie chcieli go słuchać, powiedziałem, że jeżeli kazał, to można było powiedzieć, to było wiadomo, że została rozwiązana KPP i zostały niedobitki jak Bierut, Gomułka, tych lepszych rozstrzelano za Stalina. To jak on kazał zlikwidować KPP, to oszczędzał polskich oficerów sanacyjnych? **No i to wystarczyło.** Tak powiedziałem trochę wymijająco (AIEIAK 11050, s. 14, podkreślenie moje – M.K.).

Lech Poraj nauczył się w latach stalinowskiego uniwersytetu, że lepiej, wzorem starych, przedwojennych profesorów, zachować milczenie. Zamiast kłamać należy milczeć. Prawdy nie można mówić, w obawie przed donosem. Trudno dziwić się informatorowi, który mimo deklarowanych lewicowych poglądów i obrony PRL-u, jaką przeprowadza w swej narracji, mówi, że nie chciał kłamać. Strachu przed wyrzuceniem ze studiów doświadczył w latach pięćdziesiątych na skomunizowanym (wedle jego własnego określenia) Uniwersytecie Łódzkim. Lech Poraj opowiadał także o strachu swoich profesorów przed asystentami i studentami szczerze wierzącymi w ideologię komunistyczną oraz wielką rolę mas ludowych. Jeden, jedyny raz, wedle jego relacji, zdecydował się powiedzieć coś o Katyniu, nie w sposób otwarty, lecz aluzyjny. Konstrukcja tej wypowiedzi była taka, że uczeń powinien domyśleć się prawdy.

Nauczycielka języka angielskiego, urodzona w 1947 r., chcąc pozostać anonimową, opowiada o donosie na nauczyciela i jego kłopotach:

były takie sytuacje, o których wiedzieliśmy. To mój kolega miał taki problem, kiedy w klasie jakiś wątek rozwinął i zaraz, na drugi dzień był wezwany do sekretarza partii, a był sam z młodzieżą. No, sam nie poszedł na siebie naskarżyć. Dziecko poszło, do mamusi, do tatusia powiedziało, co się działo na lekcji i poszło. Także my, bacząc na to, byliśmy po prostu ostrożni, bo po co, tym bardziej, że uczyłam przedmiotu, na którym nie było nawet miejsca na takie rozmowy, ale jako

wychowawca czy jak jeździłam z uczniami na różne wycieczki, to tak mogłam sobie pozwolić na to. Byłam czasami nieposłuszna, na przykład, jadąc w czasach PRL-u gdzieś tam z Zakopanego z jakąś wycieczką czy skądś tam, z Krakowa, robiłam przystanek w Częstochowie, szłam na Jasną Górę z młodzieżą pomimo tego, że sama nie byłam nigdy jakaś taka wierząca [...]. Nie miałam z tego powodu żadnych nigdy przykrości. Nie byłam nigdy wzywana do dyrektora czy dyrektorki, czy sekretarza partii (AIEIAK 11066, s. 15).

W dalszej części wywiadu informatorka wyjaśniła, że donos dotyczył cytatu z literatury, który posłużył nauczycielowi języka polskiego do zakamuflowanej krytyki partii komunistycznej i ustroju w Polsce. Nie chodziło o „otwartą krytykę systemu”, ale „życzliwa osoba” zrobiła z tego użytek i nauczyciel musiał tłumaczyć się przed władzami. Co oprócz rozmów ostrzegawczych z władzami szkolnymi czy partyjnymi, dyscyplinujących niepokornego nauczyciela, mogło spotkać tych, którzy odważyli się mówić o „białych plamach” w historii Polski? Wyrzucenie z pracy, którego bali się moi rozmówcy, było ostateczną formą kary za nieprawomyślność. Karą mogło być przeniesienie do innej szkoły, odebranie wychowawstwa czy prowadzonego przedmiotu, albo należnej nagrody okolicznościowej. Z zainteresowaniem Służby Bezpieczeństwa działaniami uznanymi za wrogie wobec systemu spotykali się ci z informatorów, na których ktoś doniósł.

Anna A.-U., represjonowana w stanie wojennym nauczycielka urodzona w 1942 r., określa opresyjną sytuację jako „przymus”. Informatorka wspomina reakcję władz szkolnych na złożony donos:

Najpierw uczyłam historii, którą mi odebrano po wydarzeniach grudniowych dlatego, że powiedziałam na lekcji młodemu człowiekowi, że jeśli chce coś więcej wiedzieć, to niech posłucha Wolnej Europy, bo tyle, co w „Trybunie Ludu”, to każdy może sobie przeczytać. Natychmiast pojawiła się Służba Bezpieczeństwa w szkole. [...] Dziecko przekazało rodzicowi, wiem nawet, kto. Rodzic pracował wtedy w powiatowym urzędzie. Ale miałam bardzo dobrego dyrektora szkoły, pana Medyńskiego, który nie pozwolił, żeby mnie wywalono, bo już były takie zakusy. Odebrano mi historię i nie miałam co robić, nie było dla mnie pracy. Kazano mi uczyć wychowania fizycznego i właściwie potem z takiego przymusu zrodził się drugi kierunek, AWF, wtedy jeszcze WSWF. [...] Tak zostałam nauczycielem wychowania fizycznego (AIEIAK 12185, s. 9–10).

Nie był to koniec kłopotów niepokornej nauczycielki, w dalszej części wywiadu mówi o odebraniu nagrody finansowej w formie kary za nieprawomyślność:

Zawsze na dzień nauczyciela była tak zwana nagroda, która, jak pamiętam, wynosiła czterysta złotych i od góry do dołu wszyscy te czterysta złotych kwitowali. I wtedy, gdy odebrano mi tę historię, mnie nie było na tej liście. Jak zapytałam dyrektora, dlaczego ja się tu nie znalazłam jako jedna jedyna, to odpowiedział mi, że to nie jest jego decyzja, tylko Powiatowego Inspektoratu Oświaty. Jak tam

się poszłam dowiedzieć, to mi powiedziano, że mój mąż jest inżynierem, dużo zarabia, więc ja nie potrzebuję tych pieniędzy. Sami więc powiedzieli, że to nie jest żadna nagroda, tylko rodzaj pomocy socjalnej (AIEIAK 12185, s. 11).

Informatorka mówi właściwie to samo, co Andrzej Tyszka, pisząc o dewastacji systemu wartości w Polsce Ludowej¹⁹. Internowana w stanie wojennym nauczycielka trafnie obnaża politykę przyznawania gratyfikacji w PRL-u, o której pisałem we wcześniejszej części pracy. Relacja Anny A.-U. wyjawia jeszcze jedną cechę stosunku władzy do nauczycieli uznanych za na tyle niepokornych, by zaszkadzili systemowi. Jeśli nauczyciel, mający dobry kontakt z młodzieżą, choć raz solidnie naraził się władzy, podlegał już stałej kontroli ze strony Służby Bezpieczeństwa. Jeżeli dodatkowo, na początku lat osiemdziesiątych, działał w „Solidarności”, to efektem mogło być internowanie.

Traktowano go jako na tyle groźnego dla ustroju realnego socjalizmu i szkoły mającej kształtować młodzież w jego duchu, że mógł być poddawany nie tylko kontroli. Władze partyjne i oświatowe starały się niwelować niepożądany wpływ, jaki nauczyciel wywierał na młodzież. Stąd pozbawianie wychowawstwa i zmiana szkoły jako forma izolowania od kontaktów z uczniami. Zauważmy, że tego rodzaju wyłączenie ze środowiska jest stosowane w instytucjach totalnych (na przykład więzienie, zakon), zarówno wobec podwładnych, jak i personelu. Rotacja ma na celu uniknięcie nawiązania zbyt bliskich, a może nawet serdecznych kontaktów międzyludzkich w sytuacji, kiedy jest to niepożądane z tego powodu, iż grozi rozluźnieniem dyscypliny i zagraża strukturze wewnętrznej samej instytucji oraz wypracowanym sposobom kontroli jednostek. Nauczyciele wspominają, że z reguły działania władz kończyły się na inwigilacji i próbach zastraszania.

Służba Bezpieczeństwa, jak w przypadku Anny A.-U., za otwarte ukazywanie młodzieży zła systemu komunistycznego starała się nastawić przeciwko nauczycielowi jego kolegów i radę pedagogiczną. Informatorka opowiada o tym, co spotkało ją już po powrocie z internowania:

jak już wróciłam z internowania i rozwiązały Studium Nauczycielskie, przenieśli do Łowicza, to tam już dla mnie nie było pracy. W dwóch szkołach nie chcieli mnie zatrudnić, dyrektorzy mówili, że takiej osoby, zwłaszcza internowanej, to nie zatrudniają. Trafiłam do zawodówki, do Zespołu Szkół Zawodowych, Ekonomiczno-Wielozawodowych, coś takiego. Tam grono pedagogicznie, po którym nie spodziewałabym się takiej odwagi, bo to była wielka odwaga, w sprawie dyscyplinarnej przeciwko mnie wystąpiło po mojej stronie. Wszyscy. To był ewenement w skali kraju podejrzewam, mówiła o tym Wolna Europa, pisała prasa niezależna. **A wszystko zaczęło się od tego, że pojechałam z dziewczynami do**

¹⁹ Zob.: A. Tyszka, *Wartości zdegradowane, wartości ocalone. Szkic do bilansu czterdziestolecia*, [w:] S. Bednarek (red.), *Nim będzie zapomniana. Szkice o kulturze PRL-u*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1997, s. 32–35.

Warszawy na wycieczkę. I w Warszawie pojechaliśmy, to już było po mordерstwie księdza Jerzego, pojechaliśmy na jego grób. Przychodzili wtedy do mnie rodzice i przez młodzież mówili, że byli u nich panowie ze Służby Bezpieczeństwa i namawiali do złożenia skargi na mnie. I nikt tego nie zrobił, nikt z rodziców. A grono pedagogiczne zachowało się po prostu rewelacyjnie. Ani jeden zarzut nie został potwierdzony przez kogokolwiek. Jednak i tak wywalono mnie z pracy. [...] Na podstawie tego, że nie daję rękąmi wychowania młodzieży w duchu socjalistycznym. I właściwie to było tak, że ta rada pedagogiczna, stając cały czas po mojej stronie, sama budowała swoją jakość. Ja to wspominam to jako coś niebywałego zupełnie. Pierwszy sekretarz POP poleciał natychmiast, został zdjęty z funkcji, nauczyciel niemieckiego. Koleżanka polonistka miała męża, który miał kontrakt do Iraku, czy do Libii, nie pojechał. Trzecia osoba partyjna też miała jakąś szykanę, ale już nie pamiętam. To wspomnienie będzie mi towarzyszyć cały czas. Potem się okazało, że dyrektor właśnie był na usługach SB [...] (AIEIAK 12185, s. 12–13, podkreślenie moje – M.K.).

Informatorka opowiada o represjach, jakie za jej odwagę spotkały innych nauczycieli, w tym jej przełożonego, którzy nie wykazali się odpowiednią, *socjalistyczną czujnością* wobec wrogiego elementu, często nazywanego w nowomowie dyskursu publicznego PRL-u *elementem antysocjalistycznym*. Dlaczego tak surowo ją potraktowano, zaś odwiedzenie grobu kapłana „Solidarności” Służba Bezpieczeństwa uznała za wyjątkowo groźny występек? Przypomnijmy, że oficjalna pamięć ma swoich własnych bohaterów, ucieleśniających ideały i wartości wspólnoty. Pamięć zmanipulowana, narzucona zbiorowości wbrew jej woli, zazdrośnie strzeże wpływu na tożsamość zbiorową i dozwolonych treści instytucjonalnego przekazu. Zarówno sama postać ks. Popiełuszki, jak i jego grób powinny zapaść w niepamięć, nie istnieć jako ważny punkt pamięci. Młodzież nie powinna być zaznajamiana z życiem i działalnością podobnych odważnemu kapłanowi, bowiem są oni groźni dla przekazu manipulowanej pamięci, prezentując zupełnie odmienny etos i wartości moralne niż te funkcjonujące w dyskursie publicznym. Przypomnijmy, że

pamięć zbiorowa może być świadomie konstruowana według różnych strategii kultury politycznej społeczeństw. Upamiętnianie, pomniki i muzea jako nośniki pamięci są jednym z ważniejszych elementów polityki kształtowania pamięci kolektywnej. Dzieje się tak dlatego, że pamięć zbiorowa przekształca wydarzenia z przeszłości we wspólny repertuar symboliczny, który z czasem staje się podstawą systemu znaczeń wspólnoty. Pomniki stają się też wyrazistym znakiem zawłaszczenia przestrzeni i czasu historycznego²⁰.

²⁰ J. Nowak, *Społeczne reguły pamiętania. Antropologia pamięci zbiorowej*, Nomos, Kraków 2011, s. 128.

Dodajmy, że w przestrzeni pamięci oficjalnej i upamiętniania, zawłaszczonych przez ludzi *Nowej Wiary*, nie ma miejsca na inne niż nakazane sposoby upamiętniania przeszłości i jej bohaterów. Grób kapłana „Solidarności”, podobnie jak układane przez wiernych krzyże z kwiatów przed kościołami i miejscami, stał się nowym punktem pamięci, upamiętniającym nie tylko męczeństwo ks. Jerzego Popiełuszki, lecz także etos „Solidarności”. Jego pogrzeb był jedną z największym manifestacją po zniesieniu stanu wojennego, również dlatego, że postać kapłana stała się jednym z epifanicznych symboli, stanowiących wyzwanie dla systemu komunistycznego²¹. Kościół katolicki jest instytucją odwołującą się do pamięci i upamiętniania przeszłości, a

religia katolicka jest zbudowana na konstrukcji historycznej. Kościół zakłada pielgrzymowanie ludu bożego na ziemskim padole, a więc trzeba wiedzieć, skąd i dokąd się pielgrzymuje. W konsekwencji należy zachować pamięć o przeszłości [...]. Kult katolicki jest zorganizowany wokół męczeństwa, a więc silnie zapamiętywani są dawni oraz nowi męczennicy (np. ks. Jerzy Popiełuszko)²².

Była to pamięć konkurencyjna wobec wprowadzonej do dyskursu publicznego po 1945 r. przez ideologię komunistyczną i aparat partyjny. Stanowiła zagrożenie dla narracji pamięci oficjalnej, forsowanej przez ludzi *Nowej Wiary* także dlatego, że silnie akcentowała związek tożsamości zbiorowej Polaków z religią katolicką. Postać księdza Jerzego „czci się nierozdzielnie jako postać męczennika za wiarę i naród (on sam te sprawy niewątpliwie uważał za ściśle powiązane). Jego grób otacza się kamieniami, reprezentującymi różaniec, ale ułożonymi w kształcie konturu Polski²³.

Wizyta na grobie ks. Jerzego Popiełuszki stanowi w narracji informatorki wystarczający powód, by Służba Bezpieczeństwa zainscenizowała swoisty proces moskiewski, z udziałem kolektywu szkolnego, który ma za zadanie potępić w czasie zwołanej rady pedagogicznej postępowanie wrogiego, antysocjalistycznego elementu. Niestety, wedle zacytowanego fragmentu opowieści, zawiódł scenarzysta albo reżyser spektaklu, a być może aktorzy nie chcieli dopasować się do wyznaczonej roli. Nie udało się ani samokrytyka obwinionej nauczycielki, ani zbiorowe, rytualne „polowanie na czarownicę”, tak charakterystyczne dla lat stalinizmu. Jak się okazuje, w takim przypadku wiele zależało od postawy grona pedagogicznego i dyrekcji. Małe zwycięstwo nad systemem stanowi dla niepokornej nauczycielki mocno odcisnięte w pamięci wspomnienie.

²¹ Zob.: A. Kłosowska, *Problematyczność rozwoju kultury*, [w:] S. Bednarek (red.), *Nim będzie zapomniana...*, s. 21.

²² M. Kula, *Między przeszłością a przyszłością...*, s. 181.

²³ Ibidem, s. 183.

Podobna do opisu szykan, jakie spotkały Annę A.-U., jest treść opowieści Marii, nauczycielki języka polskiego:

W Łodzi uczyłam w Technikum Chemicznym na ulicy Tamki. Poszłam tam do pracy jeszcze w trakcie trwania stanu wojennego. Odeszłam z bursy dla młodzieży [informatorka musiała zmienić miejsce zatrudnienia ze względu na działalność opozycyjną, otrzymała też tak zwany zakaz druku, nie mogła kontynuować pracy w łódzkich gazetach – M.K.], gdzie byłam wychowawcą i wróciłam do uczenia języka polskiego. W tym technikum pracowałam już do emerytury. Dyrektor mnie przyjął, chociaż wiedział, że byłam wcześniej zaangażowana w działalność „Solidarności” i miałam kłopoty z SB. Kilka razy wzywano mnie na przesłuchania, śledzono, a nawet grożono śmiercią mnie i mojemu synowi, i mężowi. Chociaż nie byłam żadnym wielkim działaczem związkowym, to i tak oskarżano mnie o działalność na szkodę systemu. Także ta szkoła była dla mnie możliwością ucieczki od kłopotów, zapomnienia o tym złu, które panowało wokół. Skupiłam się na pracy z młodzieżą (AIEIAK 11046, s. 12–13).

W innym fragmencie wywiadu informatorka podkreślała, że inwigilacja ze strony Służby Bezpieczeństwa dalej trwała w czasie jej pracy w szkole, a wizyty panów z SB u dyrektora odbywały się co jakiś czas:

Co mogli zrobić zwykłemu nauczycielowi? Zabrać wychowawstwo albo nie dać nagrody. [...] W Technikum Chemicznym, gdzie zaczęłam uczyć jeszcze w trakcie stanu wojennego, dyrektor wiedział [...], jakie mam poglądy, w końcu przychodzili do niego panowie z SB i pytali o moje zachowanie. Co najwyżej dyrektor szkoły mógł postraszyć niepokornych nauczycieli. Oczywiście, jeśli taki dyrektor był partyjnym służbistą (AIEIAK 11046, s. 8).

Nauczyciele w swoich narracjach wspominają, że często sami uczniowie zadawali pytania o daty, fakty i wydarzenia z przeszłości, których nie było w podręcznikach do historii. Bardziej szczegółowych informacji udzielali tym spośród nich, którzy byli zainteresowani historią i literaturą. Rozmawiać otwarcie można było

Nieoficjalnie, po zakończonych lekcjach i tylko z tymi, którzy o to prosili. Zostawali dłużej, żeby porozmawiać. Najczęściej w rocznicę wydarzeń, jak 17 września. Wiedzę o przeszłości wnosili z domu, od rodziców lub dziadków. Często było tak, że dziadkowie byli świadkami historii, brali udział w ważnych wydarzeniach w czasie wojny lub po wojnie. Nigdy nikt z uczniów nie doniósł. Interesował ich szczególnie 17 września 1939 r., Powstanie Warszawskie. W późniejszych latach, przed 1989 rokiem, powstanie „Solidarności” i stan wojenny – dlaczego go wprowadzono. Także rozmowy były, ale nieoficjalnie, na kółku, po lekcjach (AIEIAK 11046, s. 13).

Nauczycielka języka polskiego mogła przekazywać informacje niedostępne w oficjalnym obiegu

Dzięki literaturze, którą znałam: Józef Czapski *Zapiski starobielskie*, *Na nieludzkiej ziemi*, Stanisław Swianiewicz *W cieniu Katynia*, Adam Bień *Bóg wysoko – dom daleko*, Beata Obertyńska *Z domu niewoli*. Najczęściej powoływałam się na osobiste przeżycia Czapskiego i profesora Swianiewicza. O 17 września trzydziestego dziewiątego wiedzieli wszyscy. O Powstaniu Warszawskim mówiło się otwarcie na lekcjach poświęconych poetom Polski Podziemnej, zwłaszcza Baczyńskiemu. Jak realizowałam program, to mogłam przemycić na lekcji różne treści niewygodne dla władzy, mówić prawdę, o Powstaniu Warszawskim chociażby (AIEIAK 11046, s. 13).

Informatorka opowiadała, że do uczniów najlepiej trafiały przykłady osobistych przeżyć, opisanych we wspomnieniach świadków historii, a wiedza, jaką się z nimi dzieliła, pozwalała im na uzupełnienie już posiadanych zasobów informacji spoza obiegu cenzury. Niektóre z zadawanych pytań były dla nauczycieli naprawdę kłopotliwe. Dzieci i młodzież chcący dowiedzieć się czegoś poza programem nauczania,

dowiadwały [się – M.K.], szczególnie na kółku historycznym. Szczególnie. A miałam takiego fantastycznego ucznia, który zadał mi na lekcji oficjalne pytanie. Ja się chyba po raz pierwszy zastanowiłam nad tym. Na studiach, bo ja w siedemdziesiątym piątym roku zaczęłam zaoczną historię na Uniwersytecie Łódzkim, czteroletnią, normalną i na tej historii to już były wykłady takie, prowadzone przez profesorów, którzy próbowali przemycić, ale to było w dalszym ciągu przemycanie tematyki. Natomiast **znalazł się odważny uczeń i powiedział: „proszę pani, czy pani widzi jakąś różnicę pomiędzy komunizmem a hitleryzmem?”** I powiem, że to był chyba jeden, jedyny moment, kiedy zostałam przygwożdżona tym pytaniem. [...] Zaniemówiłam, powiem szczerze. Ja w ogóle w takim kontekście tych dwóch totalitaryzmów nie traktowałam. Tak zindoktrynowani byliśmy, że Związek Radziecki to oczywiście samo dobro, że tylko i wyłącznie najlepszy przyjaciel od samego początku, od wieków. Tak było [...] przyznając jako nauczyciel historii (AIEIAK 12184, s. 19, podkreślenie moje – M.K.).

Informatorka, urodzona w 1939 r., we wcześniejszej części wywiadu podkreślała duży stopień indoktrynacji ideologią komunistyczną w czasach stalinizmu, na które przypadła jej nauka w liceum. W cytowanym fragmencie narracji otwarcie przyznaje, że pytanie ucznia zmusiło ją do pracy pamięci, porównania dwóch ustrojów, które choć różne, to pod względem zniewolenia jednostki i powszechności ideologii podporządkowującej każdą indywidualność zbiorowości były przecież podobne. W swej refleksji odwołuje się do wypełnianej funkcji nauczyciela, który zgodnie z etosem i etyką zawodową powinien swym wychowankom w procesie socjalizacji wtórnej przekazywać prawdę oraz wartości umożliwiające trwanie zbiorowości, jej pamięci i tożsamości.

2.2. Strach i (prze)milczenie, znowu przesłonięcie O czym nauczyciele nie mówili w szkole?

Strach jest równie stary jak sama ludzkość. Jean Delumeau opisuje imponujące zabezpieczenia, jakie musieli pokonać wchodzący do XVI-wiecznego Augsburga. Potężna brama, ukryte żelazne drzwi, kryty dachem most prowadziły do placu z żelaznym szlabanem i mostem zwodzonym. Za nimi były jeszcze wielkie drzwi, również okute żelazem, wiodące do ślepej sali bez światła. Kolejne drzwi na jej końcu otwierały się i podróżny przechodził do następnego pomieszczenia, oświetlonego i z miejscem przeznaczonym na uiszczenie opłaty za możliwość wejścia do miasta. Jeśli kwota była odpowiednia, przekraczał ostatnie, równie wielkie i grube wrota, aby wreszcie znaleźć się wewnątrz murów miejskich. Strach przed wojną, zarazą, buntami pospólstwa czy po prostu nieproszonymi obcymi był jedną z przyczyn istnienia figury wielokrotnego zamknięcia, jakie stanowiła ta forteca, szczelnie odgradzona od świata zewnętrznego. Wszystkie te zabezpieczenia i granice chroniące odgradzoną i bezpieczną przestrzeń miejską przed wtargnięciem zewnętrznego *orbis exterior*,

świadczą o atmosferze niepewności: czworo wielkich drzwi następujących po sobie, most nad fosą, most zwodzony i żelazna bariera nie wydają się przesadną ostrożnością, kiedy chodzi o ochronę przed wszelką niespodzianką najludniejszego i najbogatszego wówczas miasta w Niemczech, które liczyło sobie 60 000 mieszkańców. W kraju nękanym konfliktami religijnymi, w okresie, kiedy Turek grasuje na granicach cesarstwa, każdy obcy jest podejrzany, zwłaszcza nocą. Jednocześnie żywi się nieufność do „gminu”, którego „emocje” są nie do przewidzenia i niebezpieczne²⁴.

Niebezpieczeństwo mogło grozić od zewnątrz, ale powodem strachu równie dobrze mogło być zagrożenie wewnętrzne, wprowadzone w obręb miejskich murów przez obcych. Przemoc i okrucieństwo powodowane lękiem były powszechne wobec grup uznanych za wrogie, jako przyczyny zagrożenia. Zasada kolektywnej przemocy, wedle autora *Kozła ofiarnego* skierowana przeciwko jednostkom lub grupom służącym jako ofiara pojednawcza z bóstwem, organizowała społeczności archaiczne²⁵. Istniała również w średniowieczu, a jej refleks przetrwał do czasów dzisiejszych, czego dowodzą doświadczenia dwudziestowiecznych totalitaryzmów i wojen. Patrząc na spowodowane przez nie okrucieństwa, trudno nie zgodzić się z Rene Girardem, że u podstaw porządku kulturowego leżą śmierć i przemoc.

²⁴ J. Delumeau, *Strach w kulturze Zachodu*, tłum. A. Szymanowski, PAX, Warszawa 1986, s. 7–8.

²⁵ Zob.: R. Girard, *Kozioł ofiarny*, tłum. Mirosława Goszczyńska, Wydawnictwo Łódzkie, Łódź 1991, s. 5–36.

Jedną z przyczyn, która do nich doprowadzała, był strach towarzyszący wspólnocie: „Misterne mechanizmy, które chroniły niegdyś mieszkańców Augsburga, mają wartość symbolu. Bowiem nie tylko poszczególne jednostki, ale również zbiorowości, a nawet cywilizacje są uwikłane w nieustanny dialog ze strachem”²⁶.

Niewątpliwym mistrzem strachu był Józef Stalin, wykorzystujący go zarówno w polityce wewnętrznej ZSRR, jak i na arenie międzynarodowej. Sowiecki totalitaryzm opierał się na strachu. Bali się wszyscy, nikt nie był wolny od tego uczucia, nawet ludzie władzy, najbliżsi najwyższemu kapłanowi *Nowej Wiary* dostojnicy wewnętrznego kręgu *sacrum*. Społeczeństwem sowieckim władza radziecka kierowała za pomocą lęku, czemu służył terror wewnętrzny i represje, których ostrze było kierowane ku coraz to nowym kategoriom wrogów. Te swoiste cykle represyjne miały za zadanie podtrzymywanie strachu jako jednego ze sposobów na przekształcenie społeczeństwa²⁷. Zasadę tej *pierekowki* *dusz* wyjaśnia Bohdan Urbankowski:

Jedno z najokrutniejszych doświadczeń Pawłowa: człowiek polewa psa wrzątkiem – pies wyje i ucieka. Człowiek woła psa – pies przychodzi – znów zostaje polany wrzątkiem, niemal złazi mu skóra. Ucieka. Lecz przyczołguje się na następne wołanie. I tak aż do śmierci. Bo jest psem. Na wynikach tego doświadczenia oparty był sowiecki system rządzenia społeczeństwem. Ustrój ten mógł funkcjonować pod warunkiem, że nie tylko niewolnicy, lecz także poganiacze niewolników będą zwierzęco i po psiemu lojalni, że przyjdą na każde wołanie i wykonają każde polecenie, choćby następne przeczyło poprzedniemu. Że nie będą mieli charakterów. [...] więzienie stało się w sowieckim systemie... elementem pedagogiki: to było polewanie wrzątkiem. Jeśli pies wrócił – otrzymywał nagrodę²⁸.

W przypadku Aleksandra Wata nagrodą za wierność okazaną systemowi mimo pobytu w więzieniu było stanowisko w aparacie namiestniczym kierującym nową kulturą PRL-u. Przedwojenny komunizujący futurysta jednak nie powrócił z pobytu za granicą i opowiedział innemu uciekinierowi i poecie, Czesławowi Miłoszowi, o swoim tragicznym flircie z komunizmem. Dzięki doświadczeniu strachu oraz wyzwoleniu się z niego Wat mógł przedstawić wstrząsające świadectwo istoty komunizmu.

We Lwowie, zajętym przez wojska sowieckie po 17 września 1939 r., hartowała się stal nowej, ludowej Polski, a w tyglu trwogi wytapiały się przyszłe kadry kultury stalinowskiego PRL-u. Nauka wierności oparta na strachu była konieczna nawet

²⁶ J. Delumeau, *Strach w kulturze...*, s. 8.

²⁷ zob.: N. Werth, *Państwo przeciw społeczeństwu. Przemoc, represje i terror w Związku Sowieckim*, tłum. A. Nieuważny, [w:] S. Courtois et al., *Czarna księga komunizmu. Zbrodnie, terror, prześladowania*, Prószyński i S-ka, Warszawa 1999, s. 57–248. Zob. też: O. Figes, *Szepty. Życie w stalinowskiej Rosji*, tłum. W. Jeżewski, Wydawnictwo Magnum, Warszawa 2013.

²⁸ B. Urbankowski, *Czerwona msza...*, s. 72.

dla najwierniejszych z wiernych, jak Wanda Wasilewska: „Bali się wszyscy. Od strachu nie była wolna nawet Wasilewska. Bawiąca się w komunizm dama, córka ministra Rzeczypospolitej, ba, chrzestna córka Piłsudskiego, dość szybko została oblana wrzaskiem”²⁹. Wedle relacji Aleksandra Wata, bardzo kochająca swego męża, Mariana Bogatkę, nawet po jego zastrzeleniu przez NKWD nie przestała być przychylna wobec ZSRR. Poeta nazywa ją *mistyczką*, widzącą inną niż profani rzeczywistość. Jednak i ona musiała przejść *inicjacyjną próbę* ostatecznej wierności: „I to jest ciekawa historia, bo to jest prawdziwa, świetna szkoła stalinowska, żeby nie miała złudzeń. *Point de rêveries*. Od razu. Jednorazowy szok. Zen. Po łbie i cała zrestukturalizowana świadomość. Następuje *pierekowka* duszy”³⁰. O tej sytuacji pisze generał Zygmunt Berling w swoich wspomnieniach. Łączy zabójstwo męża Wandy Wasilewskiej z późniejszym przejściem pisarki do grupy zwolenników 17 Republiki Rad, czyli włączenia Polski w struktury państwowe ZSRR. Wedle jego wspomnień, chwiejność Wandy Lwownej (jak ją nazywali radzieccy towarzysze) w konflikcie frakcji ZPP wynikała właśnie z lęku:

Dopóki żył Bogatko, prezentowała jego postawę polityczną. Był niepodległościowcem. We Lwowie, w 1939 roku, odmawiał konsekwentnie wiązania się z grupą członków byłej KPP, gdyż wyznawali oni ideę integracji. Został zamordowany i sprawcy nie zostali wykryci. [...] dokonanie mordu zrobiło na Wasilewskiej wstrząsające wrażenie. Paniczny strach o własne życie sprawił, że puściła w niepamięć Bogatkę i jego ideologię. Poszła szukać ratunku i opieki u komunistów, i uzyskała ją za cenę przejścia na pozycję integracji. W krótkim czasie wstąpiła w szeregi bolszewickiej partii, gdzie aktywnością starała się odrobić stare błędy³¹.

Żadnych mrzonek, nawet u pisarki cenionej przez samego najwyższego kapłana *Nowej Wiary*. Tylko strach. Był on obecny nie tylko w czasie tworzenia podwalin pod przyszłą Polskę Ludową, lecz w większym lub mniejszym natężeniu towarzyszył Polakom przez cały okres istnienia PRL-u. Andrzej Paczkowski proponuje podzielić sowieckie represje stosowane wobec Polaków na trzy fazy: „1) represje wobec Polaków mieszkających w ZSRR, 2) represje wobec mieszkańców ziem wcielonych do ZSRR (1939–1941) oraz polskich jeńców, 3) represje po wkroczeniu Armii Czerwonej na ziemie polskie (1944–1945)”³². Wedle tego autora, w czasie sprawowania władzy w Polsce przez partię komunistyczną „mieliśmy do czynienia z pięcioma fazami czy okresami, które wyraźnie różniły się między sobą, również pod względem stopnia represyjności. Było także wiele podo-

²⁹ Ibidem, s. 75.

³⁰ A. Wat, *Mój wiek. Pamiętnik mówiony. Rozmowy prowadził i wstępem opatrzył Czesław Miłosz*, cz. 1, Czytelnik, Warszawa 1990, s. 284–285.

³¹ Z. Berling, *Wspomnienia...*, s. 235–236.

³² A. Paczkowski, *Pod obcą i własną przemocą*, [w:] S. Courtois et al., *Czarna księga komunizmu...*, s. 341.

bieństw, a w tym zasadnicze: zawsze istniała policja polityczna i zawsze kontrolę nad nią miało polityczne centrum decyzyjne (lub przynajmniej kilka należących do niego osób)³³.

W terrorze i strachu panującym w PRL-u możemy wyróżnić następujące cykle: lata 1944–1947 to podbój państwa i masowy terror; lata 1948–1956, czyli podbój społeczeństwa i terror powszechny, czas realnego socjalizmu 1956–1981, czyli system represji selektywnych, wreszcie stan wojenny i próba masowych represji³⁴. Lata przemocy i strachu ostatecznie przekształcają się w bezradność i kapitulację systemu w latach 1986–1989. Paczkowski kończy swoje rozważania nad opresyjnością systemu komunistycznego w Polsce Ludowej w następujący sposób:

Jeśliby chcieć najkrócej scharakteryzować system komunistyczny w Polsce – z tego punktu widzenia, który nas tu interesuje – można stwierdzić, że:

- był zawsze represyjny,
- był zawsze przestępczy, gdyż nie przestrzegał nie tylko norm prawa międzynarodowego, ale nawet własnej konstytucji,
- był zawsze gotów do użycia przemocy (także wojska) na skalę masową,
- w swych początkach (1944–1956) był zbrodniczy³⁵.

Z lektury tekstu polskiego historyka, zamieszczonego w *Czarnej księdze komunizmu*, wynika, że było się czego bać, zwłaszcza w latach stalinizmu. Czego bali się nauczyciele, z którymi przeprowadzono wywiady?

W zebranych materiale badawczym mamy do czynienia z fragmentami narracji opisującymi doświadczenie strachu, którym informatorzy uzasadniają swoją niemoc w prowadzeniu ze swoimi uczniami rozmów na zakazane tematy dotyczące wydarzeń z przeszłości Polski. Kulminacją fali strachu miała miejsce w stanie wojennym, ale wedle zebranych opowieści, niektórzy z nich bali się przez cały czas swego życia zawodowego w PRL-u. Lęk przed władzami szkolnymi, nauczycielami i przedstawicielami partii komunistycznej odnajdziemy w narracjach o stalinowskiej szkole. Towarzyszy mu przekonanie informatorów o wielkiej sile systemu, sprawiającego wrażenie monolitu bez jednej rysy i wyrażana przez nich bezradność. Nauczycielka biologii, urodzona w 1958 r. Małgorzata S.-J., mówi:

wydaje mi się, że to po prostu była taka siła tego komunizmu i PRL-u, że nawet do głowy nie przychodziło, że można rozmawiać. Natomiast gdyby się ktoś zapytał, bo były takie pytania, to ja mogłam tylko powtórzyć to, co było nieznane oficjalnie, a przekazane przez mojego dziadka. Tylko to, no bo, co więcej? (AIEIAK 11068, s. 20).

³³ Ibidem, s. 351.

³⁴ Ibidem, s. 351–366.

³⁵ Ibidem, s. 366.

Otwarcie o odczuwanej bezradności wypowiada się także Anna C.-G. w cytowanym wcześniej fragmencie wywiadu dotyczącym prowadzonych przez nią obozów harcerskich i odtwarzania z harcerzami wydarzeń z Powstania Warszawskiego. Wszyscy nauczyciele, którzy w swoich narracjach podkreślają przymus, jaki w PRL-u był ich udziałem, zarówno w karierze szkolnej, jak i zawodowej, w mniejszym lub większym stopniu czują się bezradni wobec władzy oraz zbiorowej trajektorii, która ich ogarnia.

Najprostsze i zarazem najbardziej lapidarne odpowiedzi na pytanie, czy nauczyciele rozmawiali ze swoimi uczniami na tematy dotyczące historii Polski, o których nie można było mówić, brzmią podobnie:

Nie, raczej starałam się nie wchodzić w takie dyskusje (AIEIAK 11055, s. 6, anonimowa nauczycielka geografii).

Nie, uczniowie raczej nie. Nie pytali (AIEIAK 11057, s. 19, nauczycielka języka polskiego, Anna K).

Krótkim odpowiedziom towarzyszy odwołanie do niepamięci:

Nie, nie pamiętam (AIEIAK 11044, s. 9, nauczycielka matematyki, Maria W.).

Moment, muszę chwilę pomyśleć, sobie przypomnieć. Na moim przedmiocie, jeżeli chodzi o lekcje, to nie było nawet takiej okazji, prawda? To jest taki specyficzny przedmiot, ten język angielski, jak miałam wychowawstwo, to czy było coś takiego? Myślę, że oni nie pytali, a jak nie pytali, to ja nie czułam potrzeby uświadamiania ich wszem i wobec, co się dzieje. Myślę, że nie rozmawiałam (AIEIAK 11968, s. 13, Anita P., nauczycielka języka angielskiego).

Niektórzy z narratorów we fragmentach wywiadów dotyczących pracy zawodowej i rozmów z uczniami na tematy zakazane w szkole PRL-u posługują się w swych narracjach innym rodzajem przesłonięcia. Mianowicie utożsamiają treści pamięci społecznej i ich przekaz z polityką równoznaczną, ich zdaniem, z indoktrynacją i narzucaniem ideologii. Polityka, wedle ich słów, nie jest właściwym przedmiotem rozmów w szkole. Informatorka chcąc pozostać anonimową, urodzona w 1953 r., mówi:

Takie rozmowy były nieuniknione. Zważywszy na kanon lektur obowiązujący w tamtych latach. Młodzież już coś wiedziała, nie bali się zadawać pytań. [...] Kiedy zaczynałam pracę, już czuło się powiew zmian, ale **nigdy nie chciałam wdawać się w politykę**. Czasem udawało mi się coś powiedzieć, ale nie wprost. Zresztą ja sama zaczynałam dopiero poznawać te wydarzenia. [...] I mogłam im [swoim uczniom – M.K.] powiedzieć więcej, niż dziesięć lat wcześniej moi nauczyciele. W zasadzie, mogłam powiedzieć więcej niż taki na przykład historyk, który trzymał się programu i bał się wykraczać poza jego obręb. [...] Uważam, że szkoła nie jest miejscem do agitacji, ale powinno się młodych ludzi uczyć samodzielnego

myślenia i dawać im możliwość wyboru. A wtedy takiej nie było (AIEIAK 11037, s. 5, podkreślenie moje – M.K.).

Krystyna H., urodzona w 1931 r. nauczycielka języka polskiego, opowiada o swoich rozmowach z młodzieżą na zakazane tematy z historii Polski: **„No, ja nie byłam historykiem, nie miałam wychowawstwa. Ja ich nie moralizowałam. [...] Skupiałam się na kulturze, a nie na polityce”** (AIEIAK 11969, s. 9, podkreślenia moje – M.K.). W tym przypadku w narracji informatorki pojawia się przyporządkowanie nieoficjalnego przekazu zabronionych treści pamięci historykom.

Nauczyciel języka rosyjskiego, urodzony w 1947 r., chcący pozostać anonimowym, ma świadomość kłamstwa otaczającego go w PRL-u. Jednak i on utożsamia sprzeciw wobec władzy i mówienie prawdy z „polityką”, od której chciał pozostać jak najdalej.

Nie, nie rozmawiałem. Unikałem odpowiedzi na trudne pytania. Nie chciałem mieć problemów z tego powodu, że wdam się w dyskusję z uczniem. Szkoła miała im przekazywać wiedzę, a światopogląd powinni wyrobić sobie sami. Ja byłem tylko nauczycielem języka rosyjskiego, ja miałem ich uczyć rosyjskiego. I tego się trzymałem. Zdecydowanie wolałem się od tego odciąć. Jak znajomi przychodzili do nas, to raczej nie zaprzataliśmy sobie głowy polityką. Woleliśmy porozmawiać, posłuchać jakiejś muzyki, niż rozmawiać o polityce. Polityka była na co dzień wokół nas, więc chcieliśmy się na trochę odciąć. [...] Ja znałem prawdę. Wiedziałem o tych wydarzeniach historycznych [o Katyniu, 17 września 1939 r., Powstaniu Warszawskim, interwencji wojsk Układu Warszawskiego w Czechosłowacji – M.K.]. Słuchałem radia, czytałem książki, dużo rozmawiałem z żoną. O tym się naprawdę wiedziało. To nie była dla nas jakaś tajna wiedza. Wydaje mi się, że ludzie wolą teraz udawać, że nie wiedzieli o tym, bo tak jest bezpieczniej. Może i bezpieczniej, ale czy lepiej? To, by wiedzieć o tych wydarzeniach, nie trzeba było się bardzo wysilać. O wydarzeniach w Polsce, takich jak marzec sześćdziesiątego ósmego też się wiedziało. To po prostu była nasza codzienność (AIEIAK 11033, s. 5–6, podkreślenie moje – M.K.).

Informator zawsze „trzymał się z boku”, w nic się nie angażował, niczym z dziedziny polityki się nie zajmował, by uniknąć kłopotów: „Moi znajomi raczej też nie należeli do partii, ani do związku [„Solidarności” – M.K.]. Otaczałem się ludźmi, którzy raczej woleli trzymać się na boku. Ja sam taki byłem, nie chciałem problemów” (AIEIAK 11033, s. 6). Informator ma świadomość kłamstwa, obecnego na co dzień w PRL-u i mówi o tym po raz kolejny: „Władze mówiły, co chciały. Była to prawda w panierce. Informacje były przetwarzane, do opinii publicznej było przekazywane tylko to, co władze chciały. Sam nie wiedziałem, w co wierzyć, a w co nie” (AIEIAK 11033, s. 10). Wedle jego wspomnień, nigdy

nie angażował się w żadną działalność opozycyjną, aby „nie mieć kłopotów”. Nie należał do partii komunistycznej, skupiał się na pracy zawodowej oraz kontaktach z kręgiem podobnie myślących i postępujących przyjaciół. Dziwił się, po co ludzie protestujący w stanie wojennym narażają się na ciosy pałką od ZOMO i wdychanie gazu łzawiącego, kiedy lepiej było spokojnie siedzieć w domu. Wtedy wszystko było dobrze i nie groziły „kłopoty”.

Wielka i mała polityka, wedle niektórych zgromadzonych narracji, to sprawy, od jakich należy trzymać się z daleka, by nie mieć problemów. Okazuje się, że ukrywane przez oficjalne programy nauczania fakty, daty i wydarzenia z historii Polski należą do sfery politycznej, czyli niebezpiecznej i nieodpowiedniej dla nauczyciela. Ma on za zadanie uczyć, a nie „bawić się w politykę” czy „indoktrynować”. Co będzie, jeśli dziecko z klasy powtórzy treść rozmowy na lekcji czy godzinie wychowawczej partyjnym rodzicom? Strach przed konsekwencjami nieprawomyślności skutecznie zamykał narratorom usta. Jest to także oczywiste usprawiedliwienie, podobnie jak niewystarczająca wiedza o Katyniu czy o 17 września 1939 r., służące uniknięciu postawienia samego siebie w niekorzystnym świetle. Tym bardziej, jeśli wcześniej deklarowało się przywiązanie do wartości, jaką jest dla wielu informatorów prawdomówność. Takiej deklaracji często towarzyszyło zdanie: „Nie cierpię kłamstwa” lub: „Brzydzę się kłamstwem”. Oto kilka fragmentów narracji zawierających tego rodzaju przesłonięcie:

Ja nie pamiętam, żebym ja musiała się na jakieś **polityczne tematy** wypowiadać na godzinach wychowawczych. No, może musiałam ich przekonać do jakiejś pracy społecznej, którą uważali za idiotyczną. [...] **Nie, ja takich politycznych rzeczy nie** (AIEIAK 12187, s. 23, Anna P., nauczycielka matematyki, urodzona w 1938 r.; podkreślenie moje – M.K.).

Nie rozmawiałem, bo charakter mojej pracy, moja praca to zupełnie coś innego. Ja z dziećmi rozmawiałem o astronomii i sztuce, natomiast, jak już Wyspiański powiedział: „**Sztuka nie powinna się zajmować polityką**” (AIEIAK 11040, s. 12, nauczyciel plastyki, wychowawca w domu dziecka, chcący pozostać anonimowym, urodzony w 1948 r.; podkreślenie moje – M.K.).

Nie rozmawiałam, ponieważ moją zasadą jest prawdomówność, a nie mogłam wtedy mówić prawdy. Nie mogłam, bo przepraszam, miałam dwie rzeczy do wybrania. Albo pracuję i mam, zarabiam na życie, na utrzymanie, albo nie wiem, co jest ze mną. Było to dość trudne, ale przedmiot mój, czyli chemia, dawał mi możliwości takie, ponieważ przekazywano, żeby pokazywać wszelkie wynalazki, że należały do Związku Radzieckiego. To ja starałam się wtedy w literaturze poszukać coś, co mówiłoby o tym, że byli jeszcze inni, innych narodowości, którzy w tym samym kierunku pracowali. [...] **ja się w politykę nie angażowałam. Dlaczego? Ja co innego wносиłam z domu, a co innego było tam, gdzie pracowałam. A ponieważ musiałam pracować, no musiałam,**

no to trzeba było podporządkować się temu, co mi kazano. Kazano iść na pochód, szłam na pochód. Kazano, jakaś tam akcja była, no to brałam w niej udział (AIEIAK 11977, s. 10, 14, podkreślenia moje – M.K.).

W ostatniej przytoczonej wypowiedzi nauczycielka chemii, Grażyna M.-N., urodzona w 1927 r., łączy zakazaną sferę „polityki” z odczuwanym ze strony władz szkolnych przymusem, któremu musiała się podporządkować w obawie przed utratą pracy. Natomiast Henryka D., nauczycielka języka rosyjskiego w stalinowskiej szkole, opowiada o sytuacji przymusu i uległości spowodowanej strachem:

Bałam się. Delikatnie nadmieniałam. Uczyłam miłości do ojczyzny. Ale to też trzeba było umieć trafić. Żeby dziecko cię nie podkablowało. Bo ty wiesz, kogo miałas w klasie? A może miałaś jakiegoś z komitetu partii i powie ojcu? **Miałam takie zdanie. Nie powiedziałam nic, ale miałam ojca, który pracował w komitecie partii. Dziewczynka była w klasie. Bałam się jej jak cholera. Ona była taka mało zdolna, ale on poszedł do kierownika, wtedy kierownik był w szkole i mówi, żeby pani D. postawiła jego córce czwórkę ze swojego przedmiotu, bo jego córka idzie na studia. Ona zasługiwała na trójkę. Wezwał mnie kierownik i postawiłam jej piątkę, bo się bałam. Co się ktoś ma nade mną zniecać? Postawiłam** (AIEIAK 11038, s. 11, podkreślenie moje – M.K.).

Informatorka pracowała w szkole podstawowej w małej miejscowości, leżącej w granicach administracyjnych Łodzi. Zdarzenie, o którym opowiada, przypało na lata jeszcze przed przełomem polskiego października 1956 r. W cytowanym fragmencie narracji przyznaje, że ze strachu postawiła mało zdolnej uczennicy wyższy stopień, niż zażądał kierownik szkoły. Przekazywanie „miłości do ojczyzny”, o której opowiada, polegało na wypełnianiu programu nauczania oraz organizowaniu akademii szkolnych. We wcześniejszym fragmencie wywiadu narratorka opowiedziała, jak na koloniach uczyła dzieci hymnu i szacunku do flagi narodowej.

Inną przyczyną braku zainteresowania sprawami z przeszłości Polski, wedle słów nauczycieli, było ich pochodzenie społeczne, łączone z brakiem wiedzy potrzebnej, aby rozmawiać i wyjaśniać wątpliwości uczniów. W tym przypadku powiedzenie przypisywane Karolowi Marksowi „Byt określa świadomość” służy usprawiedliwianiu milczenia wobec obecnego w szkole kłamstwa. Oto kilka fragmentów zebranych opowieści:

Nie rozmawiałam o tym z dziećmi, ponieważ nie wiedziałam na ten temat aż tak dużo i nie czułam się osobą na tyle kompetentną do udzielania odpowiedzi na takie pytania. Jestem nauczycielką matematyki, a nie historii. Oczywiście, zdarzało się, że dzieci z mojej klasy wychowawczej mnie o to pytały, ale na lekcjach starałam się o tym nie rozmawiać. Ludzie wtedy naprawdę się bali, nie wiadomo

było, czy rodzic któregoś dziecka nie jest w partii, a jak wiadomo, dzieci lubią opowiadać rodzicom o tym, co zdarzyło się w szkole, czasami nie zastanawiając się nad tym, co może z tego wyniknąć (AIEIAK 11032, s. 7).

Urodzona w 1958 r., chcąc pozostać anonimową, nauczycielka matematyki podkreśla swój brak wiedzy historycznej, której nie miał kto jej przekazać. Jej rodzice pochodzili ze wsi, byli zwyczajnymi, prostymi ludźmi, zaś nauczyciele w szkole też nic nie mówili na tematy związane z „białymi plamami” w historii Polski. Wedle jej narracji informacje o Katyniu, 17 września 1939 r. i innych oficjalnie skazanych na niepamięć wydarzeniach z przeszłości Polski przekazywała nauczycielka historii w liceum:

nasza historyczka nam dużo na ten temat mówiła, tak między wierszami. Jak ktoś był bardziej zainteresowany, to mógł sobie z nią zostać i porozmawiać, bo ona miała dużą wiedzę na ten temat. **U nas, ludzie na wsi, to mniej się tymi rzeczami interesowali. Ich to interesowało, byle do jutra jakoś przeżyć, a wielka polityka jakoś nie tyle** (AIEIAK 11032, s. 8, podkreślenie moje – M.K.).

W cytowanym fragmencie opowieści widzimy pewne uwarunkowanie chęci do odkrywania zapomnianej przeszłości, nieistniejącej w oficjalnym przekazie; zainteresowania stanem posiadanej wiedzy i samoświadomości szerszej niż dotycząca tylko codziennych spraw. Skupienie się wyłącznie na sprawach bytowych, trudnościach życia codziennego, to – zdaniem informatorki – postawa charakterystyczna dla rodzin chłopskich, takich jak ta, z której się wywodziła.

Alina Sz., urodzona w 1950 r. nauczycielka chemii, mówi: „No pytali mnie, ale ja nigdy nie udzielałam odpowiedzi, bo ja po prostu jej nie znałam. W tej sytuacji nie chciałam udzielić błędnej informacji. Jestem tylko chemikiem” (AIEIAK 11034, s. 8). Jednak wujek tej informatorki, pułkownik Stanisław Zawilla, zginął w Katyniu, o czym wiedziała dzięki przekazom pamięci rodzinnej. Wspominała o tym we wcześniejszej części wywiadu.

Urodzona w 1946 r. nauczycielka fizyki, chcąc pozostać anonimową, opowiada o swojej postawie wobec pamięci społecznej i pytań o wydarzenia z przeszłości Polski, zadawanych w szkole przez uczniów. W swej narracji powołuje się na brak wiedzy koniecznej do prowadzenia rozmów na zakazane tematy z przeszłości Polski:

„Nie. Nie, bo ja ich sama nie znałam wtedy [ważnych wydarzeń z historii Polski, o których nie można było otwarcie dyskutować z młodzieżą – M.K.]. U mnie w domu o tym nie mówiono, bo przypuszczam, że rodzice sami też nie wiedzieli, bo byli młodzi, jak do tych Niemiec wyjeżdżali i ja ich też po prostu nie znałam. W moim środowisku nie było osób, które by mówiły na ten temat. To była rodzina robotnicza [...]. Ja nie mówiłam młodzieży o takich rzeczach. [...] To znaczy mnie nie pytano, być może nauczyciela historii czy języka polskiego tak, ale mnie na fizyce nie pytano, na godzinach wychowawczych też jakoś nie. Może były pytania, ale nie pamiętam (AIEIAK 11043, s. 10).

Rodzice informatorki w wieku 16 lat zostali wywiezieni na przymusowe roboty do Niemiec w czasie drugiej wojny światowej, a po powrocie pracowali w zakładach imienia Marchlewskiego w Łodzi.

O braku wiedzy mówi również Marianna Z., urodzona w 1950 r.:

Ja sama nie wiedziałam, o czym można mówić, a o czym nie można mówić. Ja wiedziałam tylko to i tak ukazane fakty, to mówię z perspektywy dzisiejszej, jak mnie nauczono. Moi rodzice byli prostymi ludźmi, więc nie mogli mi powiedzieć o tym, jak to tam było. Pewnych lektur nie znałam, nawet skończywszy to studium, bo wtedy pewnych lektur nie było (AIEIAK 11051, s. 14).

Jakie informacje o wydarzeniach z przeszłości Polski przekazywała dzieciom ta nauczycielka? Na przykład takie:

O 17 września wiedziałam tyle, że byli Rosjanie, że wkroczyli, żeby chronić swoich Rosjan, Białorusinów i tak dalej, przed inwazją niemiecką. To pamiętam, że tak. Tak się nauczyłam i tak przekazywałam. [...] O Katyniu, nie. O Katyniu nie słyszałam, ale jednocześnie, Berezę Kartuską, mówi to panu coś? [...] A właśnie i to tak było, że o Katyniu tak, a gdzieś wyczytałam, że w Berezie Kartuskiej rząd sanacyjny mordował komunistów. No i właśnie, a teraz to samo, Katyń, Katyń, a gdzie Berezę? (AIEIAK 11051, s. 14, podkreślenia moje – M.K.).

Zacytowane fragmenty narracji Marii Z. stanowią wierną kalkę komunistycznej propagandy historycznej, manipulującej pamięcią społeczną i narzucającej jedyną poprawną wersję jej przekazu.

Nauczyciel muzyki Marek K. mówi o konieczności posiadania doświadczeń udziału w ważnych wydarzeniach z przeszłości Polski, aby mogły stać się częścią pamięci rodzinnej. Jeśli nikt z rodziny nie uczestniczył w nich aktywnie, nie mogąc potem przyjąć postawy narracyjnej świadka, nie będzie o czym opowiadać:

Nie, ja unikałem takich tematów. To znaczy, to mi się wydaje są takie bardziej osobiste refleksje i trudno dzielić się takimi bardzo osobistymi rzeczami. Coś wartościować i oceniać. I te swoje oceny komuś narzucać, nie? Każdy, tak mi się wydaje, ma rozum i powinien dojść do pewnych rzeczy. Także tutaj nie narzucałem i nie starałem się poruszać takich tematów. [...] To znaczy, ja się wychowałem w takim środowisku robotniczym, gdzie zainteresowań ludzie niewykształceni raczej nie mają. Takiej dyskusji tutaj nie można było, takich informacji nie można było się dowiedzieć. Jak ktoś brał udział w czasie wojny czy brał udział w Powstaniu [Warszawskim – M.K.], to te historie rodziny, tak mi się wydaje, cały czas były gdzieś opowiadane, tym się żyło, a tak... były inne sprawy, nie? Żeby zarobić na życie i żyć (AIEIAK 11041, s. 9, 11).

Pustka pamięci rodzinnej zostaje wypełniona troską o codzienność, pracą i nieistotnymi rozmowami. Informator mówił we wcześniejszym fragmencie wywiadu, że o pakcie Ribbentrop-Mołotow i 17 września 1939 r. dowiedział się przez przypadek, z opowiadania nauczyciela udzielającego mu prywatnych lekcji gry na akordeonie. W dalszej części wywiadu informator podkreśla potrzebę przekazania wnukowi zgromadzonych informacji i przeżytych osobiście doświadczeń z PRL-u oraz współczesnej Polski, po 1989 r.:

Olek jest mały i trzeba mu jakąś wiedzę przekazać. Teraz chyba będę musiał się tym bardziej zainteresować, żeby wyrobić sobie jakiś pogląd. Bo jak wiesz, zajmując się muzyką, takimi artystycznymi rzeczami, to człowiek żyje jakby w innym świecie. Dlatego takie sprawy mi umykają, ale czuję, że one są bardzo ważne. Tym bardziej teraz, kiedy się integruje Europa, żebyśmy mieli jakąś tam tożsamość, ten kręgosłup, kim jesteśmy. [...] No bo, nawet, jak ten wywiad przeprowadzasz, to czuję, że moje wiadomości są takie nikłe. Takie ważne rzeczy się wydarzyły, a tutaj ta wiedza jest taka szczątkowa raczej. **Bo przeważnie człowiek pamięta to, czego doświadczył. Jak miał jakieś doświadczenia, to pamięta, ale tak ogólnie o stanie wojennym, to jak było, to jednak pamięć jest ulotna i się to zapomina.** I pamięta się albo takie już naprawdę złe chwile, albo te dobre, gdzie są duże emocje. Jak nie ma dużych emocji, to po prostu ulatuje z pamięci [...] (AIEIAK 11041, s. 13, podkreślenia moje – M.K.).

Zdaniem informatora pamięć wymaga wiedzy o przeszłości, którą należy zdobywać, by przekazać ją następnym pokoleniom jako część tożsamości zbiorowej. Co więcej, przeżyte w PRL-u doświadczenia są na tyle istotne, że powinny znaleźć się w treściach przekazu pamięci rodzinnej.

Kolejną formą przesłonięcia obecnego w narracjach nauczycieli jest usprawiedliwianie swojego postępowania, polegające na odwoływaniu się do konieczności zapewnienia bezpieczeństwa sobie i uczniom, których miało się pod opieką. Dodatkowo mamy w nich do czynienia z opisem trudnej, nie tylko krętej, ale pokrętej drogi omijania oficjalnych zakazów i nakazów władz szkolnych i politycznych.

Nauczycielka języka polskiego, Jadwiga M.-R., urodzona w 1943 r., mówi o swoim stosunku do „Solidarności” i niechęci do wywoływanych przez związek protestów społecznych. Niosły ze sobą niebezpieczeństwo dla uczniów i nauczycieli. W cytowanym fragmencie narracji opowiada o groźnej dla dzieci i młodzieży szkolnej zmianie propagowanego w szkole stosunku do Rosjan, z przyjaznej na nieprzyjazną:

Na początku byłam zafascynowana „Solidarnością”, ale z czasem przestało mi się podobać należnie do niej. Głównie ze względu na to, że trzeba było brać udział w różnych protestach, czego zawsze starałam się unikać. [...] To, co naj-

bardziej utkwiło mi w pamięci, kiedy objęłam klasę czwartą, to takie wydarzenie szkolne. Wychowawcą pewnej klasy była biolog, coś się działo, ktoś komuś coś wziął. No to ja mówię, proszę, wysypujemy wszystko z tornistrów. Nagle patrzę, a z kilku wysypały się noże. Na pytanie, po co to mają, odpowiedzieli mi: „Pani wyraźnie powiedziała, że będziemy Ruskich dźgać”. Poszłam, powiedziałam jej to, co myślę. Oparło się o dyрекcję, to było niedopuszczalne, żeby dzieci były tak uczone (AIEIAK 11959, s. 6).

Okazuje się, że ekstrema z „Solidarności”, zgodnie z sejmowym przemówieniem pułkownika-literata Janusza Przymanowskiego, planująca bez litości zabijać nawet dzieci komunistów, dotarła także do szkoły, w której uczyła informatorka, przybierając postać krwiożerczej nauczycielki biologii.

Nie dało się, nie [rozmawiać z uczniami o zakazanych wydarzeniach z historii Polski – M.K.]. To był wulkan przecieży, zwłaszcza, że trafił na ich szkołę średnią, a ja wtedy pracowałam w szkole średniej, tak się ułożyło. Tak, oczywiście, nie było to łatwe. **Wtedy cała szkoła wrzała. I dlatego znowu wychowawca i polonista musiał pieczę nad tym sprawować. Pamiętam, jak powiedziała na odejście swoje moja pierwsza dyrektorka tutaj, w Łodzi, że „chyba udało mi się przeprowadzić państwa przez najtrudniejsze lata we względnym spokoju”. Bo to podwójność pewna: oni nas prowadzili, a my z kolei młodzież**, więc trudno, żeby oni od razu dopuszczali się takich czy innych rzeczy (AIEIAK 12214, s. 10, podkreślenia moje – M.K.).

Informatorka mówi o trudnym dla siebie czasie pracy jako nauczyciel języka polskiego w jednym z łódzkich liceów, która przypadł na początek lat osiemdziesiątych i powstanie „Solidarności”. Strach przed dyskusjami otwarcie podważającymi oficjalną wersję przekazu pamięci nie był jedynym problemem chcącej pozostać anonimową informatorki. Kłopot stanowiło „manewrowanie” i omijanie trudności w pracy nauczycielki języka polskiego, polegających na ciągłym pojawianiu się nieprawomyślnych treści, zakazanych nazwisk, utworów literackich źle widzianych przez władze, a znanych niektórym uczniom. Polonistka opowiada o następującym zdarzeniu:

Jak tymi różnymi meandrycznymi drogami poruszać się, żeby w łeb nie dostać? Jak przygotować ucznia na konkurs recytatorski, kiedy wybrał sobie Lechonia, a Lechoń był wtedy zakazany? No i poszedł, i wygrał, ale dostaliśmy reprimendę od kuratora. **Matka Boska Częstochowska** mówił wiersz. **To były trudne lata. No, były rozmaite sposoby, trzeba było główkować, szukać dróg obejścia** (AIEIAK 12214, s. 9, podkreślenia moje – M.K.).

W dalszej części wywiadu informatorka wspomina sytuację, kiedy na jej biurku w klasie znalazł się wywiad w gazecie z Edwardem Ochabem i Biblia, która właśnie weszła do programu nauczania. Któryś z dowcipnych uczniów położył te dwa jakże

różne teksty obok siebie. Starcie dwóch kręgów kulturowych, religii chrześcijańskiej i ersatzreligii komunizmu było nieuniknione. W wywiadach przeprowadzonych z nauczycielami mamy przepis na spokojne życie w PRL-u oraz samoobronę przed możliwymi represjami. Obejście systemu, oszukiwanie władzy, ale i zarazem samego siebie, serwilizm, konformizm i usprawiedliwianie swojego postępowania „trudnymi latami” socjalistycznej Polski. Podnoszony jest temat kontroli nauczycieli, by wykazywali wobec władzy politycznej i oświatowej (co w PRL-u na jedno wychodziło) jak najdalej posunięty konformizm oraz by byli jak najbardziej prawomyślni. Takie, wedle zebranych narracji, było zadanie dyrekcji szkoły. Z kolei nauczyciele powinni kontrolować uczniów i tak manipulować przekazem treści programu nauczania, zawierającym nieuniknione odniesienia do zakazanych tematów, by nie wzbudzać w uczniach wrogości wobec systemu komunistycznego. Co jednak zrobić, kiedy uznawany za nieistniejącego Czesław Miłosz otrzymuje literacką nagrodę Nobla? Dalej udawać, że takiego poety nie ma? Nie da się tego przemilczeć, bo uczniowie już wiedzą, kim jest Miłosz, a nawet czytali *Zniewolony umysł*. Rzeczywiście potrzebna była dobra szkoła PRL-u i lat stalinizmu, by z takiego (i jemu podobnych) karkołomnego zadania wybrnąć. Co zrobić, jeśli uczniowie i ich rodzice słuchają Radia Wolna Europa oraz czytają wydawnictwa z drugiego obiegu, a co gorsza, nauczycielowi też się takie przestępstwa zdarzają? Można do uczniów, oczywiście nie wszystkich, ale tych najbardziej inteligentnych i zainteresowanych sprawami historii i literatury „puścić oko”: „Ja wiem i ty wiesz, więc po co o tym mówić?”

Informatorka zdaje się nie pamiętać, że Edward Ochab na znak protestu zrezygnował ze wszystkich piastowanych stanowisk partyjnych i państwowych w 1968 r., z tego też powodu nie mógł często gościć na łamach prasy i w innych mass mediach. Nie wspomina także o tytule gazety, mówi za to o konflikcie w klasie i widocznym podziale uczniów oraz ich rodzin na dwie grupy: „Ja mówię jest ten Ochab i ta Biblia na tej samej lekcji. Na pewno było burzliwie. Na pewno domy się odezwały, przecież był taki klasyczny podział: »my« i »wy«. My z »Solidarności« i wy nie z »Solidarności«” (AIEIAK 12214, s. 11). Podobnie o konieczności zapewnienia sobie i uczniom bezpieczeństwa mówi nauczycielka języka polskiego Magdalena W.: „Ze względu na to, że to były czasy, że nie można było o tym rozmawiać, ze względu na swoje i ich bezpieczeństwo. Bo zaraz potem był stan wojenny. Ze względu na to, że ja byłam wtedy młodym nauczycielem i nie miałam wtedy umowy zawartej na czas nieokreślony. Więc można było mi w każdej chwili podziękować” (AIEIAK 12212, s. 8).

W swoich narracjach dotyczących pracy w szkole nauczyciele po raz kolejny poruszają temat odczuwanego przymusu i konieczności podporządkowania się płynącemu z góry wytycznym. Zupełnie otwarcie o tym, kim był jej zdaniem nauczyciel w PRL-u i jaką rolę wyznaczyły mu władze, opowiada Teresa J., urodzona w 1955 r. nauczycielka przedmiotów zawodowych w Technikum Włókienniczym:

W czasie PRL-u nauczyciele mieli ściśle wyznaczoną rolę. Mieliśmy kształtować obywatela, który miał się podporządkować państwu i przyjąć pewne stwierdzenia, jak na przykład, że istnieje jedna partia, która dominuje we wszystkich sferach życia czy aparat partyjny i państwowy to jedno. [...] Nauczyciele organizowali różne obchody czy apele rocznicowe ku czci patrona. Nawet jeśli propagowaliśmy wartości, które były nam obce, to musieliśmy brać w nich udział, takie było wyznaczone zadanie. [...] Starano się upodobnić szkołę do radzieckich. [...] Dostosowywałam się wymaganej od nas ideologii i pewne fakty pomijałam. Warunki nie były łatwe. Władza zdawała sobie sprawę, jaką rolę odgrywa nauczyciel w kształtowaniu postaw młodzieży. Dlatego też mieliśmy specjalnie napisane podręczniki. W podręcznikach tych mieliśmy dokładnie napisane, jak musi przebiegać lekcja, co trzeba mówić, a co trzeba pominąć. Obowiązywała swoista cenzura treści nauczania, a my, nauczyciele, byliśmy kontrolowani ze strony organów państwowych (AIEIAK 12207, s. 7, podkreślenia moje – M.K.).

Podobną relację znajdziemy w wywiadzie z Anną A.-U., represjonowaną w stanie wojennym nauczycielką: „**Kondycja nauczycieli to była wtedy bardzo podporządkowana.** Do tego stopnia, że jak mnie zamknęli, to kolega, któremu w czasach »Solidarności« pożyczyłam raport Zbyszka Romaszewskiego o nieujawnionych morderstwach, to on spalił tę książkę. Spalił ze strachu, że ktoś może ją u niego znaleźć” (AIEIAK 12185, s. 14, podkreślenie moje – M.K.). W cytowanym fragmencie wywiadu informatorka łączy podporządkowanie ze strachem jako formą oddziaływania władzy na nauczycieli.

„Robiłam to, co należało do moich obowiązków jako nauczyciela języka polskiego. Miałam ich uczyć poezji, gramatyki i na tym się skupiałam. Nie chciałam ich straszyć jakimiś historiami, poza tym, oni nie pytali. Sami na własną rękę pewnie szukali jakichś informacji, a może z domu wiedzieli różne rzeczy” (AIEIAK 11972, s. 13). Nauczycielka języka polskiego, urodzona w 1956 r. Joanna P., w cytowanym fragmencie narracji usprawiedliwia swoje postępowanie w pracy z młodzieżą poprzez zrzucenie odpowiedzialności na wydających polecenia przełożonych oraz władze szkoły.

Zalecenia, wytyczne i treści programów szkolnych były przekazywane z góry na dół, w sposób jednokierunkowy po szczeblach władzy. Można było albo się podporządkować i zaakceptować swoje miejsce w systemie, mówią nauczyciele, wraz z jego wymogami, kontrolą działań i prawomyślności w pracy, albo wybrać inną drogę. Jeden z pedagogów określa ją w następujący sposób: „zostać opozycjonistą”. Jednak wymagało to odwagi, braku zobowiązań wobec rodziny, dzieci oraz pewnej niezależności społecznej, materialnej i duchowej. Zbyt dużo, jak na warunki życia informatorów i ich uwikłanie w sieć bliskich relacji społecznych z rodziną. Wyborem dla nich pozostawało raczej podporządkowanie się władzy. Niektórzy wybierali pozostawanie „na marginesie” systemu, znajdując niszę, w której czuli się bezpiecznie, a jednocześnie niejako „obok” tego wszystkiego, co uznawali za

złe. W ten sposób postępował jeden z informatorów, chodzący z zamiłowaniem w góry razem z opozycjonistami, o którym pisałem wcześniej. Rodzaj emigracji wewnętrznej, jednak różniący się od postawy Zbigniewa Herberta okazywanym podczas pracy w szkole konformizmem.

Nauczyciele w wywiadach mówią: po prostu nie dawało się inaczej postępować. Innych możliwości nie było. Nawet jeśli wartości przekazywane w ramach systemu szkolno-oświatowego nie były moje, to co najwyżej można je było „omijać” czy osłabiać ich przekaz, na przykład poprzez aluzyjne ukazywanie ich jako narzuconych oraz obcych polskiej tradycji kulturowej. Otwarty sprzeciw wobec władz szkolnych skutkowałby wyrzuceniem z pracy, a w końcowym efekcie – „wilczym biletem”, zakazem wykonywania zawodu nauczyciela. Do tego argumentu przypisane jest inne uzasadnienie konformistycznego postępowania. Cały system komunistyczny był w rzeczywistości oparty na kłamstwie, oszustwie, czuło się jego idiotyczny absurd, nie tylko w szkole, podczas omawiania lektur i narzuconej programem szkolnym interpretacji wydarzeń historycznych, lecz także w życiu codziennym. W absurdalnym świecie nie dało się inaczej postępować, jeśli chciało się zachować choć resztki sumienia i nie czuć poczucia winy, że się kłamie. W groteskowej rzeczywistości można ratować się tylko za pomocą groteski. Narratorzy rozumowali w następujący sposób: jeśli oszukam oszusta, nie jestem winny, bo winnym jest ten, kto pierwszy oszukał i zmusza innych do kłamstwa. Nie mam dość sił ani odwagi, by się sprzeciwić i walczyć, bo system mnie zniszczy. Będę więc udawał, że jestem posłuszny i dalej „robił swoje”, na przykład ośmieszając absurdalne nakazy i zakazy, lawirując pomiędzy tym, co w szkole zabronione, a tym, co dozwolone. Aby podejmować temat PRL-u, należy koniecznie znać osobiście kontekst społeczny i kulturowy tamtego świata. Trzeba mieć świadomość nie tylko „idiotyzmów” ustroju, lecz również przymusu, kontroli i ciągłych niedoborów rynkowych, na jakich był oparty. Właściwie cały wywiad można by poświęcić tylko na opowieść o życiu w PRL-u, bo było to unikatowe i trudne do wypowiedzenia/wyjaśnienia zjawisko. Raz jeszcze zacytuję dłuższy fragment wywiadu z Lechem P., harcerzem i nauczycielem języka polskiego:

Także życie, no, mówię, trzeba było ten idiotyczny ustrój, pełen różnych absurdów, cymbałów, mówiąc, jak to mówił dobry wojak Szwejk, jakoś obchodzić. **To była taka jedna jakby kwestia, że się nauczyliśmy z tym żyć, że nawet dyskutując o lekturach w szkole, prawda i wiadomo, że te lektury były... Teraz ta bitwa o lektury mnie śmieszy strasznie, już pomijając, że merytorycznie tam jakieś kretynizmy się pojawiają. Ludzie, którzy o tym dyskutują, łącznie z ministrem, nie mają pojęcia, o czym rozmawiają.** [...] Natomiast wtedy, no, zawsze się jakiegoś *Kordiana* i *chama* się tam, czy jakieś tego typu rzeczy, czy *Opowieść o prawdziwym człowieku* w jakiejś tam jeszcze podstawówce robiło. Ale również dyskutowało się, przy okazji, o kwestiach, o których tak oficjalnie za bardzo rozmawiać nie było można, czy było to, w każdym razie, niezbyt

mile widziane. Może nie od razu szło się za to gdzieś tam do więzienia, ale... No więc to jest jedna dziedzina, a druga to jest życie codzienne. [...] No bo, wiadomo było, że nie można sobie było tak iść do sklepu, pewnych rzeczy kupić. Zaczynało się rozmowę: „czy jest?”, a nie: „poproszę”. Także mam tu kłopot, no jak odpowiedzieć na to pytanie. Długo by można mówić, bo każdą dziedzinę [życia w PRL-u – M.K.] można by omawiać po kolei. **No oczywiście, że nas irytowało w pracy takiej szkolnej, no wróć do problemów zawodowych, irytowało, bardzo było uciążliwe robienie tych wszystkich, prawda, rocznic dziwnych jakichś tam, jakieś Rewolucji Październikowej, urodziny Lenina, śmierć Lenina, tego typu rzeczy. I w dodatku jeszcze w momencie, kiedy człowiek był jakimś właśnie wychowawcą młodzieży i miał świadomość, że coś tam, prawda, jakiś fałsz im się przekazuje, a właściwie nie było innego wyjścia. To jest dzisiaj bardzo łatwo krytykować *Czterech pancernych*, prawda, ale z jakiej pozycji my to robimy, prawda, z jakiej pozycji my to robimy? No, wtedy nie można było inaczej, więc jakoś trzeba było to łagodzić, trzeba było, nawet przy obchodach Rewolucji Październikowej, jakoś tak sprytnie to zrobić, żeby kompletnych cymbałów nie opowiadać [...], albo można było to, no ja nie wiem, można było zostać opozycjonistą, prawda, wywaliliby człowieka ze szkoły. No ja akurat takiego heroizmu w sobie nie miałem, prawda, jakiegoś takiego, ani potrzeby. Nie wiem, trudno mi to oceniać, rzeczywiście może to jest tak, że ja sam siebie uspokajam, że w ten sposób robiłem, może też coś pożytecznego, nie wiem, nie wiem. [...] Tu trzeba było jakoś żyć z tymi bredniami różnymi czy nawet lekturami, prawda, które się omawiało z uczniami** (AIEIAK 10756, s. 6–7, podkreślenia moje – M.K.).

Czterej pancerni i pies Janusza Przymanowskiego i serial oparty na sfalszowanej historii urastają do rangi symbolu, za pomocą którego można opisać zarówno świat PRL-u, jak i jego szkolną część. Obecne są w niej zakłamanie oraz konieczność podporządkowania się odgórnym nakazom przekazywania treści oficjalnej pamięci, kanonu nowych, socjalistycznych lektur, nijak nie przystających do tradycji kultury polskiej. Wszystko, co Lech P. najlepiej i najwyraźniej zapamiętał z nierzeczywistości PRL-u, trafnie odwzorowuje sytuację szkolnego „udawania”, że zarówno nauczyciele, jak i uczniowie postępują jak należy, a kłamstwa w tych narracjach o przeszłości Polski nie ma.

Inny rodzaj przesłonięcia obecny w zebranych opowieściach polega na deklarowanej negacji otaczającej nauczycieli rzeczywistości oraz wiedzy dotyczącej zarówno teraźniejszości, jak i przeszłości. Narratorzy mówili: nie wiem i nie chcę nic wiedzieć, o sprawach takich jak Katyń, 17 września 1939 r., interwencja wojsk Układu Warszawskiego w Czechosłowacji, kolejne przełomy na szczytach władzy i konflikty społeczne okupione ludzką krwią. Nie interesuje mnie to i nie chcę o tym mówić. Taka deklaracja przypomina naiwną wiarę dziecka, że jeśli zasłoni oczy, to potwory, które widzi, znikną i znowu będzie bezpiecznie: „Często dzieci pytały mnie, co sędzę o jakiejś sprawie, ale nie ryzykowałam, to wszystko zostawało między nami, przynajmniej mam taką nadzieję. Oczywiście,

jeżeli wiedziałam, że rodzice [któregoś z dzieci – M.K.] są w partii, to ograniczałam się w jakichś komentarzach i tak dalej” (AIEIAK 11073). Zresztą, co można było powiedzieć, jeśli:

nie wiedziałam wiele, chyba nikt z nas nie wiedział, zazwyczaj były to informacje, które ktoś tam usłyszał od kogoś i tak dalej. **Ale nie były to informacje, które były oficjalnie potwierdzone**, więc traktowaliśmy je, że tak powiem, z przymrużeniem oka, być może nie chcieliśmy w to wierzyć. Dla mnie liczyło się to, że moja rodzina jest bezpieczna i nie chciałam się za bardzo zagłębiać w te tematy, żeby nie bać się bardziej. Po prostu pewnych rzeczy nie chciałam wiedzieć (AIEIAK 11073, s. 6–7, podkreślenia moje – M.K.).

We wcześniejszym fragmencie wywiadu nauczycielka języka polskiego opowiada o swoim ukochanym dziadku, którego mundur kawalerzysty z pierwszej wojny światowej z odznaczeniami wisiał na honorowym miejscu w szafie. Obok stały oficerki. Dziadek, wielbiciel Piłsudskiego, przekazywał wnuczce wiele informacji dotyczących historii Polski. Sama informatorka wspomina o tym fakcie na początku wywiadu, opowiadając o swoim szczęśliwym dzieciństwie, spędzonym w małym domku na wsi. Na stronie 6 wywiadu mówi, że dziadek nauczył ją więcej z historii Polski, niż dowiedziała się w szkole. Przesłonięcie jest więc również w przypadku tej nauczycielki wyraźnie widoczne. Polega na znanym już z innych narracji powoływaniu się na swój brak wiedzy historycznej i „oficjalnie potwierdzonych informacji” oraz niechęci do narażania się na kłopoty ze strony władz. „Nikt z nas nie wiedział” – to okrutne w swojej wymowie zdanie jest charakterystyczne dla usprawiedliwiania swojej postawy przez Niemców w czasie drugiej wojny światowej. Towarzyszy mu inne: „tylko wykonywałem rozkazy”. W przypadku wywiadów z nauczycielami to stwierdzenie zastępuje inne, podobne: „robiłem/am to, co mi kazali”. „Oni” ponoszą więc odpowiedzialność za moje czyny, ja jestem bez winy. „Oni” – to w narracjach nauczycieli przedstawiciele władzy, od dyrektora szkoły, poprzez sekretarza POP, milicjanta, ZOMO-wca, aż do pierwszego sekretarza PZPR i SB-eka. Niepamięć okazuje się błogosławieństwem, a po cóż komu prawda, skoro przynosi ze sobą tylko kłopoty i wyrzuty sumienia? Lepiej będzie zapomnieć. We fragmencie narracji pochodzącej z wywiadu przeprowadzonego z nauczycielem języka rosyjskiego, utożsamiającym przekaz zabronionych treści pamięci społecznej z polityką, również pojawia się negacja teraźniejszości i przeszłości jako forma przesłonięcia (AIEIAK 11033). Skoro jednak neguję otaczającą mnie rzeczywistość i przeszłość, szukam od nich ucieczki, to znaczy, że ich nie akceptuję. Nie odpowiadają mi one do tego stopnia, że muszę się od nich odcinać, bowiem świadomość wyrządzanego zła nie daje mi spokoju.

Kolejnym, kulturowo uzasadnionym usprawiedliwieniem, rodzajem przesłonięcia, jest deklarowana w wywiadach troska o bezpieczeństwo rodziny. Co mogło jej zagrażać? Otóż nauczycielka języka polskiego obawiała się aresztowania: „Był

to też czas [PRL-u – M.K.], w którym czuliśmy niepokój, nikt nie wiedział, co się jutro stanie, ba, nikt z nas nie wiedział, co się stanie za godzinę, czy ktoś mnie nie aresztuje?” (AIEIAK 11073, s. 5). Z jakiego powodu organy bezpieczeństwa PRL-u miałyby aresztować nauczycielkę języka polskiego? Nie działała z żadnym związkiem, nawet tym legalnym, tym bardziej w „Solidarności” i zawsze „trzymała się na uboczu”, co wyraźnie powiedziała w wywiadzie. Posłusznie wypełniała polecenia dyrekcji oraz realizowała program nauczania, unikając niebezpiecznych komentarzy. Niestety, o możliwych powodach aresztowania niczego się od niej nie dowiedzieliśmy.

Inną formą przesłonięcia jest usprawiedliwianie milczenia tym, że informatorzy uczyli innego niż historia czy język polski przedmiotu. Towarzyszy temu często powoływanie się na niepamięć. Udzielający wywiadów nauczyciele uznali, że tego typu rozmowy z młodzieżą należały do kompetencji historyków i polonistów, a nie ich.

„To nie było moje zadanie. Tym bardziej, że koleżanka, która uczyła historii, bez przerwy mnie namawiała na zapisanie się do PZPR-u. [...] I uważałam, że sprawy polityczne nie są moją sprawą. Moją sprawą były wycieczki, organizowanie wycieczek” (AIEIAK 11973, s. 10). Nauczycielka chemii, Lucyna K., skupiała się na wychowywaniu dzieci oraz prowadzeniu domu, co w PRL-u było szczególnie trudne ze względu na powszechne braki nawet podstawowych towarów konsumpcyjnych na rynku. Wedle jej słów, „Nigdy się nie mieszała do tych spraw”, czyli polityki, historii i dyskusji o przeszłości. Wolała prowadzić obozy wędrownie dla młodzieży.

Nie, to nie mój przedmiot. Bardziej by chyba ci mogła powiedzieć na ten temat pani Koper. Tylko, że ona jedynie dlatego, że jest nauczycielem historii [...]. Raczej nie, nie rozmawiało się. [...] nie pamiętam po prostu, czy pytano, czy nie pytano. Nie chciałabym ci kłamać, bo po co? Nie kojarzę, nie pamiętam. Zresztą ja nie miałam takiego przedmiotu, na którym by się w ogóle taki temat poruszało (AIEIAK 11030, s. 9, informatorka uczyła wychowania technicznego i pracowała jako pedagog szkolny).

Jakby mnie pytali, tak. Ale tu byli nauczyciele, którzy potrafili to robić. Nie w sensie, żebym ich [uczniów – M.K.] agitowała. [...] Mnie nie pytali, ale mi się wydaje, że oni wiedzieli (AIEIAK 11036, s. 7, Teodozja W., nauczycielka matematyki).

To nie była moja działka. To była domena historyków, oni musieli się bardziej tłumaczyć. Ale w swojej klasie zawsze starał się tłumaczyć to i owo, na godzinie wychowawczej. To był trudny okres, w szczególności dla nich, dla młodzieży. Trzeba było ich ogarnąć, by byli bezpieczni. Każdy miał różne poglądy polityczne (AIEIAK 11959, s. 5, nauczycielka języka polskiego, Jadwiga M.-R.).

Na takie tematy rozmawiali z nauczycielami historii czy języka polskiego, jeżeli oczywiście ci nauczyciele na to pozwalali, bo był taki niepisany i niewypowiedziany głośno przykaz nierozmawiania na takie tematy. Ale sądzę, że na pewno ktoś o tych wydarzeniach mówił (AIEIAK 11071, s. 7, nauczycielka chemii, chcąca pozostać anonimową).

Inna z informaterek również stwierdziła, że jako nauczycielka języka polskiego nie musiała rozmawiać na tematy dotyczące przeszłości Polski oraz historii najnowszej, bo to domena historyka:

Ja nie musiałam. To znaczy, jak się robiło poezje Baczyńskiego, to trzeba było powiedzieć, kim on był, bo bez tego traciłoby to sens. Mówiłam o Powstaniu Warszawskim, bo to trzeba było nawiązać, zresztą oni bardzo wiele na ten temat wiedzieli, coś tam z domu słyszeli, coś tam przecież czytali. Ja nigdy nie uczyłam historii, więc na mnie nie spoczywał obowiązek takiego drobiazgowego opowiadania, co się wtedy wydarzyło, po kolei (AIEIAK 11970, s. 10).

To fragment wywiadu z Barbarą S., nauczycielką języka polskiego. W podobny sposób wypowiadają się nauczyciele przedmiotów ścisłych, biologii, muzyki czy plastyki, wskazując na odpowiedzialność historyków i polonistów za przekazywanie treści pamięci społecznej.

Zmiany w programach szkolnych dotyczące historii i literatury, pomijanie jednych faktów i postaci, a uwypuklanie innych, w narracji Zofii K. sprawiały nauczycielom trudności w przekazywaniu wiedzy:

Nie uczyło się może w taki sposób i o niektórych postaciach nie mówiło tak, jak się mówi dzisiaj, na przykład o Piłsudskim. Ale, że taka postać była i co robiła, no to nauczyciele nam mówili. Ale dla nauczycieli też był to bardzo trudny problem, uczyć. **Moja profesorka od historii, już po maturze, jak już byłyśmy koleżankami, powiedziała do mnie: „Ja już uczę historii przez całe swoje życie i zmieniam to, czego uczę szósty raz. Przed wojną inaczej, tuż po wojnie inaczej, teraz inaczej. Taki jest program i muszę się trzymać tego, co mówi podręcznik”. I tak jest do dzisiaj, zależy jaka opcja rządzi, taką mamy wersję niektórych wydarzeń** (AIEIAK 12190, s. 6, podkreślenia moje – M.K.).

Informatorka, harcmistrz Polski Ludowej, nauczycielka geografii i języka rosyjskiego, ma do PRL-u bardzo pozytywny stosunek, w którym łatwo odnaleźć nuty nostalgii za lepszym, nieosiągalnym światem z przeszłości. W swej narracji wiele razy dokonuje zabiegów relatywizacji postępowania ludzi służących władzy oraz omawianych przełomów historii PRL-u związanych z niepokojami społecznymi, usprawiedliwia też negatywne strony Polski pod rządami PZPR. W cytowanym fragmencie narracji określa historię jako zależną od władzy, jednak każdej władzy (również obecnej), a nie tylko komunistycznej. Zofia K. porównuje politykę historyczną oraz przekaz obrazów przeszłości w PRL-u i demokratycznej Polsce po 1989 r., stawiając znak równości pomiędzy pamięcią zmanipulowaną a demokratyzacją pamięci. Jeszcze wyraźniej możemy ten sposób argumentacji zauważyć w drugim przeprowadzonym z nią wywiadzie. Znowu przywołuje w opowieści postać swojej nauczycielki historii z liceum i Powstania Warszawskiego, kiedyś wedle niej przemilczanego w szkole:

To jeśli chodzi o Powstanie Warszawskie. To był taki temat przemilczany. [...] Rozmawiałam na ten temat ze swoją wychowawczynią, panią Jędrzejewską kiedyś. [...] **Ona uczyła już przed wojną w Łucku, to na Wołyniu. I proszę ciebie, i tak coś rozmawialiśmy o tym, że takie różne jest spojrzenie na te wydarzenia historyczne, tak różnie w zależności od czasu, jak się zmienia to spojrzenie na pewne wydarzenia. A ona mówi tak: „Zosiu, a co ja mam powiedzieć? Przez tyle lat co ja uczę historii, to ja już uczę piątej albo szóstej historii. I muszę, bo takie są programy i takie są podręczniki. I ja już sama nie wiem, jaka była ta historia”. Bo przed wojną w tym Łucku inaczej, po wojnie inaczej, zaraz po wojnie inaczej, później było jeszcze inaczej i to się ciągle zmieniały te nastawienia na te wydarzenia różnego rodzaju. Mówi: „Ja już sama nie wiem, jaka jest ta historia”.** To było dla niej, ja widziałam, że dla niej to była tragedia, jako dla nauczyciela historii. A później już się zaczęło mówić (AIEIAK 11058, s. 17, podkreślenie moje – M.K.).

Mamy tu znakomity przykład wyjaśnienia, jak władze traktowały nauczanie historii w szkole PRL-u. Wedle informatorki, co widać w obu zacytowanych fragmentach wywiadów, w zależności od kontekstu politycznego, sytuacji wewnątrz kraju i zmian na szczycie władzy, zmieniała się także obowiązująca historia. Historia oraz uczący jej nauczyciele byli (i są nadal) na usługach władzy. Sami nie myślą, a nawet jeśli, to i tak uczą tego, co w danym momencie jest aktualne i prawdziwe. Nie ma jednej historii, zdaje się mówić Zofia K., jest ich tyle, ile razy zmienia się zapotrzebowanie władzy (tej czy innej) na kolejne wersje interpretacji wydarzeń z przeszłości. To nieco postmodernistyczne potraktowanie tematu jest jednak relatywizowaniem historii oraz pamięci o PRL-u. Czym innym jest bowiem demokratyzacja pamięci i wydobywanie jej treści z zapomnienia czy odbudowywanie na nowo tożsamości zbiorowej grup etnicznych, a zupełnie czym innym manipulowanie pamięcią społeczną i jej polityczna (także ideologiczna) instrumentalizacja³⁶. Oprócz tego, zmiana toku opowieści i dość gwałtowne przejście od narracji do argumentacji pozwala sądzić, że mamy tu do czynienia z rodzajem przesłonięcia, samousprawiedliwienia³⁷.

Komunizm miał obsesję na punkcie przeszłości, poprawiania historii, jej interpretowania w duchu ideologii, legitymizowania swej władzy za pomocą polityki pamięci. Wizja dziejów historycznych została przetworzona zgodnie z potrzebami systemu komunistycznego. Próbowano wprowadzać ją do pamięci społecznej m.in. poprzez instytucje szkolno-oświatowe. Niepasujące do oficjalnej wizji przeszłości fakty, postaci i symbole usunięto, inne reinterpretowano, a jeszcze inne wprowadzono do kanonu historycznego. Panującą niepodzielną władzę komunistyczną

³⁶ Zob.: J. Nowak, *Společné reguly paměťania...*, s. 107–152.

³⁷ Zob.: A. Rokuszewska-Pawełek, *Miejsce biografii w socjologii interpretatywnej*, „ASK”, 1996, nr 1, s. 47; eadem, *Wywiad narracyjny jako źródło informacji*, „Media – Kultura – Społeczeństwo” 2006, nr 1, s. 21.

przedstawiano jako nieuchronny finał procesu dziejowego, „musiały więc zostać zapamiętane zarówno osoby i wydarzenia uznane za sprzyjające przejściu tej drogi, jak również te, które uznano za przeszkadzające w jej odbyciu. Pierwsze miały zostać zapamiętane w glorii, a nawet w formalinie, zaś drugie w błocie – ale w obydwu wypadkach miały zostać dobrze zapamiętane”³⁸. Ojcowie założyciele i utrwalacze władzy systemu komunistycznego mieli się kojarzyć pozytywnie, zaś „zaplute karły reakcji” i „wrogowie ludu” – negatywnie, jednak oba zestawy postaci symbolicznie odwołujących się do różnych tradycji kulturowych, ideologii i wizji przeszłości miały być pamiętane jednakowo mocno. Zawirowania oraz konflikty wewnątrz obozu władzy powodowały swego rodzaju aktualizację oficjalnej pamięci z jej panteonem zdrajców i bohaterów. Śmierć Stalina i szok wywołany referatem Chruszczowa na XX zjeździe KPZR pociągnęły za sobą zmiany pamięci w całym bloku państw komunistycznych. Nie tylko *Centrum* dawało impuls do kolejnych przeobrażeń wizji przeszłości i teraźniejszości. Przełomy oraz walki frakcji partyjnych, choćby tylko w PRL-u, skutkowały zmianami pierwszych sekretarzy wraz z ich biurokratycznym dworem (ci, którzy popadli w niełaskę, byli zapomniani), a także pojawianiem się nowych kategorii wrogów systemu.

Oficjalnie funkcjonująca wizja przeszłości miała usprawiedliwiać działania władz w stosunku do jednostek i grup uznanych za wrogie: „Tak jak argumenty zaczerpnięte z historii miały legitymizować komunizm i władze działające w jego ramach, tak miały delegitymizować przeciwników”³⁹. Walka o pamięć, jaka toczyła się przez cały okres trwania PRL-u oraz funkcjonowanie dwóch przeciwstawnych wobec siebie nurtów pamięci pokazują siłę nieoficjalnie istniejących w prywatnym, rodzinnym i nieoficjalnym przekazie, zakazanych treści wiedzy o przeszłości zbiorowości. Pomijane w podręcznikach, niewygodne dla władz daty, fakty, postacie i słowa skazywano na zapomnienie jako groźne dla funkcjonowania systemu komunistycznego:

zdzumiewa stopień, w jakim obawiano się, że wspomnienie ewentualnych faktów niezgodnych z ustaloną wizją dziejów może zaszkodzić „budowie socjalizmu”, skądinąd podobno niezwykłego, a przypomnienie negatywnych faktów z dawniejszych dziejów kontaktów państw obozu socjalistycznego może zaszkodzić ich współczesnej, rzekomo niewzruszonej przyjaźni [...]. Trzeba pamiętać, że uparte wyciszenie pewnych treści historycznych, bądź fałszowanie obrazu dziejów, stanowi wyraz równie intensywnej pamięci historycznej jak zachowanie ich w pamięci w dobrej wierze. Siła, z jaką chciano za komunizmu wymazać różne sprawy z pamięci, dobitnie świadczyła o tym, jak dobrze je w gruncie rzeczy pamiętano⁴⁰.

³⁸ M. Kula, *Między przeszłością a przyszłością...*, s. 185.

³⁹ Ibidem, s. 186.

⁴⁰ Ibidem, s. 187.

Szkoła i nauczyciele, z racji doniosłej roli odgrywanej w procesie wtórnej socjalizacji, pozostają w kręgu zainteresowań władzy państwowej odwołującej się do poczucia wspólnej przeszłości, służącego legitymizacji. Także w Polsce Ludowej nauczyciele byli instrumentem polityki historycznej państwa, prowadzonej przez władze komunistyczne. W artykule z 1988 r., odnosząc się do przekazywania wiedzy o przeszłości w szkole, Barbara Szacka stwierdza:

czas przeszły w edukacji szkolnej to czas przeszły w służbie dnia dzisiejszego, a ściślej – współczesnego państwa. Przeszłość bliska ukazuje jego genezę. Przeszłość daleka je sankcjonuje. [...] Przeszłość pamiętana zaopatruje także w znaki rozpoznawcze, pozwalające odróżnić swoich od obcych. Ucząc, kogo można i należy uznać za „swego”, wpływa na określenie zakresu grupy narodowej, rozumianej jako grupa własna. [...] społeczna pamięć przeszłości działa na rzecz przenoszenia uczuć związanych z tym, co swojskie, co nasze, na wspólnotę ludzi zorganizowaną w państwo, a nawet na samą organizację państwową⁴¹.

Szacką interesuje nie zakres transmitowanej wiedzy czy skuteczność jej przekazu, lecz mechanizm socjalizujący dziecko tak, by mogło pełnić rolę uczestnika wspólnoty narodowej i organizacji państwowej. Podkreśla więc znaczenie procesu edukacji szkolnej, polegającej m.in. na przywoływaniu przeszłości w tworzeniu dorosłego obywatela państwa. Zdaniem autorki obraz przeszłości, utrwalany w toku edukacji szkolnej, jest bardzo ważnym elementem tworzenia poczucia przynależności do wspólnoty.

Andrzej Szpociński uważa, że przekazywany w instytucjach szkolno-oświatowych obraz przeszłości stanowi ważną część polityki historycznej władz państwowych. Szkoła jest zaś instytucją odpowiedzialną za kształtowanie postaw prospołecznych, konformizmu wobec władzy i poczucia posiadania przeszłości wspólnej z grupą. Podzielana, wspólna pamięć integruje członków wspólnoty, tworząc i wzmacniając tożsamość zbiorową oraz poczucie identyfikacji:

Pamięć wspólnej przeszłości jest czynnikiem integrującym zbiorowość. Sięganie do własnej przeszłości, do wzorów zachowań i wartości przez nią przekazywanych może przyczyniać się do ujednolicenia i homogenizacji uznawanych w grupie postaw, idei i wartości, sama zaś wiara w istnienie „własnej”, odrębnej od innych grup przeszłości, wzmacniać może wśród członków grupy więzi społeczne, czynić ich bardziej uległymi wobec grupowych konformizmów⁴².

⁴¹ B. Szacka, *Dzieci – szkoła – społeczna pamięć przeszłości*, „Kultura i Społeczeństwo” 1988, t. XXXII, nr 4, s. 174–175. W tym tekście autorka posługuje się pojęciem „społeczna pamięć przeszłości”, odróżniając go od „świadomości historycznej”. Stwierdza, że oznacza on świadomość istnienia własnej grupy w czasie, posiadania przodków, istnienia wydarzeń z przeszłości dotyczących grupy. Na jej zmiany ma wpływ teraźniejszość (zob. s. 163–164).

⁴² A. Szpociński, *Przemiany obrazu przeszłości Polski – analiza słuchowisk historycznych dla szkół podstawowych 1951–1984*, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 1989, s. 4.

Autor, dokonując analizy obrazów przeszłości Polski w słuchowiskach dla dzieci szkolnych, dzieli je na lata: 1948–1956 (nazywa je okresem *umacniania się władzy ludowej*), 1956–1970 (*naprawa błędów i wypaczeń*), 1970–1980 (okres *przyspieszonego rozwoju gospodarczego*) i wreszcie lata osiemdziesiąte (*przewyższanie kryzysu społeczno-gospodarczego*)⁴³.

Andrzeja Szpocińskiego interesuje typ przekazu, reprezentującego politykę kulturalno-oświatową państwa w dziedzinie upowszechniania wizji przeszłości, którego odbiorcą może być całe społeczeństwo, a nie poszczególne grupy społeczne⁴⁴. Wedle autora przekaz przeszłości, który moim zdaniem można nazwać formą narracji medialnej, gdyż odbywającej się za pośrednictwem radia – jednego ze środków masowego przekazu – jest o tyle interesujący, iż na pamiętaną przeszłość spogląda on jako na „czynnik wzmacniający integrację całego społeczeństwa wokół grupy sprawującej władzę”⁴⁵. Tym samym patrzy on na pamięć zbiorową jako czynnik legitymizujący władzę.

Wedle Szpocińskiego pamięć potrzebuje dookreślenia słowem przeszłość: „pamięcią przeszłości nazywam zbiór wyobrażeń o przeszłości, który przypisany może być jednostkom lub grupom społecznym. Wynika z tego, że można mówić o dwu rodzajach pamięci przeszłości: pamięci zbiorowej i indywidualnej”⁴⁶. Andrzej Szpociński, odwołując się do prac Maurice’a Halbwachsa, podkreśla, że oba wymiary pamięci muszą mieć charakter społeczny, bowiem nawet treści pamięci jednostkowej są zakotwiczone w szerszej zbiorowości. Społeczne ramy pamięci przynależą także do pamięci indywidualnych biografii jednostek, będących przecież członkami różnych grup. Posługując się klasycznym socjologicznym rozróżnieniem: grup pierwotnych i wtórnych, etnicznych i odniesienia, bardziej lub mniej istotnych dla swych członków. Przypomnijmy, że to grupa jest wzorcem norm oraz wartości kulturowych uznawanych przez jednostkę za istotne i ważne dla jej tożsamości społecznej. Tam też odbywa się proces socjalizacji, kluczowy dla internalizacji postaw, norm i wartości.

Pamięć zbiorową Szpociński rozumie jako „zbiór zdarzeń z przeszłości (wraz z wyobrażeniami o tym, jakie te zdarzenia były) przywoływanej przez jednostki wówczas, gdy określają one siebie jako członków grupy”⁴⁷. Tak więc

⁴³ W artykule opartym na wtórnej analizie danych przedstawionych we wcześniejszej, przywoływanej przeze mnie pracy, Szpociński nazywa wyodrębnione przez siebie okresy nieco inaczej: lata 1951–1953, 1958–1960, 1973–1975 oraz 1982–1984 reprezentują czasy stalinowskie, gomułkowskie, gierkowskie i stan wojenny. Zob.: idem, *Polityka historyczna PRL-u w latach 1948–1985. Studium przypadku*, [w:] I. Skórzyńska, D. Skotarczak, S. Jankowiak (red.), *Spółczesność PRL. Kultura. Pamięć*, Instytut Historii UAM, Poznań 2015, s. 203–214.

⁴⁴ Andrzej Szpociński, *Przemiany obrazu przeszłości Polski...*, s. 5–6.

⁴⁵ Ibidem, s. 6.

⁴⁶ Ibidem, s. 11.

⁴⁷ Ibidem, s. 12.

pamięć zbiorowa jest potrzebna jednostce dla nakreślania społecznych ram tożsamości i odróżnienia własnej grupy od innych grup. Pamięć indywidualna dla Szpocińskiego to „przeszłość pamiętana przez indywidualne podmioty, które określają siebie jako jednostki, a więc poza wszelkimi uczestnictwami we wspólnotach ludzkich”⁴⁸. Spór o przeszłość, jak zauważa Szpociński, zawsze prowadzi nas do terażniejszości i jej oceny przez osoby ten spór wiodące. Jedną z ważniejszych funkcji pamięci jest zaś „wzmacnianie procesów samookreślania się grup i jednostek”⁴⁹, budowanie więzi wewnątrzgrupowej oraz identyfikacji z grupą. Integracja z grupą odwołuje się do konieczności podzielenia jej wizji pamięci zbiorowej. Co za tym idzie, pamięć zbiorowa (zawierająca wiedzę o przeszłości grupy, ważnych dla niej postaciach będących symbolizacją wartości – „przodkach”) opiera się na charakterystycznej dla grupy wizji przeszłości, postaw wobec niej i konieczności podzielenia ich przez członków tak, by móc odróżniać się od innych grup. Spór o pamięć zbiorową może toczyć się pomiędzy wieloma grupami, zaś w procesach nagłych zmian społecznych (Szpociński mówi o rewolucjach) także w obrębie jednej, szerszej grupy społecznej. Jednostki przynależące do zbiorowości, wedle Andrzeja Szpocińskiego, dzielają wiedzę o kanonie historycznym, czyli „zbiorze zdarzeń, postaci, wytworów kulturowych przywoływanych z przeszłości, o których członkowie danej grupy wiedzieć coś powinni [...]”⁵⁰. Z przeszłości przywołujemy również wzorce zachowań i wartości, jakie powinny kierować naszym postępowaniem oraz idee, symbolizowane przez bohaterów obecnych w pamięci grupy. Nic więc dziwnego, że przeszłość jest przedmiotem zainteresowania władzy, chcącej upowszechniać jej oficjalną, korzystną dla siebie wersję.

Szpociński wprowadza jeszcze jedno ważne rozróżnienie pomiędzy tymi, na których nie należy (pamięć obca) a tymi, na których wypada i trzeba się powoływać jako naszych „przodków” (pamięć własna grupy), z którymi łączy nas nic pamięci zbiorowej: „»Przodkami« grupy będą dla mnie te żyjące w przeszłości pokolenia, które w opinii żyjących tworzą z nimi wspólnotę”⁵¹. Autor posługuje się też pojęciem miejsc pamięci, którego używa dla określenia nazw zdarzeń, postaci i wytworów kulturowych (nie tylko dla instytucjonalnych form zbiorowych odniesień do przeszłości czy miejsc materialnych). Ich zbiór to kanon historyczny. Nadaje mu się przy tym wymiar znacznie szerszy niż tylko materialny i instytucjonalny. Miejsca, ale i postaci, nazwy, bohaterowie – są nośnikami treści symbolicznych istotnych dla grupy, nośnikami symboli, wartości, idei i wzorców zachowań⁵².

⁴⁸ Ibidem.

⁴⁹ Ibidem, s. 13.

⁵⁰ Ibidem, s. 14.

⁵¹ Ibidem, s. 16.

⁵² Zob.: ibidem, s. 17–21.

Sądzę, że lepszym tłumaczeniem francuskiego terminu *lieux de mémoire*, do jakiego odwołuje się Szpociński, pisząc o kanonie historycznym, są zaproponowane przez Kaję Kaźmierską „punkty pamięci”, rozumiane zarówno jako miejsca w przestrzeni, jak też możliwości odniesienia się do przeszłości i tego, co ona zawiera⁵³. Zgodnie zaś ze słowami samego Pierre’a Nory, punkty pamięci to „miejsca topograficzne, jak na przykład archiwa, biblioteki czy muzea; miejsca monumenty – pomniki, cmentarze, architektura, miejsca symboliczne, takie jak rocznice, pielgrzymki, upamiętnienia; miejsca funkcjonalne – stowarzyszenia, autobiografie, podręczniki”⁵⁴.

Andrzej Szpociński zwraca uwagę na sytuację konfliktu pomiędzy grupami różniącymi się ideologią i rodzajem preferowanego porządku społeczno-politycznego. Ofiarą tego konfliktu jest pamięć zbiorowa, gdyż grupa dochodząca do władzy będzie musiała zmienić obraz przeszłości tak, by wynikało z niego, że to właśnie oni – rewolucjoniści – powinni władzę pojąć w imię ogólnospołecznego dobra. W takiej sytuacji konfliktu (także sporu o pamięć) nie ma możliwości współistnienia dwóch odmiennych i konkurujących ze sobą obrazów przeszłości narodu – powiada Szpociński. Stwierdza, że

w sytuacji rewolucyjnego konfliktu, w którym nie ma miejsca na jakikolwiek kompromis, idzie więc nie tylko o usunięcie z obszaru „przeszłości własnej” społeczeństwa takich czy innych miejsc pamięci niezgodnych z ideami rewolucjonistów i zastąpienie ich miejscami reprezentującymi wartości zbieżne z ich poglądami, lecz o wywłaszczenie przeciwników ze wszystkich, nawet neutralnych ze względu na wartości z nimi związane, miejsc pamięci pozostających w obszarze pamięci zbiorowej, ponieważ wszystkie one były własnością dawnych klas⁵⁵.

Rewolucje, prąc do zdobycia i utrzymania władzy, muszą dokonać ekskluzji sporej części, jeśli nie całości przeszłości społeczeństwa i zastąpić ją swą własną wizją: „rewolucjoniści, dochodząc do władzy i dążąc do wykazania obcości kulturowej swych politycznych przeciwników w celu ich dyskredytacji politycznej, nie mogą pominąć sfery przeszłości. Wspólnota kultury oznacza bowiem wspólną przeszłość, a więc obcość przeciwników musi być wykazana i w tej dziedzinie”⁵⁶. Zdaniem Andrzeja Szpocińskiego wspólnota międzypokoleniowa, w sytuacji konfliktu i zastąpienia dawnego obrazu przeszłości nowym, musi być tworzona w oparciu o ideologię wyznawaną przez rewolucjonistów, a kategorię własnej przeszłości narodu można budować tylko poprzez odwołania do nowego porządku

⁵³ Zob.: K. Kaźmierska, *Biografia i pamięć...*, s. 79. Autorka przywołuje późniejsze prace Andrzeja Szpocińskiego, uznającego termin „miejsca pamięci” za niedoskonały.

⁵⁴ P. Nora, *Mémoire collective*, [w:] J. Le Goff, P. Nora (red.), *Faire de l'histoire*, Gallimard, Paris 1974, [za:] A. Szpociński, *Miejsca pamięci*, „Borussia” 2003, nr 29, s. 21.

⁵⁵ Andrzej Szpociński, *Przemiany obrazu przeszłości Polski...*, s. 154.

⁵⁶ Ibidem, s. 173.

idei i wartości. Obraz przeszłości nie jest więc dany raz na zawsze, zmieniając się (czy też ulegając wprowadzanym zmianom) przez jego rekonstruktorów.

Dokonana przez Szpocińskiego analiza słuchowisk radiowych, podzielona na cztery okresy, w pewnym sensie koresponduje z zebraniem przeze mnie materiałem badawczym, zwłaszcza z tą częścią narracji nauczycieli, która dotyczy lat nazwanych przez autora „okresem ostatecznego umocnienia się władzy ludowej” (1951–1953). Zebrane przeze mnie wywiady sięgają głębiej w czas Polski Ludowej, aż do jej początków, końca wojny i lat stalinowskich. Nieco inaczej nauczyciele mówią o przeszłości, wyróżniając w niej konkretne daty: 1956, 1968, 1970, 1981–1983. W ich opowieściach pojawiają się lata przełomów i konfliktów społeczno-politycznych w PRL-u, które w książce Szpocińskiego nie są wyodrębnione jako obecne w słuchowiskach. Dostrzega on natomiast wpływ tych wydarzeń na zmianę przekazywanego w wyszczególnionych okresach kanonu historycznego. Zbieżności narracji nauczycieli o pamięci Polski Ludowej oraz analizy przemian obrazu przeszłości Polski w słuchowiskach dla młodzieży szkolnej dotyczą m.in.: oficjalnego przekazu obrazu przeszłości (Szpociński mówi o polityce historycznej), odniesień do wartości, postaci z historii Polski, wprowadzania nowych świąt i upamiętniania dat przez władze szkolne. Moi rozmówcy zapamiętali wiele z punktów pamięci (będę używał tego słowa zamiast określenia *miejsce pamięci*) wymienionych w analizie Andrzeja Szpocińskiego (wydarzeń, miejsc i postaci). Bardzo interesujący fragment książki tego autora dotyczy podziału na punkty *dobrej* i *złej* pamięci w przekazie obrazu przeszłości Polski. We wszystkich czterech okresach, które zostały omówione w *Przemianach obrazu przeszłości Polski...* jako punkty *dobrej* pamięci możemy znaleźć: Ludwika Waryńskiego, Ludowe Wojsko Polskie, Marksa, Engelsa i Lenina (oprócz nich znajdują się tam Janek Krasicki oraz inni święci i bohaterowie *Nowej Wiary*), Rewolucję 1905 r., Rewolucję 1917 r. i oczywiście Armię Radziecką. Natomiast Armię Krajową odnajdziemy w analizie jako punkt *złej* pamięci w okresie między 1951 a 1953 r., natomiast występuje ona jako punkt pamięci *dobrej* w okresie 1982–1984. W latach osiemdziesiątych na mapie punktów *dobrej* pamięci pojawiają się również Powstanie Warszawskie, generał Władysław Anders oraz Szare Szeregi. Postacią w ogóle nieobecną, zarówno po stronie *złej*, jak i *dobrej* pamięci, jest Józef Piłsudski. Andrzej Szpociński stwierdza, iż odwilż polskiego października pozwoliła na „odblokowanie i włączenie do kanonu zdarzeń i postaci związanych z działalnością niekomunistycznego podziemia i uczestnictwa Polaków w walkach na froncie Zachodnim. W wyniku tego nastąpiło poszerzenia kanonu wojennego o całą klasę pamięci, jak: Powstanie Warszawskie, Monte Cassino itd.”⁵⁷ Jednak podstawą kanonu historycznego we wszystkich omawianych przez autora okresach **pozostały** punkty pamięci wyodrębnione w ramach zmiany kulturowej po 1945 r., związane z ideologią komunistyczną oraz

⁵⁷ Ibidem, s. 59.

oficjalną wizję przeszłości zaproponowaną i wdrażaną przez partię, a także władze szkolno-oświatowe.

W analizie słuchowisk dla młodzieży szkolnej przeprowadzonej przez Andrzeja Szpocińskiego wydarzeniom, nazwom i postaciom z przeszłości Polski towarzyszą propagowane i przyporządkowane do nich wartości, z których kluczowa wydaje się sprawiedliwość społeczna. Wartości te miały wyróżniać (jako właściwy, najlepszy i korzystny dla obywateli kraju) ustrój komunistyczny oraz jego stosunek do pamięci zbiorowej Polaków. Również one służyły ustalaniu dychotomicznego podejścia: swój – obcy do teraźniejszości otaczającego świata oraz „przodków” obecnych w pamięci i uobecnianych w oficjalnym przekazie pamięci zbiorowej. Prymarną wartością *Nowej Wiary*, od której Andrzej Szpociński rozpoczyna tę część analizy zmian obrazu przeszłości Polski, jest właśnie sprawiedliwość społeczna. Z nią właśnie związane są rewolucja, walka klasowa, likwidacja ucisku klas pracujących, postęp społeczny. Razem z tą wartością w audycjach dla młodzieży szkolnej występuje patriotyzm, określany jako „rewolucyjny”, uosabiany przez postaci walczące o dobro ojczyzny (często wywodzące się z ludu), którą trzeba zwrócić klasom niższym, uciskanym przez niesprawiedliwe, opresyjne państwo – czy to szlacheckie, czy sanacyjne. Pojawia się też „walka o wolność naszą i waszą”, rozumiana jako internacjonalizm rewolucyjny. Wartość „kultura”, omówiona przez Szpocińskiego, współwystępuje z wartością sprawiedliwość społeczna, a równocześnie łączy się z racjonalizmem i postępem. W sztuce zaś preferuje się realizm i laickość, ma ona być – podobnie jak kultura – zaangażowana społecznie. O podobnych, zapamiętanych przez siebie wartościach, przekazywanych w toku procesu edukacyjnego (zwłaszcza o sprawiedliwości społecznej), mówili moi rozmówcy.

Jednak to nie wartości – zauważa Andrzej Szpociński – postrzegane i funkcjonujące w świadomości potocznej społeczeństwa „uzasadniają przynależność określonych miejsc pamięci do przeszłości grupy, lecz odwrotnie – miejsca pamięci potwierdzają swojskość określonych wartości, idei i wzorów zachowań”⁵⁸. Z przeprowadzonej przez socjologa analizy przemian obrazu przeszłości wynika, moim zdaniem, że w Polsce Ludowej władza poprzez podległe sobie instytucje (w tym oświatowe) i za pomocą środków masowego przekazu wywierała wpływ zarówno na zawartość kanonu historycznego, jak i sposób postrzegania przeszłości przez polskie społeczeństwo. Treści pamięci oficjalnej, utrwalanej w szkole, miały służyć budowaniu i umacnianiu postaw konformistycznych wobec władzy, jej legitymizacji oraz postrzegania jako prawowicie dziedziczącej wspólną przeszłość Polaków. Jak pokazują moje badania, prowadzone w grupie łódzkich nauczycieli, to zadanie nie do końca się powiodło, zwłaszcza tam, gdzie istniał konflikt pamięci biograficznej, rodzinnej, przekazywanej nieoficjalnie, z pamięcią oficjalną i zin-

⁵⁸ Ibidem, s. 148. Szczegółowo na temat zmian kanonu historycznego i przemian obrazu przeszłości autor pisze na s. 41–110.

stytucjonalizowaną. Również nie wszyscy nauczyciele z badanej grupy uczestniczyli w prowadzeniu polityki historycznej i wdrażaniu oficjalnego kanonu wiedzy o przeszłości Polski, przekazywanego w PRL-owskiej szkole. Niektórzy z nich mieli świadomość, że w ten sposób będą uczestniczyli w zakłamywaniu przeszłości.

Paweł Śpiewak poddaje krytycznej analizie książkę Czesława Miłosza *Zniewolony umysł* i pisze, że źródeł ketmanu *Nowej Wiary* nie należy szukać w ucieczce przed wolnością, odczuwaną pustką, heglowskim ukąszeniem czy w uleganiu nieodwołalnej konieczności dziejowej; historii, której nie sposób nie ulec. Prawdziwym powodem ulegania przez intelektualistów władzy jest nie tyle fascynacja ideologią, ile próżność, strategia sukcesu i zwyczajna chęć przetrwania, zarówno na szczytach parnasy, jak i w zwyczajnym świecie, wśród zwykłych śmiertelników. Ketman jest formą obłudy, *reservatio mentalis*, potajmnym zastrzeżeniem, nie komunikowanym otwarcie z powodów bezpieczeństwa. Jest on formą zniewolenia umysłu. Śpiewak przywołuje list Zbigniewa Herberta do Stanisława Barańczaka, opublikowany w „Gazecie Wyborczej” 1 września 1992 r. Jest w nim mowa o historycznej winie komunistów wobec Polski, której nie chcą odpokutować choćby przyznaniem się do niej.

Po pierwsze i przede wszystkim – pisze Śpiewak – nie wolno, nie sposób relatywizować ocen moralnych. **Zło, nawet jeśli przyjmuje postać milczącej aprobaty, jest złem i za to zło jesteśmy odpowiedzialni. Tak samo złem jest unikanie odpowiedzialności, zasłanianie się niepamięcią.** [...] Nie jest istotne czy owe kryteria ocen uzasadniamy na sposób religijny, czy odwołujemy się do przedkantowskiego pojęcia smaku (patrz wiersz Herberta *Potęga smaku*), czy też szukamy uzasadnień w stoicyzmie i filozofii Henryka Elzenberga. Istotne jest to, że niesprawiedliwości, zepsucia, nie wolno nie dostrzegać. Wyjątkowo naganna jest postawa samooszukiwania się, polegająca na usprawiedliwianiu (byłem młody, opanowała mnie jakaś „choroba” i tak dalej). Bo ktoś, kto „zaciera ślady”, przedstawia siebie jako „niewinną ofiarę”; nawet jeśli jego błędy czy przewiny są nieporównywalne ze zbrodniami oficerów bezpieki czy wyższej nomenklatury partyjnej, daje argumenty tym najgorszym zbrodniarzom. Również oni mogą się powoływać na jakieś zasady wyższej konieczności, przypisywać sobie słuszne moralnie intencje, powoływać się na rację stanu czy sowieckie zagrożenie. W ten sposób oczywiste zasady moralne zostają podważone, odpowiedzialność za winy rozmyta, a żadna ze zbrodni nie może zostać oceniona (jeśli nie osądzona). **Przeżłość szarzeje i rozmywa się wszelki sens historycznego doświadczenia**⁵⁹.

⁵⁹ P. Śpiewak, *Pamięć po komunizmie*, Wydawnictwo słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2005, s. 211–212 (podkreślenie moje – M.K.).

Rozdział 3

Spór o PRL. Ocena życia w PRL-u

3.1. Nauczyciele mówią o blaskach i cieniach Polski Ludowej

Pamięć bywa selektywna, a we współczesnej Polsce różnie pamiętamy lata PRL-u. Jak oceniają swoje życie prywatne, zawodowe i codzienne w Polsce Ludowej nauczyciele, z którymi przeprowadzono wywiady? Co ich drażniło, denerwowało, co napawało strachem, co im się nie podobało? I odwrotnie: co w tym minionym życiu ocenili pozytywnie? Jakie były plusy życia w ustroju realnego socjalizmu? Co zapamiętali z PRL-u najmocniej? I czy chcą zachować pamięć o nim, przekazując ją młodym pokoleniom, czy też może jak najszybciej zapomnieć?

W jaki sposób PRL zachował się w pamięci polskiego społeczeństwa?

Zachodzące w Europie Środkowej zmiany polityczne, gospodarcze i społeczne – stwierdza Piotr Tadeusz Kwiatkowski – zmusiły mieszkańców regionu, w tym także Polaków, do dyskusji dotyczącej niedawnej przeszłości. Od początku lat dziewięćdziesiątych toczy się wiele publicznych sporów na temat bilansu PRL, w których biorą udział badacze akademicki różnych specjalności, publicyści i politycy¹.

Dyskurs publiczny pamięci o PRL toczący się w mediach, na forach politycznych, w ramach wymiany poglądów naukowych, zawiera w sobie dwa sprzeczne typy obserwacji. Jeden dotyczy „społecznej amnezji” społeczeństwa, w kolejnych badaniach opinii publicznej, deklarującego pozytywne strony Polski Ludowej i sentymalny do niej stosunek. Z drugiej zaś strony, zwłaszcza w latach dziewięćdziesiątych, mieliśmy do czynienia z postulatem „zamknięcia przeszłości”, którą należy pozostawić historykom. Spór o PRL toczył się i nadal toczy raczej w wymiarze nie naukowym, a ideologicznym i politycznym. Wcale nie wygasł w XXI w., tli się wciąż w dyskursie publicznym, historycznym i społecznym².

¹ P. T. Kwiatkowski, *Pamięć zbiorowa społeczeństwa polskiego w okresie transformacji*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2008, s. 312.

² Ibidem, s. 312–313.

Czesław Robotycki pisał o pamięci i kulturze PRL-u, że nie zostały one w pełni opisane przez antropologię, etnografię czy socjologię. Analizy przeszłości tym bardziej należy dopełnić, że trwa ona w narracjach kulturowych, nawykach i rytuałach społecznych, a także w mentalności Polaków. Spór o Polskę Ludową odbywa się na kilku planach. Podkreśla się znaczenie „sprawiedliwości społecznej” i nią usprawiedliwia ciemne strony minionego systemu. Po drugie, pojawia się przekonanie o konieczności jak najszybszego wyzbycia się dziedzictwa PRL-u w życiu społecznym, lecz zachowania go w pamięci historycznej. Wreszcie podnosi się temat konieczności zapomnienia o PRL-u i odcięcia się od niechlubnej przeszłości.

W takiej atmosferze – czytamy w tekście profesora Czesława Robotyckiego – musi pojawić się kwestia, o jaką historię chodzi i kto powinien ją pisać. Odpowiedź nie jest jednoznaczna. Szeroko rozumiana historia przełamuje się tu z figurami myślenia, stereotypami i schematami mitycznego kreowania wizji przeszłości. Czarno-białe schematy nie wystarczają do zrozumienia losów kraju i motywów postępowania jego mieszkańców³.

Wymiary opisywania PRL-u, polityczny i społeczny, dotyczą codzienności, przenikają się wzajemnie. Pokazują, jak ludzie radzili sobie z mniejszą i większą opresyjnością państwa, realizując swoje małe i duże życiowe cele. Nie sposób zrozumieć tych konformizmów (co nie oznacza, że powinniśmy je zaakceptować) – powiada Robotycki – bez świadomości pomieszania tych dwóch wymiarów w praktyce życia codziennego. Omawiając stosunek Polaków do PRL-u i jego wizję w pamięci zbiorowej mieszkańców naszego kraju, Piotr Tadeusz Kwiatkowski powołuje się na liczne badania ilościowe, przeprowadzone w latach 1987–2006 przez zespoły socjologów na reprezentatywnych ogólnopolskich próbach Polaków powyżej 15 roku życia⁴. Zauważa, że ocena PRL ewoluowała w kierunku bardziej negatywnej, wyrażanej przez respondentów w początkach XXI w. Okazało się, że prawie połowa badanych (43%) pozytywnie ocenia PRL, a odmiennego zdania jest 34% z nich.

Autor zastanawia się, co sprawia, że tak wielu Polaków, którzy wzięli udział w badaniu, dobrze ocenia PRL. W oparciu o analizę badań proponuje taką oto diagnozę:

W uproszczeniu możemy powiedzieć, że większość mieszkańców Polski ma wyrobione zdanie na temat realnego socjalizmu, tyle tylko, że w jednych środowiskach społecznych mówi się o Polsce Ludowej raczej dobrze, w innych zaś przeważają opinie negatywne. Krytycznej ocenie PRL sprzyjają: młodość, wyższe

³ Cz. Robotycki, *Pamięć o PRL – antropolog wobec doświadczenia przeszłości własnej kultury*, „Konteksty. Polska Sztuka Ludowa” 2003, nr 3–4, s. 66.

⁴ Są to m.in. badania: Instytutu Studiów Politycznych PAN z 2004 r., Pentora z lat 2003 i 2006, TNS OBOP z 2002 i 2004 oraz CBOS z końca 1987 r.

wykształcenie, wysoka pozycja społeczna, dobre zarobki. I na odwrót, starzy, biedni, o niskiej pozycji i słabo wykształceni często o czasach socjalizmu mówią dobrze⁵.

Innym czynnikiem warunkującym przyjmowaną wobec PRL postawę są poglądy polityczne. Szczególnie negatywnie uczestniczący w badaniach oceniali: stan wojenny, zależność od ZSRR, represje polityczne, cenzurę, dyktaturę partii, zacoňanie gospodarcze, aktywność SB i inwigilację społeczeństwa, stalinizm. Co zrozumiałe, negatywnie oceniano także konflikty społeczne w PRL, które wybuchały co jakiś czas i które władze potrafiła rozwiązywać tylko poprzez użycie przemocy. Z kolei ze spraw przeszłości ocenianych w badaniach opinii społecznej przez respondentów pozytywnie Piotr Tadeusz Kwiatkowski wymienia: odbudowę kraju ze zniszczeń wojennych, pełne zatrudnienie, powszechną oświatę i bezpłatną opiekę lekarską, opiekę socjalną i wczasy, pomoc społeczną, budowę dróg i uprzemysłowienie kraju. Szczególnym sentymentem i dobrą oceną obdarzane są czasy Edwarda Gierka⁶.

Piotr Tadeusz Kwiatkowski słusznie zaznacza, że cytowane opinie wyrażają raczej prawdę o nas samych, uczestniczących w życiu PRL-u, niż dają prawo do generalizowania istniejących opinii na temat Polski Ludowej. Autor przywołuje również wypowiedzi zarejestrowane w ramach badań, podczas spotkań grup dyskusyjnych, sytuujące PRL po stronie dawno minionego ładu, zapewniającego obywatelom poczucie bezpieczeństwa, stabilizację i niezwykle bogate życie towarzyskie, a nawet poczucie solidarnej więzi z innymi. Wśród krytycznych opinii grup dyskusyjnych dotyczących PRL dominują: przemoc symboliczna, autorytaryzm władzy, stosowanie fizycznej przemocy wobec obywateli i tłumienie oddolnych inicjatyw społecznych.

Nie możemy też zapominać, że badania ilościowe, choć kuszące ze względu na możliwość przeprowadzenia ich na bardzo dużej grupie respondentów, nie dają okazji do głębszego wglądu w badaną rzeczywistość społeczno-kulturową. Trudno także na ich podstawie formułować generalizujące stwierdzenia, sądy, czy tym bardziej ferować wyroki wobec przeszłości PRL-u. Prezentowane przez autora *Pamięci zbiorowej społeczeństwa polskiego w okresie transformacji* dane badawcze pozwalają mu dokonać pewnej konkluzji:

W pamięci współczesnych Polaków PRL rysuje się [...] jako złe państwo, które jednak troszczyło się o swoich szarych obywateli, zapewniając im życie na przeciętnym wprawdzie poziomie, ale za to przewidywalne, stabilne i niespieszne. Dobra pamięć o tamtym czasie czerpie ze wspomnień o codzienności, z ciepła stabilizacji, z małych radości prywatnego życia, z poczucia dobrze wykonywanej

⁵ P. T. Kwiatkowski, *Pamięć zbiorowa społeczeństwa polskiego...*, s. 325.

⁶ Ibidem, s. 331–337.

pracy – tworzywa odpowiedniego na mgiełkę nostalgii, ale zbyt wątłego na symbol, który „potrafi się wznieść ponad historię – legendą”, jak to niegdyś ujął Władysław Broniewski w poemacie o Karolu Świerczewskim, „robotniku i generale”⁷.

Spór o PRL ma swoje aksjologiczne podstawy. Pytanie o nie jest ważne z kilku powodów:

Po pierwsze dlatego, że poszukiwanie norm moralnych, prawnych, politycznych, religijnych i obyczajowych, wedle których oceniany jest miniony okres naszej przeszłości, jest pośrednio badaniem obiektywnych hierarchii wartości charakteryzujących daną kulturę. Po drugie, co jest nie mniej istotne dla analizy kultury, ujawnia przejmowane ideały ładu społecznego i życia obywatelskiego. Po trzecie, ukazuje wielość indywidualnych postaw wobec kontrowersyjnej przeszłości, do której ustosunkować się jakoś trzeba, gdyż wymaga ona, choćby ze względu na jej powszechną negatywną ocenę, nie tylko zbiorowego, ale również indywidualnego „rachunku sumienia”⁸.

Ocena PRL-u jest więc także rodzajem samooceny dla osób, które doświadczyły życia w realnym socjalizmie, próbą uporania się z własną częścią jego przeszłości. Refleksje o PRL-u są uwikłane w kontekst polityczny (a więc także ideologiczny) i choćby z tego powodu aksjologicznie neutralny bilans PRL-u nie jest możliwy. Renata Tańczuk zapytuje, jak ocenić PRL? Czy każdy aspekt systemu można ocenić negatywnie? Jaka będzie legitymizacja takiej oceny? Temu pytaniu towarzyszy dużo bardziej istotne: „Czy można potępić ludzi zmuszonych do życia w komunistycznym państwie za to, że starali się żyć »normalnie« w nienormalnej rzeczywistości? Czy winy systemu obciążają również ludzi w systemie żyjących?”⁹ Całkowicie negatywna, jak też zupełnie pozytywna ocena PRL-u jest dla wielu autorów, publicystów i naukowców nieuprawniona: „Dla Leszka Kołakowskiego negatywny bilans PRL-u unieważnia toczące się w nim »normalne« życie ludzi”¹⁰. Należy odróżniać państwo i system polityczny – właśnie PRL – od społeczeństwa. Autorka przywołuje podobne opinie Jana Nowaka-Jeziorańskiego, Andrzeja Paczkowskiego, Wojciecha Roszkowskiego czy Jerzego Szackiego i innych.

A jednak, nawet najbardziej pozytywne oceny PRL nie przekreślają zawartego w nim zła, fikcji i udawania: „U podstaw wszystkich tych określeń wydaje się być przekonanie, że PRL był w swej istocie oparty na kłamstwie. Zarówno system polityczny i ideologiczny, gospodarka, życie społeczne, jak i w pewnej części twórczość

⁷ Ibidem, s. 348.

⁸ R. Tańczuk, *O aksjologicznych podstawach „sporu o PRL”*, [w:] S. Bednarek (red.), *Nim będzie zapomniana. Szkice o kulturze PRL-u*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1997, s. 49–50.

⁹ Ibidem, s. 52.

¹⁰ Ibidem.

zasadzała się na oszustwie, fundamentalnym braku prawdy”¹¹. Aksjologiczne podstawy krytyki PRL-u odnoszą się właśnie do wartości moralnych, tradycji narodowej, ideału państwa demokracji liberalnej i praw człowieka. Jeśli o nie oprzemy ocenę PRL-u, to musi ona pozostać negatywna.

Skoro z kłamstwa korzystali twórcy Polski Ludowej, to nawet oficjalnie głoszone, szczytne ideały (choćby humanizmu socjalistycznego, władzy ludowej, sprawiedliwości społecznej i równości) były przez władze traktowane instrumentalnie. Dlatego rację ma Ireneusz Krzemiński, nazywając rzeczywistość PRL-u „nierzeczywistością”¹². Jeśli bilans PRL-u ma jakieś dodatnie cechy, a pośród nich istnienie enklaw kultury niezależnej, to z powodu nie siły, lecz słabości systemu, jego niekonsekwencji i pozwolenia na istnienie pewnych form kultury alternatywnej (choćby w stanie wojennym). Należy także odnotować bojkot mass mediów i oficjalnego obiegu kultury przez część środowiska ludzi kultury i sztuki. Autorytaryzm Polski Ludowej okazał się zbyt miękki na wyrugowanie z kanonu tradycji kulturowych wszystkich niechcianych przez władze treści i zbyt osłabiony kolejnymi kryzysami na sprawowanie pełnej kontroli nad każdą formą aktywności społeczeństwa¹³.

Podobna słabość systemu i osłabienie tendencji totalitarnych, zwłaszcza po przełomie 1956 r., okazały się przyczyną niepowodzenia prób zepchnięcia w niepamięć nieoficjalnego przekazu pamięci społecznej. Przeszość i pamięć PRL-u były i zapewne będą przedmiotem dyskusji, polemik i dyskursu publicznego. Ich uczestnikom prawdopodobnie nie będzie dane ustalić jednej, wspólnej wersji bilansu Polski Ludowej¹⁴.

Rozpoczynając analizę fragmentów narracji nauczycieli dotyczących oceny ich życia w PRL-u oraz samego systemu, warto odnieść omawiane wyżej badania ilościowe, uzupełnione o *focus group*, do zebranego przeze mnie materiału badawczego, inspirowanego analizą biograficzną, autobiografią, pamięcią autobiograficzną i zbiorową. Mogę od razu stwierdzić, że wykształcenie i pozycja społeczna, wymieniane przez Kwiatkowskiego jako istotne czynniki warunkujące stosunek informatorów do PRL-u, nie są w przypadku moich badań żadnym wyznacznikiem

¹¹ Ibidem, s. 54.

¹² Zob.: I. Krzemiński, *Inteligentkie zamieszanie ducha*, „Tygodnik Powszechny”, 17 listopada 1996, s. 9.

¹³ Marta Fik uważa, że kultura w PRL-u funkcjonowała na zasadach nienormalnych, gdy weźmiemy pod uwagę politykę państwa, które chcielibyśmy nazwać niepodległym. Przyczynami tego stanu rzeczy, jej zdaniem, były: manipulowanie kulturą przez partię komunistyczną, cenzura, liczne tabu, brak możliwości autentycznej polemiki oraz wzajemna zależność między polityką a kulturą. Jednak przede wszystkim o nienormalności tych zasad świadczy fakt odrębnego istnienia kultury emigracyjnej i krajowej (ich izolacja), tym bardziej paranoiczna w swym charakterze, że PRL ogłaszano państwem suwerennym, niepodległym i demokratycznym. Zob.: eadem, *Kultura polska po Janku. Kronika lat 1944–1981*, Polonia Book Found Ltd, London 1989, s. ix–xi.

¹⁴ Zob.: A. Friszke, *Spór o PRL w trzeciej Rzeczypospolitej (1989–2001)*, „Pamięć i Sprawiedliwość” 2002, nr 1 (1), s. 9–27.

oceny PRL-u i odniesień, czynionych przez narratorów do życia w Polsce Ludowej. Wszyscy oni posiadają wyższe wykształcenie oraz mniej lub bardziej zbliżoną pozycję społeczną, a co za tym idzie, status materialny. W większości są na emeryturze, niektórzy z nich dorabiają do nauczycielskiego świadczenia dodatkowymi godzinami w szkole. Z reguły nie posiadają żadnego znaczącego majątku, co najwyżej niewielką działkę pod Łodzią. Przedmiotem odczuwanej dumy, nie tylko przez humanistów, ale i nauczycieli przedmiotów ścisłych, jest zgromadzony przez lata księgozbiór. Może zawierać pozycje potrzebne nauczycielom w pracy z młodzieżą, ale też beletrystykę, literaturę popularną czy książki historyczne dotyczące interesującego pedagogów okresu w dziejach świata i Polski.

Większość informatorów, mimo odczuwanej w mniejszym lub większym stopniu niechęci do systemu realnego socjalizmu i jego niektórych przejawów, ocenia PRL pozytywnie. Przysnam, że byłem tym faktem zaskoczony. Nawet ci nauczyciele, którzy wcześniej mówili źle o swoich szkolnych latach w czasach stalinowskich i późniejszych, narzekając na odczuwany przymus i indoktrynację, widzą wiele dobrych stron PRL-u. W wywiadach bardzo niewiele jest wypowiedzi jednoznacznie negatywnie oceniających Polskę po 1945 r. Na podstawie analizy zebranego materiału badawczego sądzę, że nie da się tego stanu rzeczy wytłumaczyć tylko i wyłącznie nostalgią za światem dzieciństwa oraz latami młodości, przypadającymi na czas Polski Ludowej.

W zebranym materiale badawczym mamy do czynienia z personalizacją pamięci społecznej dotyczącej Polski Ludowej. Informatorzy, nawet mówiąc o zbiorowości szerszej niż ich rodzina, o ogóle Polaków i ich przeszłości w PRL-u, przywołują z pamięci osobiste, biograficzne doświadczenia. W ich narracjach widać łatwość operowania znanymi z osobistych przeżyć przykładami, zaś opowiadane świadectwa odnoszą się do wydarzeń, w których brali udział.

Jednoznacznie negatywna ocena PRL-u występuje u tych informatorów, którzy w dzieciństwie przeżyli traumatyczne doświadczenie związane z przemocą, przymusem i wojenną trajektorią losu zbiorowego Polaków z Kresów Wschodnich. Składają się na nią: wojna i wysiedlenie z miejsca zamieszkania po 17 września 1939 r., zajęcie domu przez sowiecką nomenklaturę, uwięzienie bądź zsyłka kogoś z najbliższych na Syberię, represje komunistycznego aparatu terroru, rewizje i przeszukania, głód i choroby, rozłąka z rodziną zmuszoną do pozostania w ZSRR i wreszcie repatriacja, wyjazd z rodzinnej miejscowości do Polski, długa i trudna podróż do nowego miejsca. Na tym kłopoty codzienności nie ustają. W narracjach tych nauczycieli, oprócz odczuwanego w czasie wojny i po jej zakończeniu strachu, jest obecne poczucie straty i alienacji w nowym, powojennym domu, jakże różnym od dotychczasowego. W opowieściach tych samych nauczycieli, dotyczących powojennego dzieciństwa, mamy do czynienia z wyrażanym żalem za opuszczonym miejscem, jak też świadomością bycia naznaczonym przez nowe środowisko jako obcy/gorsi („ci ze Wschodu”, „Ruscy”).

W tego rodzaju narracjach widać silne utożsamienie systemu komunistycznego ze złem. Żadne pozytywne strony PRL-u, o ile nauczyciele je widzą, nie są w stanie zmienić tej oceny. Winą za przeżyty traumę obarczają twórców systemu komunistycznego, za których uznają Sowietów i służących im Polaków.

Drugi rodzaj narracji dotyczącej negatywnej oceny PRL-u również ma związek z osobistym przeżyciem traumatycznego wydarzenia. Jednak nie ma ono miejsca w czasie wojny, lecz już po jej zakończeniu, z reguły w latach stalinizmu. Może to być aresztowanie i uwięzienie kogoś z rodziny, represje ze strony władzy, wyrzucenie z pracy czy uniemożliwienie dostania się na wymarzony kierunek studiów. Część traumy opiera się na przekazach postpamięci i pamięci rodzinnej.

Kolejny typ narracji opiera się na opisywanym przez informatorów uczuciu rozczarowania systemem, którego nie uważali za idealny, ale mający wiele pozytywnych cech. Jego powodem jest również osobiste doświadczenie traumy, jednak już nie w latach stalinizmu, lecz późniejszych. Traumą powiększa krytyczna analiza otaczającej nauczycieli rzeczywistości, w wyniku której dostrzegają wszechobecne zło, zakłamanie i przemoc. Nie bez znaczenia pozostaje w ich wspomnieniach opisywana kontrola działań nauczycieli ze strony przedstawicieli władzy, postrzegana jako znacząca niedogodność i zarazem cecha systemu.

Dobrze o PRL-u mówią ci nauczyciele, którzy nie byli zaangażowani w działalność „Solidarności” i starali się unikać postępowania mogącego im w jakikolwiek sposób zaszkodzić. Bez zastanowienia realizowali oni polecenia władz, a jeśli podejmowali krytyczną refleksję nad rzeczywistością PRL-u, to z reguły dotyczyła ona odczuwanych niedogodności w postaci braku towarów konsumpcyjnych i wysiłku wkładanego w ich zdobywanie. Praca w szkole była dla nich ważna, widzieli w niej jeden z plusów PRL-u, polegający na opiece nad młodymi ludźmi, zapewnieniu im bezpieczeństwa socjalnego. Nie doświadczyli też w żaden dotkliwy sposób opresyjności systemu komunistycznego ani przemocy ze strony aparatu bezpieczeństwa. Ich dzieciństwo przypadło na okres powojenny, a jeśli przeżyli okupację, to tylko niemiecką. Za szczególnie udany okres PRL-u ci nauczyciele uważają czas swoich studiów. We fragmentach wywiadów można odnaleźć pozytywną ocenę Polski Ludowej, czyli stabilność egzystencji, opiekę socjalną państwa nad obywatelami, bezpłatne szkolnictwo (również to wyższe), pracę dostępną dla każdego, mieszkania, wczasy pracownicze i kolonie dla dzieci, codzienne poczucie bezpieczeństwa. Nauczyciele mówią, że nie można zaprzeczyć dobrym stronom ustroju socjalistycznego, ani tym bardziej odbudowie kraju po drugiej wojnie światowej. To jest zasługa zwykłych ludzi, ich wysiłku i pragnienia życia w silnej, dostatniej Polsce – argumentują. Nie byłoby to jednak możliwe bez inwestycji władzy w rozwój przemysłu, budownictwa mieszkaniowego czy infrastruktury kraju.

W zebranych narracjach informatorów dobrze mówiących o PRL-u mamy przepis na udane życie w tym systemie. Po pierwsze, nie należy otwarcie się sprzeciwiać władzy. Najlepiej w nic się nie mieszać, a broń Boże wdawać się w politykę.

To zawsze źle się kończy, mówią nauczyciele, a poza tym – po co porywać się z motyką na słońce? Sami nie obalimy komunizmu, jest za silny. Nie trzeba się wychylać, wystarczy być konformistą, żeby żyć bez kłopotów. Trzeba żyć dla siebie i dla rodziny, a jeśli ma się siłę, żeby zmieniać świat na lepsze oraz społecznikowskie nastawienie („żeromszczyzna” Wandy Wasilewskiej), to dla uczniów.

Po drugie, trzeba umieć poruszać się w skomplikowanej sieci społecznych, nieformalnych powiązań świata realnego socjalizmu. Należy mieć znajomości, kontakty, układy, wiedzieć, gdzie i jak coś „załatwić” wobec braku towarów na rynku.

Wreszcie, w sytuacji braku możliwości swobodnego dotarcia na Zachód, warto było posiadać możliwości przywiezienia cennych przedmiotów choćby z innych krajów demokracji ludowej, takich jak NRD czy Czechosłowacja. W swych narracjach nauczyciele wspominają, że ktoś z członków rodziny mógł zdobyć deficytowe towary w czasie służbowych podróży za granicę. Niektórzy z narratorów nawet widzieli na własne oczy bajkowe światy kapitalizmu, wyjeżdżając za granicę, a nie tylko do innych demoludów.

3.2. Lepsza rzeczywistość czyli „mnie było dobrze w PRL-u”

Polska Ludowa to kraj niedzielnych obiadów w rodzinnym gronie z ulubionym serialem w telewizji, cennych przedmiotów kupowanych w „Pewexie” i za granicą, deficytowych towarów zdobywanych dzięki rodzinie albo znajomym, Teatru Telewizji i „Kobry”. PRL to także, a może przede wszystkim, *Czterej pancerni* i młodzieńcza fascynacja Januszem Gajosem, odtwórcą głównej roli w serialu wszechczasów. Nawet, jeśli ten świat miał złe cechy, odeszły one w niepamięć, zaś w narracjach nauczycieli pozostały prawie wyłącznie miłe wspomnienia. Pamięć o PRL-u, zarówno „dobra”, jak i „zła”, zawarta w zebranych materiałach badawczych, koncentruje się wokół doświadczeń dnia codziennego, przeżywanych wspólnie z rodziną i przyjaciółmi, kłopotów, trosk i radości, sukcesów i porażek. Zgromadzone świadectwa pamięci o PRL-u koncentrują się na najbliższym otoczeniu społecznym informatorów. Zawierają w sobie elementy pamięci autobiograficznej i społecznej, które w toku narracji wzajemnie się uzupełniają, choć niekoniecznie zgadzają.

W PRL-u trzeba było umieć sobie radzić, zarówno z „omijaniem” nakazów i zakazów systemu, jak i brakami na rynku konsumpcyjnym, niejako naturalnymi w ekonomii niedoborów. „Niczego nam nie brakowało”, „nie było tak źle”, „trzeba było kombinować”, „każdy pracował”, „była praca dla każdego”, „nie mieliśmy źle” – oto przykłady zwięzłego opisu PRL-u, które często pojawiają się w zebra-

nym materiale badawczym. Nauczyciele mówią w taki sposób, jakby pragnęli zaprzeczyć, że PRL był państwem niedoborów, a władza bardziej dbała o siebie niż o obywateli. Odsuwają od siebie wspomnienia burzące obraz szczęśliwego życia w PRL-u. Z ich wypowiedzi wynika, że pragną zachować w pamięci taką socjalistyczną Polskę, w jakiej chciałoby się żyć: w miarę dostatnią, bezpieczną, dbającą o swych obywateli, z funduszem socjalnym, stypendiami dla studentów, wczasami pracowniczymi i nawet z odrobiną szczęścia. Niektórzy z nauczycieli otrzymali w PRL-u upragnione mieszkanie, na które dzisiaj nie byłoby ich stać. Cóż z tego, że dwupokojowe i ze ślupą kuchnią? Być może taki typ narracji spowodowany jest pragnieniem nadania sensu przeszłości i chęcią odnalezienia go we własnym życiu. Jeśli bowiem okaże się, że mit PRL-u, jaki ukształtował się po 1989 r. w potocznej świadomości społecznej, w niewystarczający sposób nadaje sens minionej rzeczywistości i tłumaczy nasze w niej miejsce oraz poniekąd usprawiedliwia nasze postępowanie, to co mamy zrobić ze społeczną pamięcią Polski Ludowej? Przyznać, że był to świat zamknięty, epatujący obcą ideologią, posługujący się przemocą, o wielu cechach autorytaryzmu? Dlaczego, skoro życie w PRL-u było trudne, pełne niedogodności, a nawet „idiotyzmów”, nie buntowaliśmy się przeciw systemowi? Trudno odpowiedzieć sobie na te wszystkie pytania, tym bardziej, że sytuacja wywiadu powoduje pracę pamięci i refleksję o przeszłości, swoim w niej miejscu i odgrywanej roli. Mamy więc przyznać, że PRL był w swej istocie zły i odesłać większość swego życia w niepamięć? To bardzo trudne, jeśli nie niemożliwe. Zamiast tego, spróbujmy nadać przeszłości możliwy do zaakceptowania kształt. Pomoże nam w tym selektywność pamięci i mit PRL-u, który dobrze znamy i z którym musimy się zgodzić, by zaakceptować dokonywane wybory. Warto w tym miejscu jeszcze raz przypomnieć słowa jednej z nauczycielek języka polskiego:

rodzice nauczyli mnie podziału na dobro i zło, ale rzadko to się dzieli na jednoznaczne dobro i jednoznaczne zło. Jeżeli chodzi o życie. Najczęściej to się jedno z drugim łączy i to jest bardziej skomplikowane niż się wydaje, to są różne szarości, różne odcienie i często dobre intencje kończą się czymś złym, a złe mogą zaowocować czymś dobrym.” (AIEIAK 11027, s. 14).

Trudno o lepszą ocenę PRL-u, będącą zarazem krótkim kursem wykładni *Fausta* Goethego. Mefistofeles wyjawia alchemikowi: „Jam częścią tej siły, która wiecznie zła pragnąc, wiecznie czyni dobro”. Sądzę, że to podwójnie trafne porównanie. Tym bardziej, że cytatu z arcydzieła Johana Wolfganga Goethego użył Michaił Bułhakow jako motta do *Mistrza i Małgorzaty*¹⁵.

¹⁵ Zob.: M. Bułhakow, *Mistrz i Małgorzata*, tłum. I. Lewandowska, W. Dąbrowski, Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza SA, Warszawa 2011 (strona bez numeracji następująca po tytułowej).

Przede wszystkim, w PRL-u nie warto było się sprzeciwiać systemowi, żeby potem tego nie żałować. To z pewnością możemy wywnioskować z zebranych opowieści. Należy koncentrować się na rodzinie, nie na działalności opozycyjnej. Wtedy system pozostawi nas w spokoju:

Myślę, że nie mam prawa do narzekania. Żadne z moich rodziców nie było uwikłane w żadne układy polityczne, w żadne partie, nie partie, cuda wianki i inne berety. Żyliśmy sobie dla siebie, nie było żadnych w związku z tym nacisków, takich czy innych. Owszem, ponieważ mieliśmy własny dom, to rodzice byli nieraz gnębieni jako burżuje. Musieli się nieraz tam odpowiadać, składać zeznania, a skąd to, a skąd tamto? (AIEIAK 11066, s. 12).

Rodzice informatorki, nauczycielki języka angielskiego, byli właścicielami kamienicy w Głownie. Zainteresowanie ze strony systemu komunistycznego jej rodzicami, a właściwie ich majątkiem, trwało przez lata pięćdziesiąte, po przełomie 1956 r. ustało. Jej ojciec, jako krawiec, został potraktowany jako drobny rzemieślnik i pozwolono mu prowadzić działalność także po wojnie. Zasadę, żeby nie „mieszać się w politykę”, nauczycielka stosowała przez całe dorosłe życie, a przejęła ją właśnie od rodziców.

Jeżeli w dorosłym życiu ktoś umiał się ustawić, jak mówią nauczyciele, znał odpowiednich ludzi i potrafił kombinować, to wcale nie było tak źle. Można było spokojnie zjeść niedzielny obiad w rodzinnym gronie i obejrzeć ulubiony serial w telewizji. To był zwyczajny, prosty świat. Może nie wspaniały i piękny, ale z pewnością miły i swojski:

A w niedzielę czekało się na *Zorro*, *Hrabiego Monte Christo*, *Bonanzę*. Nieraz miałam dylemat, czy iść do kościoła, albo szłam szybko do kościoła, żeby tę *Bonanzę* zdążyć zobaczyć, bo szła w tym czasie. **Niedziela kojarzyła mi się zawsze z rosółem, takim z natką pietruszki, z kurczakiem i z tą *Bonanzą*, albo *Zorro*, czy *Hrabim Monte Christo*.** W tym czasie to szło. I oczywiście niezniszczalni *Czterej pancerni i pies*. To było za czasów mojej szkoły podstawowej. **Pamiętam, Janek Kos, czyli Gajos, przyjechał do naszej szkoły, widziałam go. Włosy miał zrobione na blond, wszystkie dziewczyny się w nim kochały. Przyjechał „Rudy” do naszej szkoły, także to była nie lada atrakcja. [...] Może to zabrzmieć jakoś dziwnie, ale mnie w PRL-u było dobrze. Nie wiem, może powinnam się tego wstydzić? Mój tato kiedyś mi powiedział: „Słuchaj córka, jeszcze dożyjesz takich czasów, że będzie wszystko, ale ciebie na to nie będzie stać”. I się sprawdziło. I nie mogę sobie zafundować podróży dookoła świata, chociaż nie potrzeba nawet stempelka w paszporcie, bo go nie ma. W tamtym czasie i stać mnie było, i wyjeżdżałam na wakacje, naprawdę było mi dobrze.** Chodziłam sobie do „Pewexu”, kupowałam sobie masumi, miałam rodziców, którzy pracowali w różnych sklepach, miałam kolegę dziennikarza, który pracował w „Odgłosach”. A w tym czasie prasa to była nawet nie trzecia, tylko druga władza, więc jak były jakieś problemy, to ja sobie wszystko załatwiałam. Miałam kole-

żankę, która była kierowniczką „Centralu”, więc mebli i dywanów nie wystawiałam. Szłam z nią po prostu do hurtowni i ona mówi: „Iwona, wybierz sobie dywan”. **W tym czasie miałam dostęp do takich znajomych, że niczego mi nie brakowało.** Jak zaczęły się te największe braki, to mąż przywoził z zagranicy wszystko, moja córka miała wszystko, od śpioszków po mleko z Czech (AIEIAK 12196, s. 7, podkreślenie moje – M.K.).

Słowa ojca Iwony G., nauczycielki w początkowych klasach szkoły podstawowej w Łodzi, urastają do rangi profetycznego opisu przyszłej Polski. Nie da się w niej zarobić na wszystko, co by się chciało kupić, a tym bardziej na podróż dookoła świata. Po co nam wolność – zdaje się pytać informatorka – swoboda wyjazdów, otwarte granice, skoro nie stać nas na te upragnione wyjazdy? Cytowana przez nauczycielkę przepowiednia ojca służy do porównania i oceny Polski Ludowej oraz tej po zmianach ustrojowych w 1989 r. Z kolei porównywanie dwóch systemów jest informatorce potrzebne jako argument przemawiający za realnym socjalizmem, w którym żyło się jej dobrze, głównie dzięki znajomościom i pracy męża. Janek Gajos, piękny i młody, w którym kochały się wszystkie dziewczyny, w opowieści informatorki urasta do symbolu tamtych szczęśliwych czasów. Mit założycielski PRL-u obecny w *Czterech pancernych*, uosabiany przez głównego bohatera i bohaterski czołg, w którym wygrał wojnę, okazuje się jednym z najtrwalszych obrazów pamięci PRL-u. „Serial wszechczasów” to także jeden ze znaczących nośników pamięci społecznej, które kształtowały zakłamaną wizję drugiej wojny światowej w kolejnych pokoleniach widzów, obecny nawet po 1989 r.

PRL to wspomинane przez nauczycieli opony do samochodu w zamian za zapisanie się do Związku Nauczycielstwa Polskiego, wczasy pracownicze i kolonie dla dzieci, opieka socjalna:

Należałam do Związku Nauczycielstwa Polskiego. **Zapisałam się, ponieważ mieliśmy samochód, a tam oferowali nam opony do samochodu i to było motorem, żeby się zapisać, bo stare opony się już w samochodzie zdarły. Ale Związek Nauczycielstwa Polskiego nie był taki komunistyczny, wydaje mi się, że byli bardziej tak nastawieni na ludzi raczej. Opłacało się należeć, miało się zapewnione te wszystkie wczasy. Będąc nauczycielem i należąc do ZNP, dostawałam bardzo dużo pomocy finansowej, moje dzieci jeździły na kolonie i obozy w tym czasie.** Oceniam ZNP pozytywnie w moim przypadku. Jeżeli człowiek czuł się pokrzywdzony, szedł do ZNP (AIEIAK 12196, s. 11, podkreślenie moje – M.K.).

Iwona G. otwarcie mówi o powodach zapisania się do ZNP. Nie uczyniła tego z pobudek ideowych czy ze strachu. Po prostu tej informatorce, podobnie jak wielu innym nauczycielom, „opłacało się to”. Akces do związku zapewniał sporo przywilejów, którymi władze kusiły nauczycieli, aby chcieli przyłączyć się do ZNP. Metoda marchewki, o której opowiada Iwona G., okazywała się skuteczniejsza od

kija, którym nie trzeba było nawet grozić, wystarczyła sama świadomość jego istnienia. Ba, wystarczyło, że władza mogła zabrać marchewkę.

Nie wszyscy narratorzy opisujący Polskę Ludową potrafili jednoznacznie przypisać jej tylko złe lub wyłącznie dobre cechy. Całościowa ocena, zawarta we fragmentach opowieści o socjalistycznej Polsce, składa się zarówno z jednych, jak i drugich elementów. Mało jest wywiadów malowanych czarno-białą narracją. Nauczyciele, z którymi przeprowadzono wywiady, czasem nie potrafili skreślić Polski Ludowej, odesłać w zapomnienie jej jasnych stron, bo i takie były. Woła pamiętać to, co było dobre, niż złe, które ich spotkało i jakie widzieli wokół siebie. W swych wspomnieniach dotyczących życia w PRL-u informatorzy przywołują opiekę socjalną, odbudowę kraju z ruin po wojnie, stypendia socjalne dla dzieci i młodzieży z biednych rodzin, możliwość otrzymania darmowego wykształcenia, wyjazdy na kolonie i inne formy opieki ze strony socjalistycznego przecież państwa. Dobre strony PRL-u nauczyciele widzieli już w dzieciństwie:

Długo otrzymywałam taką pomoc [ze szkoły – M.K.] w postaci butów, ubrań czy po prostu jedzenia. Drugie śniadanie, najczęściej bułkę z wędliną, mięsem lub serem, chowałam i przynosiłam do domu dla ojca, żeby zjadł w pracy. Dla dzieci z biednych rodzin, czyli większości uczniów, był darmowy obiad, zajęcia na świetlicy, opieka medyczna. Obowiązkowo kazali na pić tran, panowała okropna awitaminoza, nie było wystarczająco jedzenia. Władza usiłowała coś z tym zrobić, stąd to dożywianie i tran. Były też wyjazdy na kolonie dla chętnych dzieci, także ten tak zwany socjal był też i w mojej szkole. W szkole obowiązywała dyscyplina, więc był porządek. Każdy znał swoje miejsce, nie do pomyślenia było, żeby stało się coś złego, ktoś kogoś skrzywdził, ktoś wygłupił się, rozrabiał, czy się nie uczył (AIEIAK 11046, s. 5).

Państwo nie pozostawiało potrzebujących i biednych bez pomocy. Nawet szkolna dyscyplina była potrzebna, a szacunek uczniów do nauczycieli jawi się tu jako pozytywny element socjalistycznego wychowania.

Dobłą stroną PRL-u wedle narracji nauczycieli jest z pewnością „mała stabilizacja”, polegająca na awansie społecznym, przydziale mieszkań budowanych przez zakłady pracy dla swoich pracowników i podwyżkach płac:

Całkowicie odnowiło się nasze życie, kiedy ojciec, jako przodownik pracy i opiekun wielodzietnej rodziny, otrzymał trzypokojowe, z łazienką, ubikacją i dużą kuchnią na gaz, zakładowe mieszkanie z centralnym ogrzewaniem. Po tej przedwojennej famule to były luksusy, no bo pomyśl, nie kible w podwórzu, tylko własny, w mieszkaniu. Woda i to ciepła! Blok należał do państwowej huty szkła, „Hortensji”. Spłaty za to mieszkanie były rozłożone na wieloletnie raty, część umorzono, ale i tak to było dość dużo. Całą rodziną chodziliśmy do pracy przy sprzątaniu i czyszczeniu, przed oddaniem lokatorom nowych mieszkań w nowo wybudowanych blokach. **Było nam wcześniej ciężko,**

ale teraz wypełniała nas radość i nadzieja, że będzie lepiej. To była taka mała stabilizacja po tych strasznych latach stalinizmu. W końcu ojciec był przodownikiem pracy, weteranem wojennym. Oboje z matką należeli do ZBOWID-u, matka miała grupę inwalidzką po pobycie w więzieniu Kripo, pęknięty kręgosłup, co jakiś czas musiała chodzić w specjalnym ortopedycznym gorsecie. Kiedy coś ciężkiego dźwigała, czy się spracowała, bolały ją te wojenne rany. Uważam, że to mieszkanie po prostu im się należało. Za cierpienia i ciężką pracę (AIEIAK 11046, s. 6, podkreślenia moje – M.K.).

W cytowanym fragmencie narracji mamy opis nadziei, jaką dały robotniczej rodzinie lata odwilży po 1956 r., intensywnego rozwoju budownictwa mieszkaniowego, inwestycji nie tylko w przemysł ciężki, ale i na rzecz zwykłych obywateli oraz zapewnienia im lepszego bytu. W opowieści o życiu w PRL-u widać też wyrażany przez informatorkę pogląd na rolę państwa jako opiekuna, rozdawcy dóbr, zaspokajającego potrzeby Polaków. Każdemu według zasług, a wkrótce według potrzeb – takie hasło i taka zasada przyświecały idei państwa opiekuńczego w socjalizmie.

Wizja systemu gospodarczego i społecznego, wyrażana w wywiadach przez nauczycieli, jest zupełnie rozbieżna z liberalną myślą o państwie, popularyzowaną po 1989 r. w dyskursie publicznym i medialnym. Pozostaje bliższa koncepcji państwa dobrobytu czy modelowi socjalistycznemu¹⁶. Jest dość charakterystyczna dla wykształconych i żyjących w Polsce Ludowej nauczycieli, zwłaszcza jeżeli negatywnie oceniają transformację ustrojową po 1989 r., czemu dają wyraz w przeprowadzonych wywiadach:

PRL oceniała moja mama tak: „komuna dopuściła się przestępstw, ale podniosła kraj z ruin, wyprowadziła ludzi z suterenu, z nędzy, z bezrobocia, z bezdomności, pobudowała szkoły, mieszkania dla milionów, szpitale, dbała o dzieci, zapewniała opiekę medyczną, wykształcenie, emerytury na starość”. I ja sądzę, że to był wielki wysiłek przede wszystkim zwykłych ludzi, całego narodu, ale nie został przez PRL zmarnowany. W porównaniu z demoliberalizmem PRL był systemem może i lepszym, stwarzał warunki do życia i rozwoju, choć nie dla wszystkich jednakowe. Dla tych, którzy chcieli coś zmieniać, walczyć o ideały, wolność, kończyło się to tragicznie. Albo musieli emigrować, albo byli po prostu przez władze zabijani,

¹⁶ Autorzy *Mentalności Polaków...* poddają analizie wyniki badań (lata 1993 i 1998) nad przemianami postrzegania ładu społecznego, gospodarczego i politycznego oraz mentalności społeczeństwa polskiego w okresie transformacji ustrojowej. Zauważają m.in. „pragmatyzację świadomości”, dominację orientacji „materialistycznej”, indywidualizm i egoizm w polskim społeczeństwie, gdzie liczy się sukces w pracy oraz ekonomiczny standard życia. Zmianom uległa postawa roszczeniowa wobec państwa, za którego obowiązek respondenci uznali opłacanie nauki pozwalającej zmieniać kwalifikacje zawodowe. Zupełnie nie pokrywa się to z opiniami wyrażanymi o PRL-u i jego porównaniami do współczesnej Polski w zebranych wywiadach przez nauczycieli oraz ich postrzeganiem ładu społeczno-gospodarczego. Zob.: J. Koralewicz, M. Ziółkowski, *Mentalność Polaków: sposoby myślenia o polityce, gospodarce i życiu społecznym 1988–2000*, Wydawnictwo Naukowe Scholar–Collegium Civitas Press, Warszawa 2003, s. 211–245.

jak ci protestujący robotnicy. Jednak w rezultacie okazał się systemem nie do naprawienia, niewydolnym, zbrodniczym. W każdym systemie, nie tylko w PRL-u, każda władza dopuszcza tylko swoich do lepszych posad i dużych pieniędzy. Myślę podobnie jak matka (AIEIAK 11046, s. 11).

Postać, na którą powołuje się informatorka, jest dla niej przykładem niezłomności w walce o rodzinę, dzieci i męża. Matka nauczycielki przeżyła tragiczne wydarzenia w czasie wojny, miała trudne, spędzone w nędzy dzieciństwo. Mimo przeciwności losu, nie załamała się i nie straciła wiary w ludzi. Po wojnie pracowała wciąż ponad siły, mimo odniesionych w niemieckiej niewoli ran. W latach stalinizmu rodzina informatorki była represjonowana, ojca pozbawiono pracy, więc matka musiała utrzymywać i dzieci, i męża. Postać matki, pochodzącej z chłopstwa analfabetki, jest w tym oraz w innych fragmentach narracji archetypem prostej, ludowej mądrości i uczciwej postawy życiowej, zwyczajnych wartości, które przekazała swojej córce. Na nią powołuje się nauczycielka języka polskiego, gdy chce przekazać ważne spostrzeżenia, podzielić się istotną refleksją, dokonać podsumowania ważnej części wywiadu. Jest to zarazem przywołanie postawy świadka historii, osobiście przeżywającego dramatyczne wydarzenia, a tym samym mającego prawo dokonać oceny PRL-u – nie tylko moralne, wobec przeżytych ważnych dla wszystkich Polaków wydarzeń, ale związane z posiadanym doświadczeniem. Polska Ludowa to kraj odbudowany nie dzięki władzy komunistycznej, lecz wysiłkowi zwykłych ludzi, takich jak ojciec i matka nauczycielki.

Okres, który informatorom kojarzy się z najlepszymi cechami PRL-u to studia. Akademiki, poczucie bezpieczeństwa, gwarantowane po studiach zatrudnienie, zabawy w grupie przyjaciół, kwitnące życie towarzyskie i kulturalne, możliwość zarabkowania dla chcących zdobyć pieniądze studentów. Taki opis czasów PRL-u występuje w ich narracjach:

O, o, o! Czasy studenckie. [...] Takich czasów to już nie ma! Nie ma i nie będzie. [...] Młodzież teraz na studiach jest nastawiona na to, że musi zdobyć sukces. Zdobyć jak najwięcej kierunków, certyfikatów i języków. A myśmy wiedzieli, że jak będziemy mieli wyższe studia, no to co? Muszę znać tyle języków, ale przecież i tak nigdzie nie pojadę. Mam skończyć i tyle. Nie było wyścigu szczurów. [...] Na studiach można było sobie już dorobić. No ja tradycyjnie dorabiałam korepetycjami. Koledzy w jakichś spółdzielniach studenckich. Było bajkowo! Tak bajkowo, że nie skończyłam studiów dziennych. Po prostu koleżeństwo wspiania! Zabawa wspiania! Wszystkie wyjazdy, wszystkie koncerty, no to się chodziło, bawiło. Wieczory się kończyły w akademiku. Nawet sobie przypominam, że któregoś wieczoru milicja spisała nas trzy razy. [W jeden wieczór? – pyta osoba prowadząca wywiad – M.K.]. No dlatego, że szliśmy. **Ale wie pani co? Ja się wtedy nie bałam iść.** Ja się nie bałam iść, a teraz gdzieś synowie wychodzą, to ja w strachu. Spisali mnie, ale pałą też potrafili przyłać. Tam nie było dyskusji, przyłali i już, no! A jak człowiek szedł, a myśmy nie rozrabiali. Wracaliśmy sobie po prostu piechotą.

Sprawdzali, kto idzie. **Także wydaje mi się, że było bezpiecznie.** [...] Ale nie było przecież, proszę pani, narkotyków, nie było AIDS. To znaczy, narkotyki były, przepraszam. Narkotyki zaczęły się pojawiać, no ale co myśmy mogli? Myśmy mogli najwyżej się upić. Nic poza tym. [...] Wtedy to jeszcze był siedemdziesiąty trzeci rok, to jeszcze Gierek wystawał po te pożyczki, to jeszcze wszystko się rozkręcało, kontakty trochę z Zachodem. Taki powiew nowości. No wspaniale [...] myśmy się bawili naprawdę świetnie. Ale to nie tylko jest moje zdanie. Wiele osób to wspomina, że po prostu nie było o co rywalizować. No bo załatwić jakąś pracę, to każdy załatwił. Taki jest obraz, naprawdę. Mój mąż studiował 10 lat na przykład, bo mu się nie opłacało kończyć studiów, miał stypendium i jeszcze sobie dorabiał (AIEIAK 11975, s. 9–10).

Ocena PRL-u jako kraju bezpiecznego, w którym mało było wydarzeń mroźnych krew w żyłach, zabójstw, rozbojów i przemocy na ulicach, pojawia się w wielu innych narracjach, niedotyczących tylko okresu studiów:

jak już studiowałam, to z chórem wyjeżdżaliśmy i na Węgry, i do Bułgarii, i Słowacji. Bardzo miło wspominałam te czasy. [...] Młodzież była inaczej wychowana, chociaż to jest takie narzekanie sześćdziesięciolatki, ale było wtedy więcej szacunku do osób starszych. Może było jakieś tam chuligaństwo, ale na pewno mniej. Nie bało się, że dziecko, jak gdzieś pójdzie, to mu się coś stanie. Wiadomo, że zdarzały się morderstwa czy coś, ale to raczej marginalne było (AIEIAK 12189, s. 8).

Jadwiga J., nauczycielka muzyki, przypisuje w swej wypowiedzi Polsce Ludowej cechę, która zagościła w potocznej świadomości Polaków określających PRL jako kraj bezpieczny. Być może wiąże się to z obecną wtedy w mediach cenzurą, która nie dopuszczała do upowszechniania informacji, mogących stawiać w niekorzystnym świetle socjalistyczny kraj. Niebezpiecznie, niczym na Dzikim Zachodzie, miało być w krajach kapitalistycznych.

Studia w PRL-u to stypendia różnego rodzaju, socjalne ułatwienia i zapomogi dla studentów, łatwość sezonowej pracy w wakacje, ale przede wszystkim możliwość zdobycia darmowego wykształcenia, nawet na kilku kierunkach:

Na Uniwersytecie Łódzkim dostałam najwyższe stypendium naukowe, do tego socjalne. Mogłam kupować książki, zwiedzać wystawy, muzea w Polsce. Uwielbiałam uczyć się w Bibliotece Uniwersytetu Łódzkiego. Tam przeczytałam wszystkie prohibity, książki zakazane w PRL, a wydawane na Zachodzie, zwłaszcza w „Kulturze” paryskiej. Etnografia w Toruniu wzbogaciła mnie o szerokie myślenie teoretyczne i jednocześnie szczegółowo opisowe postrzeganie różnorodnych kultur. W PRL-u, w latach sześćdziesiątych, siedemdziesiątych, jeśli się kwalifikowałeś, studiowałeś dzięki wszelkiego rodzaju stypendiom, których system był rozbudowany tak, że dzięki nim nie cierpiełeś biedy, nie byłeś głodny, miałeś miejsce w akademiku, a nawet mogłeś mieć stypendium naukowe, starczało na książki, bilety do kina i do teatru, mogłeś zaoszczędzić na ubranie, na wakacje. W wakacje

można było iść do pracy. Pracowałam z dziećmi na koloniach letnich, wystarczyło skończyć kurs pedagogiczny dla wychowawców. Praca czekała na człowieka, jeśli ktoś chciał pracować. Nikt nie był bezrobotny (AIEIAK 11046, s. 9).

Co najlepiej zapisało się z czasów PRL-u we wspomnieniach nauczycieli? Z odpowiedzią na to pytanie wiąże się właśnie ocena Polski Ludowej, dokonywana przez informatorów. Oto jedna z typowych odpowiedzi, stanowiąca listę dodatkowych stron PRL-u. Narratorka pamięta:

Potężnie rozwijające się budownictwo mieszkaniowe. Rozbudowę przemysłu ciężkiego i lekkiego. Zamieszkałam po studiach w końcu w Łodzi, tam pracowałam w szkole, w bursie, pisałam do gazety „Odgłosy”. Dostaliśmy też z mężem mieszkanie w spółdzielni [...]. Tysiąc szkół na tysiąclecie, otwieranie nowo oddanych do użytku szpitali, przedszkoli. Rozbudowę miast, powstawanie nowych dzielnic. Urządzanie parków i miejsc do wypoczynku. Organizację letnich i zimowych wakacji, obozów młodzieżowych. Możliwość studiowania. Awans społeczny dzięki zapewnionemu przez system wykształceniu. Przecież ja w końcu jestem tą inteligencją z awansu, tak samo mój mąż, syn chłopca. Możliwość pracy. Kolejki w sklepach, braki w zaopatrzeniu. Cóż, dóbr było ciągle za mało. PRL służył światowemu systemowi państw socjalistycznych. To, co zostało przez nas wyprodukowane, trafiało nie tylko na nasz rynek. Ale mieliśmy własny przemysł, dystrybucję, handel, pełne zatrudnienie... **Zastanawiam się do tej pory, które oblicze PRL-u dominuje w ludzkiej świadomości, czy to lepsze, czy gorsze? Chyba każdy chce pamiętać to, co było dobre, a nie to co złe** (AIEIAK 11046, s. 11, podkreślenie moje – M.K.).

Informatorka wymienia jednym tchem budowę mieszkań, rozwijający się przemysł, szkolnictwo, opiekę lekarską, rozwój miast, możliwość wyjazdów dla dzieci i młodzieży, brak bezrobocia, bezpłatne szkolnictwo (także to wyższe), awans społeczny dla klasy robotniczej i chłopów. Pod koniec tego fragmentu wypowiedzi nauczycielka języka polskiego dzieli się z osobą prowadzącą wywiad refleksją na temat selektywności pamięci. Z jej stwierdzenia można wywnioskować, że lepsze oblicze PRL-u, jakie przywołujemy, jest właśnie wynikiem wybiórczego pamiętania, ale i skłonności do nostalgii za przeszłością, którą tym lepiej oceniamy, im gorzej czujemy się w teraźniejszości i im mniej jej oblicze nam odpowiada.

Marianna Z., nauczycielka matematyki urodzona w 1938 r., wspomina PRL jako świat w miarę dostatni, bezpieczny i z wieloma plusami. Najlepiej zapamiętała system kartkowy i niedogodności z nim związane, czyli kolejki:

mieliśmy oboje pracę, raczej dobrze nam się powodziło. Nie wspominam, żeby pod względem materialnym powodziło nam się źle. Stać nas było, żeby pojechać na wczasy, modna była wtedy Bułgaria, Rumunia, to byliśmy tam kilka razy. I nad morze też jeździliśmy. Właściwie to nie było roku, żebyśmy nie byli na jakichś wczasach. Tylko, że to czuło się, że takiej swobody nie ma

[...]Wyczuwało się, że ta atmosfera nie była taka w pełni swobodna, to jakieś takie trochę sztuczne było. Nie wiem, jak to nawet określić tak do końca. Nie było takiej prawdziwej wolności, że robi się co się chce i mówi się co się chce. Zawsze trzeba było ten język trochę tak na uwięzi trzymać. [...] **Najbardziej pamiętam to, co dokuczliwe. To były kartki. Bo przecież jak pracowałam w szkole, to nie zawsze zdążyłam sobie kupić. Nie dość, że mało było produktów na tych kartkach, to nie można było ich kupić. Bo jak kończyłam lekcje i stałam w kolejce, to już wielu produktów nie było. Bo jak na przykład robotnicy, oni pracowali na zmiany, to stali nieraz nocami i wykupywali jako pierwsi. Także nawet kartek na mięso czasem nie wykorzystywałam, bo nie było gdzie kupić mięsa. A nie chciałam kupować byle czego. I przepadały te kartki, mimo że mało ich było. Zdrowie generalnie dopisywało, młoda byłam, to jakoś tak bardzo nie odczuwałam jakichś negatywnych konsekwencji życia w PRL** (AIEIAK 12188, s. 6, podkreślenia moje – M.K.).

Okazuje się, że wedle narracji nauczycieli w PRL-u

wcale nie było tak źle. Pomimo PRL-u moje dziecko w każde wakacje wyjeżdżało ze mną na obozy, kolonie, niczego nam nie brakowało. Jak ona miała 5 lat, to pierwszy raz byliśmy w Bułgarii. Jeździliśmy do Budapesztu, bo mieliśmy tam przyjaciół. W osiemdziesiątym roku pojechałam do Jordanii, to przywiozłam jej takie różne pierdoły do szkoły, o których dzieciom w Polsce nawet się wtedy nie śniło. Jakieś kolorowe, pachnące gumki do ścierania, zeszyty. I to wszystko było takie kolorowe, nie takie, jak u nas. Były wtedy małe problemy finansowe, ale teraz też są (AIEIAK 11055, s. 6).

PRL w cytowanym fragmencie wywiadu z chcącą pozostać anonimową nauczycielką geografii jawi się jako kraj, w którym da się dobrze żyć, może niezbyt dostatnio, ale za to z wczasami zagranicznymi w Bułgarii. Prawdziwie kolorowo, bogato i bajecznie było jednak gdzie indziej. Jeśli ktoś żyjący na co dzień w PRL-u widział inne państwa poza tymi, które należały do bloku komunistycznego, wie, na czym ta różnica polegała. Informatorka opowiada o swej podróży do Jordanii, gdzie jej mąż elektronik pracował dla bogatych Arabów:

Arabowie robili sobie takie różne bajery w domach. Domy mieli ogromne, z basenami, sama to potem widziałam. I chcieli takie podświetlane te baseny mieć. Sprowadzali sobie kwiaty, żeby im pływały po tych basenach. Sprowadzali te kwiaty z Francji. I ja miałam wrócić na rozpoczęcie roku szkolnego (AIEIAK 11055, s. 7).

Kłopoty dla nauczycielki geografii zaczęły się zaraz po spóźnionym powrocie do Polski. Zwiedzając Petrę, spadła ze skały i musiała leczyć się w szpitalu. Mimo posiadania wypisu z jordańskiej lecznicy (dokument zachowała do dzisiaj), kiedy znalazła się wreszcie w kraju, spóźniona z powrotem o miesiąc, czekało na nią

wypowiedzenie z pracy w szkole. Została też wezwana na komendę Milicji Obywatelskiej, by wyjaśnić powód nieposłuszeństwa i spóźnionego powrotu na łono socjalistycznej ojczyzny. Informatorka we wcześniejszym fragmencie wywiadu wspominała, że władze nie pozwoliły jej zabrać ze sobą córki. Przyczyną była obawa, że po zasmakowaniu w arabskich luksusach rodzina może już nie zechcieć wrócić do Polski. Natomiast w obecnej sytuacji pozostawała nadzieja, że matka nie będzie na tyle wyrachowana, by pozostawić córkę samą. Z przytoczonych fragmentów narracji wynika, że PRL nie był krajem z otwartymi granicami i swobodą podróżowania. Paszport był dobrem luksusowym, niedostępnym dla każdego, deficytowym. Obszar wewnętrznego świata PRL-u był szczelnie odizolowany nie tylko od Europy Zachodniej, ale i reszty państw socjalistycznych. Aby zdobyć dokument uprawniający do podróżowania poza granicę Demoludów, trzeba było mieć naprawdę ważny powód, a po przyjeździe należało paszport zwrócić do wydającego go organu administracji państwowej. Podróżnikom pozostawała codzienna, socjalistyczna, postna szarość, kilka razy w roku okraszona czerwienią szturmówek i transparentów.

Anna K., nauczycielka języka polskiego, wspomina PRL jako kraj bezpieczeństwa socjalnego, pewności zatrudnienia i stabilizacji życiowej. Pierwszą pracę, tuż po studiach, informatorka otrzymała dzięki protekcji. Ten bezpieczny i stabilny świat miał również pewne wady:

Wiesz co, **to była taka pewnego rodzaju stabilizacja**. Co prawda, kiedy ja skończyłam studia, było już trudno o pracę. Już zaczynały się kłopoty, nie mówiło się oficjalnie o problemach z zatrudnieniem, ale ja kończyłam studia czteroletnim kursem, które trwały wcześniej pięć lat. I w momencie, kiedy ja skończyłam studia, wyszedł pięcioletni rocznik i mój czteroletni rocznik, w związku z czym na rynku pracy znalazła się jakby podwójna liczba osób. [...] **I wtedy, że tak powiem, zostałam umówiona, przez mojego wujka, który pracował w Urzędzie Wojewódzkim w Piotrkowie, do pana dyrektora i dostałam pracę. Nawet dwie miałam propozycje. [...] miałam pracę, miałam stałą pensję, co jakiś czas się ta pensja tam o parę groszy podnosiła. Były jakieś tam premie chyba i w zasadzie wiesz, no, nie żyło się jakoś tam wyjątkowo dobrze, tak bym powiedziała, ale żyło się nie najgorzej, bo wszyscy mieli mniej więcej równo. Bez względu na to, kto jaki był. Czy był rzetelny, pracowity, czy był leser. To po prostu miał etat i mógł nic nie robić, ale pieniądze brał. Więc takie miałam czasem poczucie krzywdy, że ja muszę siedzieć i pracować, prawda, a ktoś inny sobie biega i nikt na to nie zwraca uwagi. Ja miałam takie poczucie niesprawiedliwości w tym momencie. Ale, no mówię, była jakaś tam stabilizacja, jakaś tam pensja. Nie było tam jakoś atrakcyjnie, ale myśmy potrafili sobie ten czas uatrakcyjnić sami po prostu. Dzięki temu, że mieliśmy to towarzystwo, tak jak mówię (AIEIAK 11057, s. 16–17, podkreślenia moje – M.K.).**

To jeden z wielu przykładów sytuowania więzi z grupą bliskich znajomych i przyjaciół oraz kwitnącego życia towarzyskiego po stronie plusów PRL-u. Z wypowiedzi informatorki możemy wywnioskować, że powodem intensywności kontaktów interpersonalnych była po prostu nuda i niewielkie możliwości znalezienia rozrywek w czasie wolnym od pracy. Cytowany fragment narracji zawiera również ciekawe spostrzeżenie dotyczące zarządzania pracą w PRL-u. Pozory równego traktowania pracowników, wedle słów nauczycielki, kryły w sobie pułapkę nierówności spowodowanych przez pewność zatrudnienia i ochronę pracownika, nawet jeśli nie jest zbyt pracowity. Obserwacje, jakie poczyniła informatorka w czasie swojej pracy w kilku szkołach, utwierdziły ją w przekonaniu, że zupełny brak konkurencyjności prowadzi do obniżenia wydajności pracy i przynajmniej dla niej osobiście stanowi czynnik demotyujący.

Urodzona w 1946 r. nauczycielka języka polskiego, Barbara (prosiła o niepodawanie nazwiska), podkreśla możliwości zdobywania wykształcenia i spełnienia zawodowego, jakie dawał PRL. Pogodzenie pracy z opieką nad dziećmi ułatwiali informatorce rodzice, pozostający na emeryturze:

moja kariera zawodowa potoczyła się bardzo dobrze. Mając 38 lat ja już odnosiłam wielkie sukcesy jako nauczycielka. [...] tak samo pamiętam dolegliwości, jak i te wspaniałe chwile, bo w czasach PRL-u urodziły mi się dzieciaki, z których jestem bardzo dumna. Jeden ma tytuł doktora, pracuje na Politechnice, drugi poszedł w moje ślady, skończył Jagiellonkę, jest krytykiem literackim, pracuje i mieszka w Warszawie. Myśmy się wtedy w tym zajmowali. Jak byli mali, to mąż zaczął ich uczyć angielskiego, potem dojazdy do nauczycieli prywatnych, mąż zawoził, potem czekał. Bardzo dużo czasu nam to zajmowało, ta edukacja naszych dzieci, bo my je i na basen woziliśmy, potem starszy syn sobie wymyślił, że chce chodzić na karate. No i z tych dolegliwych, to te cholerne kolejki. Chociaż, z drugiej strony, ja nie miałam aż tak źle, bo moi rodzice już wtedy nie pracowali, w związku z czym mój kochany tato poświęcał się dla tej swojej córki, dla syna i stał w tych kolejkach. Gdzieś tam coś wynalazł, a to jakiś sklepik znalazł i wszystko do domu zwoził. Mama też odnowiła kontakty z tymi sklepikarzami z Legionów. No powiem, że bym skłamała, gdybym powiedziała, że nam czegoś brakowało. [...] Ponadto mieliśmy więcej pieniędzy niż inni, więc nie mam co narzekać (AIEIAK 11970, s. 8; podkreślenia moje – M.K.).

W cytowanym fragmencie wypowiedzi informatorki mamy do czynienia z opisem typowego dla narracji o PRL-u systemu zdobywania deficytowych dóbr. Bliskie, wręcz przyjacielskie kontakty z osobami pracującymi w sklepach były w przypadku mieszkańców miast nieodzowne do zdobycia nie tylko czegoś wyjątkowego, ale i zwykłego towaru pierwszej potrzeby. Wymagało to poświęcenia dużej ilości czasu. Stanem w kolejkach zajmowali się więc emeryci, mający go pod dostatkiem i w ten sposób pomagający swoim pracującym dzieciom. Narracja nauczycielki

zawiera w sobie odniesienie do wykształcenia, postrzeganego jako rodzaj kapitału zawodowego i życiowego oraz wiedzy rozumianej jako niezbywalna wartość, którą należy cenić. Wyposażenie w nią dzieci informatorki, na co pozwolił PRL, zapewniło im wysoką pozycję społeczną i zawodową, a tym samym bezpieczeństwo socjalne.

Poczucie bezpieczeństwa, zarówno życiowego, jak i na ulicach, zapamiętała z czasów PRL-u nauczycielka języka polskiego urodzona w 1958 r. Braki na rynku jej nie dotknęły, bowiem zaopatrzeniem domu zajmowali się rodzice i teściowie:

Prawdę powiedziawszy, **było bezpieczniej niż teraz. Chodzi mi o takie bezpieczeństwo socjalne, jak i takie bezpieczeństwo bytowe, i takie bezpieczeństwo związane z tym, co by mnie mogło spotkać na ulicy. Tak myślę.** Byłam młoda, smarkata i wtedy człowiek nie patrzył na jakieś tam ustroje, wtedy polityka była na dalszym planie, nie powiem, że czułam się świetnie, to nie tak. **Ale miało się, może takie nieuświadomione, ale miało się takie poczucie stabilności. Z tym mi się to kojarzy. Trudności aprowizacyjne, te PRL-owskie, były mi obce. Tym się zajmowali rodzice, mnie to było praktycznie obce, aż do dwudziestego któregoś roku życia, kiedy te funkcje też przejęli moi teściowie, więc w tym najgorętszym okresie też się tym nie przejmowałam. To, jak ludzie mówią, że ocet tylko był na półkach, że nic nie było, to ja tego nie pamiętam, bo to mnie nie dotyczyło, nie doświadczyłam tego** (AIEIAK 11954, s. 12, podkreślenia moje – M.K.).

O karierze zawodowej rozwijającej się pomyślnie w PRL-u i braku jakichkolwiek niepowodzeń mówi także urodzona w 1931 r. nauczycielka języka polskiego, Krystyna H.:

Ja nie mam złych skojarzeń. Mnie się dobrze kojarzy ten czas. Ja się wtedy rozwijałam, osiągałam sukcesy, nie miałam żadnych porażek. Ja cały czas szłam sobie do przodu. Nie mam prawa narzekać na tamten czas. Nie mam. Moja córka też skończyła polonistykę tutaj na uniwersytecie, mój syn jest inżynierem. Mnie się w tamtych czasach wszystko układało świetnie (AIEIAK 11969, s. 7, podkreślenie moje – M.K.).

Informatorka nic nie mówiła o kłopotach z zaopatrzeniem, braku pieniędzy, kolejkach w sklepach czy innych niedogodnościach codzienności w PRL-u. Opowiadała, że w PRL-u wybudowali z mężem dom, z czego była dumna. Nie interesowała się polityką, nie wiedziała nic o Katyniu i innych wydarzeniach z przeszłości Polski, które były na indeksie cenzury. Przez całe życie starała się unikać „mieszania się w politykę”. Nie poruszała w czasie lekcji tematów zakazanych w oficjalnym przekazie wiedzy o przeszłości. To była, wedle jej słów, rola historyków. W jej narracji widać skupienie na sobie, rodzinie, domu, codziennych czynnościach i „zwykłym” życiu. We fragmencie wywiadu dotyczącym stanu wojennego znajdu-

jemy opis egzystencji zamkniętej na wszelkie zewnętrzne przejawy rzeczywistości, dotyczące czegoś więcej, niż tylko i wyłącznie teraźniejszość, własny krąg rodzinny oraz praca w szkole. Mąż nauczycielki był prezesem jednej z łódzkich spółdzielni mieszkaniowych i być może stąd w wywiadzie zupełny brak opisu jakichkolwiek trudności, których rodzina informatorki doświadczyła w PRL-u. Nauczycielka języka polskiego nie wspomina o jakimkolwiek przymusie odczuwanym w szkole czy opresyjności systemu. Z wielu fragmentów narracji można wywnioskować, że wedle tej informatorki PRL niczym nie różnił się od dzisiejszej Polski.

Lech Poraj (pseudonim informatora), historyk, tak oto podsumowuje Polskę pod rządami komunistów od 1945 do 1989 r.:

Ale wiedz o tym, że ja bronię PRL-u. Coraz bardziej. Myśmy byli okropnie zniszczeni. W Łodzi wyjątkowo, że nie. Ale Warszawa, Gdańsk, Wrocław. Nas zostało, przybywali ze wschodu repatrianci, no bo przecież zabrano nam ziemię na wschodzie, to nas było w sumie, **jak zrobiono pierwsze obliczenia, to był czterdziesty szósty rok, czyli rok po wojnie, niecałe 26 milionów Polaków. Ale w PRL-u, czyli do osiemdziesiątego dziewiątego przybyło nas do 38 milionów. To jest, niestety, zasługa PRL-u. Takie są fakty. No, powiedz, że nie** [chyba by przybyło niezależnie od ustroju – osoba prowadząca wywiad – M.K.] **Nie, niekoniecznie. Teraz nie przybywa. Emigruje się z kolei z Polski teraz. Jaka ta władza, ale ona, na przykład, przedszkola, żłobki budowała. Szkoły bezpłatne. Ja cały czas brałem stypendium, ale nie tylko ja, nawet mój kolega, który był hrabią, przyjechał z Wilna, też dostawał stypendium w PRL-u jako student. To była wielka pomoc. Na przykład, 30 procent to było po wojnie w Polsce analfabetów. To chodzi o ludność wiejską. Bezpłatne kursy do zwalczania analfabetyzmu, to było. Oczywiście, politycznie to był zamordyzm. To nie było takie proste. A praca. Wszyscy kończący studia mieli pracę. Nawet przymusową. Z Łodzi w białostockie, tam zakładali szkołę i potrzebowali nauczycieli (AIEIAK 11050, s. 8).**

To nie wszystko, co mówi o PRL-u Lech Poraj, biorąc w obronę państwo demokracji ludowej. Powtarzają się tu treści obecne w medialnych przekazach pamięci o PRL. Odbudowa kraju ze zniszczeń wojennych, nowa Warszawa, Ziemie Odzyskane, przyrost ludności, walka z biedą i analfabetyzmem, dostęp do pracy, powszechna opieka medyczna i socjalna, darmowe szkolnictwo. W kilkunastu zdaniach, niczym w słodko-gorzkiej pigułce, mamy opis lekarstwa przepisanego przez komunistyczne władze obywatelom Polski po wojnie. Wiemy, że w potocznym mniemaniu lekarstwo nie musi być smaczne, ale ma skutecznie leczyć. „Zamordyzm” to zbyt lakoniczne określenie na cenzurę i przemoc, stosowane przez cały okres PRL-u w mniejszym lub większym stopniu wobec obywateli, brak poszanowania praw człowieka oraz opresyjność systemu komunistycznej władzy. Przymus kondensacji sprawia, że narrator, „broniąc PRL-u”, nie może dokładnie opisywać swoich poglądów politycznych, przeżyć z przeszłości (w tym pamięci rodzinnej

dotyczącej ojca PPS-owca), przykładów podkreślających pozytywne strony minionej rzeczywistości.

Nauczyciel historii wymienia listę – jego zdaniem najważniejszych – osiągnięć PRL-u. Z podobnym zabiegiem spotykamy się w narracji Marii, nauczycielki języka polskiego, która w ocenie Polski pod rządami komunistów posługuje się cytowanymi słowami swojej matki. Przypomnijmy, że

przymus kondensacji (*constrain to condense*, *Kondensierungszwang*) oznacza, że narrator nie opowiada całego swojego życia (nie wszystko pamięta, nie wszystko wydaje mu się ważne, ponadto jest ograniczony czasem), lecz dokonuje selekcji znaczących wydarzeń, podejmując decyzje, które wydarzenia, działania i doświadczenia w jego życiu są najistotniejsze i mają być opowiedziane. [...] Innymi słowy, musi zagęszczać swą opowieść, by słuchacz mógł powiązać ze sobą kluczowe elementy i uchwycić co, co najistotniejsze¹⁷.

Chociaż w analizie biografii i narracji o charakterze biograficznym przymus kondensacji (podobnie jak przymus wchodzenia w szczegóły i przymus zamykania form) odnosi się do opowieści o życiu osoby, z którą przeprowadzany jest wywiad, to uważam, że można go odnaleźć w narracji Lecha Poraja dotyczącej PRL-u. W końcu opowiada on o swoim życiu, a dokonywana ocena Polski po 1945 r. opiera się również na jego osobistych, biograficznych przeżyciach z przeszłości i pamięci o nich. Argumentując za Polską Ludową, informator przywołuje z pamięci zgromadzone doświadczenia, posługuje się zdobytą wiedzą z zakresu historii i zinternalizowanymi wartościami (w jego przypadku lewicowymi). Z pomocą przychodzi mu pamięć rodzinna, pokoleniowa (forma pamięci społecznej), przeplatając się w narracji nauczyciela z autobiograficzną. W innym miejscu wywiadu narrator podkreśla swoje lewicowe korzenie i przedstawia historię ojca, należącego przed wojną do PPS-u. Jako mały chłopiec Lech Poraj uczestniczył razem z ojcem w manifestacjach na 1 Maja:

Tata był socjalistą, tak się uważał. Mimo że jego ojciec był szlachcicem, Porajem, to był socjalistą. Pracował na ulicy Łąkowej też w wielkiej firmie żydowskiej, parę tysięcy ludzi tam pracowało, przemysłu oczywiście włókienniczego, taka była Łódź. [...] Ja pamiętam, że jeszcze nie chodziłem do szkoły, to był okres Polski sanacyjnej, znasz coś takiego? Bo Piłsudski użył takiego określenia od *sano*, *sanare*, „uzdrowiać”, że Polskę trzeba uzdrowić. No i mój ojciec na 1 Maja, będąc

¹⁷ A. Rokuszewska-Pawełek, *Miejsce biografii w socjologii interpretatywnej*, „ASK”, 1996, nr 1, s. 46. Zob. też.: eadem, *Wywiad narracyjny jako źródło informacji*, „Media – Kultura – Społeczeństwo” 2006, nr 1, s. 20; eadem, *Chaos i przymus. Trajektorie wojenne Polaków – analiza biograficzna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2002, s. 54; F. Schütze, *Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien dargestellt an einem Projekt zur Erforschung kommunalen Machtstrukturen*, „Arbeitberichte und Forschungsmaterialien” 1977, Nr. 1, Universität Bielefeld, Fakultät für Soziologie, s. 1–62.

pracownikiem wielkiej firmy, wielotysięcznej, na Łąkowej pod trzecim i piątym była ta firma Kohna. Ale 1 Maja. Mój tata należał do PPS, Polska Partia Socjalistyczna. Pognął na ulicę [...] więc mnie tata prowadził 1 Maja za rączkę na spotkanie, ale to nie była demonstracja na ulicy, tylko przed tym kościołem na ulicy Skłodowskiej-Curie, tam była placówka PPS-u i ci robotnicy młodzi wtedy [...] zbierali się z czerwonymi sztandarami, zawiniętymi na kiju. Tata mnie brał na to (AIEIAK 11050, s. 8).

Lech Poraj zapomina dodać, że PPS, zwłaszcza ten przedwojenny, zdecydowanie różnił się od tego, co reprezentowali komuniści (choćby poglądami na niepodległość Polski i rolę ZSRR jako światowego przywódcy rewolucji i klasy robotniczej). Na kongresie zjednoczeniowym w 1948 r. komuniści skutecznie zakończyli istnienie PPS-u. Losy Edwarda Osóbki-Morawskiego i Józefa Cyrankiewicza, odsuniętych od władzy, są symboliczną puentą marginalizowania Polskiej Partii Socjalistycznej w powojennej Polsce. Informator w następującym po ocenie PRL-u fragmencie wywiadu mówi o swojej przynależności do PZPR:

I ja się zapisałem do PZPR-u. Może ten tata miał na mnie wpływ, ten czerwony sztandar, jak się zbierali na 1 Maja za sanacji, za Piłsudskiego jeszcze. Tak mi się wydaje, bo **ja jestem lewicowy, mimo że miałem takie przykrości na studiach w okresie stalinowskim, mnie chcieli wywalić za to, że jestem wrogiem ludu [...]. To były straszne czasy, takie niuchanie, szukanie wroga** (AIEIAK 11050, s. 13, podkreślenie moje – M.K.).

Informator w uzupełnieniu do wywiadu opowiedział więcej o przyczynach wstąpienia do PZPR. Nadzieję na zmiany i „polską drogę do socjalizmu” dały mu wydarzenia 1956 r., kiedy uwierzył, że zmiany na lepsze są możliwe, a system da się zreformować. Podkreślał też w swej wypowiedzi wrażliwość na biedę, z którą komunizm jego zdaniem skutecznie walczył. Wielkimi, kolejnymi rozczarowaniami PRL-em były dla Lecha Poraja marzec 1968 r. i grudzień 1970 r. Powiedział, że oddał legitymację członkowską w 1980 r., na fali wybuchu społecznego entuzjazmu i fascynacji „Solidarnością”. Nauczyciel historii odróżnia w swej narracji lata stalinizmu, które są dla niego złą częścią systemu komunistycznego, od czasów po 1956 r., dających nie tylko jemu nadzieję na socjalizm z ludzką twarzą. W latach pięćdziesiątych, w trakcie studiów na Uniwersytecie Łódzkim, zetknął się z najgorszymi cechami stalinizmu. Opowiadał o nagonce na siebie za brak głośnego potępienia *imperialistycznych podżegaczy wojennych* w Korei oraz podważanie historycznej roli mas ludowych w dziejach ludzkości. Został okrzyknięty *wrogiem ludu* i o mały włos nie był relegowany ze studiów. W jego narracji widać niechęć do pewnych złych cech PRL-u (donosicielstwo, wszechobecna indoktrynacja ideologią komunistyczną), lecz nie umniejszają one jego pozytywnego stosunku do Polski Ludowej.

Opowieść Lecha Poraja zawiera w sobie jedną z niewielu deklaracji poglądów politycznych, jakie możemy odnaleźć w zebranych materiale badawczym. Nauczyciele, nawet ci pochodzący z rodzin robotniczych i chłopskich, w więc takich, które powinny najwięcej skorzystać na zmianie ustroju Polski po 1945 r., unikają otwartego mówienia na temat swych poglądów, deklarując raczej apolityczność. Lech Poraj jest tu wyjątkiem. To nie koniec dobrych stron PRL-u w narracji tego informatora:

Obiady to nie był problem, bo były stołówki w miejscu pracy. Za grosze, **grosze się zarabiało, ale i grosze się płaciło**. Ja na przykład chodziłem sobie na gorącą czekoladę do Wedla. **Mimo że czekolad nie było, ale w filiżance u Wedla gorąca czekolada zawsze była. Trzeba było po prostu wiedzieć, gdzie iść** (AIEIAK 11050, s. 11).

W tym niewielkim fragmencie narracji widać zarysowany szkic PRL-u, z jego kilkoma cechami, wymienianymi także przez innych nauczycieli. „Księżycowa ekonomia”, czyli sztucznie utrzymywane, regulowane odgórnie ceny towarów i usług wraz ze stosunkowo niskimi płacami oraz dbałość o zaplecze socjalne w miejscach pracy. Innym elementem charakterystycznym w opisie PRL-u jest wymieniana już przez licznych informatorów umiejętność zdobywania deficytowych artykułów, takich jak czekolada. Dzięki znajomościom i wiedzy o sposobach na „obchodzenie” systemu można było łatwiej dostosować się do życia w warunkach, jakie tworzył, a nawet posmakować luksusu i napić się gorącej czekolady.

Teodozja W., pochodząca z biednej rodziny chłopskiej nauczycielka matematyki w XII Liceum Ogólnokształcącym w Łodzi, mówi o awansie społecznym, jaki stał się jej udziałem:

to, że się uczyłam, to trochę zasługa tego PRL-u, że ja z tych Leśnych Odpadków wywędrowałam. Moja mamusia chciała, żebym została nauczycielką i jakoś mnie wysłano do szkoły, ale na pewno nie było na to, żeby tą moją młodszą siostrę wysłać do szkoły. Miałam w liceum stypendium. Więc ja dzięki tej komunie skończyłam to, co się dało (AIEIAK 11036, s. 7).

Nie tylko zdobyte wykształcenie i awans społeczny wiejskiego dziecka stał się udziałem informatorki, lecz także migracja ze wsi do miasta. W innych miejscach wywiadu nauczycielka podkreśla wiele razy, że jest dumna z roli społecznej, jaką pełniła. Praca w szkole była jej marzeniem oraz niezrealizowanym ideałem kariery zawodowej jej matki. Teodozja W. docenia wykształcenie, które umożliwiła jej komunistyczna władza i jest wdzięczna za daną jej szansę poprawy losu. We fragmencie wywiadu opowiada o swej pracy w szkole, że starała się zawsze pomagać młodzieży, bezpłatnie przygotowując chętnych do egzaminów na studia. W taki

sposób pragnęła odwdziżyć się za okazaną jej samej pomoc, pojmowała też pracę nauczyciela jako rodzaj publicznej służby. O zdobytej dzięki PRL-owi pozycji społecznej i wykształceniu opowiada inna nauczycielka matematyki z chłopskiej rodziny:

Ja na PRL nie mogę narzekać dlatego, że uważam, że gdyby nie ten PRL, to ja bym pewnikiem niekoniecznie skończyła jakiekolwiek studia. Jednak sytuacja materialna moich rodziców nie była taka świetna, żebym studiowała. Przecież to jest koszt, bo musiałam mieszkać w akademikach, albo na stacji, ale dzięki temu, że uczyłam się dobrze i miałam stypendium, więc jakoś przez to wszystko przeszłam. Teraz to chyba ciężko by to było zrobić, dlatego że bez korepetycji to jest rzeczą niemożliwą. **Nauczyciele w tamtych czasach byli świetni, byli to ludzie, którzy chcieli cię czegoś nauczyć.** Jak naprawdę miało się zamiar studiować, to już w liceum cię przygotowywali, były takie specjalne zajęcia typu kółko matematyczne przez ostatnie półtora roku i tam się przerabiało testy wstępne (AIEIAK 11032, s. 6, podkreślenia moje – M.K.).

„Tamte czasy” były pod pewnymi względami lepsze od dzisiejszych, gdzie za wszystko trzeba płacić, również za korepetycje. Wedle relacji informatorki nauczyciele z jej szkoły średniej przygotowywali ją do egzaminów na studia za darmo, nie otrzymując żadnego wynagrodzenia.

Marianna Z., nauczycielka urodzona w 1950 r., określiła swoje dorosłe życie w PRL-u jako spokojne, nie zakłócanie przez żadne ważne wydarzenia. Nawet stan wojenny minął jej spokojnie, a jak powiedziała podsumowując wywiad, „historia ją omijała”. Siebie postrzega jako „mróweczkę spokojną, szarego człowieczka”, który „robił to, co mu kazano”. Z powodu nieostrożności syna rozniosła się wśród sąsiadów plotka, że jej mąż jest milicjantem i od tej pory spotykały ją przykrości, zwłaszcza w stanie wojennym. Opowiadała, że mieszkali z rodzicami, którzy dbali o zaopatrzenie domu tak, by niczego nie brakowało. W PRL-u

Do osiemdziesiątego roku, czy tam po osiemdziesiątym, różnie było. Do osiemdziesiątego roku było inaczej, było cicho i spokojnie, może siermiężnie, może rzeczywiście czekało się na te pomarańcze, na Boże Narodzenie wspaniale smakowały. Ale otrzymywaliśmy, ja pamiętam, rodzice przynosili z pracy na święta paczki [...], no to ogromne wory! Wory dosłownie, ja pamiętam, jak na tapczanie ojciec położył, co było na nas dwoje, takie dwa wory. A później to moje dzieci jeszcze dostawały [...]. Były i dobre rzeczy, spokojnie się żyło, można było wyjść na ulicę, szacunek dla starszych. Ja pamiętam, kiedy w podstawówce będąc, zapaliłam pierwszego papierosa, to ja przeszłam na drugą stronę ulicy i wciągnęłam oddech, kiedy sąsiadka szła, żeby mnie nie poczuła. Teraz podchodzi do mnie gówniarz i mówi: „ma pani papierosa?” No i akurat źle trafia. **Tak, że spokój przede wszystkim, stabilność, że będę pracowała jeszcze rok i jeszcze rok, i sobie zaplanuję coś, to sobie zrealizuję, pieniędzy akurat mnie nie brakowało, a później, już po**

tym osiemdziesiątym roku, to się źle działo. Bardzo źle. Kolejki ogromne i tak dalej. Tu było trudno. I tak wszystko wzięło w łeb, wszystkie wartości, wszystko (AIEIAK 11051, s. 12, podkreślenia moje – M.K.).

Oprócz użycia znanego już z innych wywiadów opisu świata PRL-u słowami „stabilność”, „bezpieczeństwo” (także socjalne) i „szacunek dla starszych”, informatorka dzieli czasy PRL-u na lepsze i gorsze. Ten podział jest widoczny w zebranych narracjach, ale istotna różnica tkwi w jednym szczególe: nie przełomy, nie bogata i kolorowa era Gierka, siermiężna Gomułki, straszny stalinizm i nadzieja odwilży 1956 r., ale szczęśliwy okres przed „Solidarnością” i koszmarny, następujący po roku 1980. Ten pierwszy jest pomyślny dla informatorki i jej rodziny, ale też dla reszty Polaków i występują w nim wszystkie dobre cechy PRL-u. Cytując najwyższego kapłana *Nowej Wiary*, wtedy *żyło się lepiej, żyło się weselej*. Chciałoby się też w tym momencie użyć, być może zbyt daleko idącego, porównania z narracją o raju i kataklizmie w kulturze ludowej. Wiemy, że przed potopem cudowny świat miał cechy rajskie, panował w nim dostatek, a ludzie nie znali trosk. Kara boska była wynikiem zuchwałości człowieka, który nie potrafił docenić tego, co zostało mu dane¹⁸. W dalszej części wywiadu nauczycielka oskarża „Solidarność” o spowodowanie fermentu społecznego, a przede wszystkim kryzysu ekonomicznego, który burzy idealny świat PRL-u. Pomarańcze, na które czekały dzieci w Polsce Ludowej, były jedną z wielu rzeczy, które trzeba było zdobyć, stojąc w kolejkach. Takie wyjątkowe rarytasy miały niezapomniany smak, niczym magdalenka Prousta, i tym mocniej się je ceniło. Wspomnienie smaku i zapachu, zwłaszcza tych umiejscowionych w pamięci dzieciństwa, wydobywa na powierzchnię rzeki pamięci obraz szczęśliwej przeszłości. Tęskniąc do PRL-u, okazujemy słabość nie do rzeczy i miejsc, lecz do samych siebie w tych miejscach i rzeczach¹⁹. Właśnie w tym celu gromadzimy przedmioty, pamiątki naszej przeszłości²⁰. Oczywiście, tęsknoty otwarcie wyrażane czy zakamuflowane w toku narracji są wyrazem nostalgii za latami młodości.

Podobnie rzecz się ma z pierwszą automatyczną pralką kupioną w PRL-u, samochodem, upragnionym mieszkaniem, luksusowymi wtedy meblami. Są one na tyle dobre, że pozbycie się ich nawet po wielu latach przychodzi nam z niemałym trudem. Działa tu również prosty psychologiczny mechanizm uzasadniania

¹⁸ Zob.: M. Zowczak, *Biblia ludowa. Interpretacja wątków biblijnych w kulturze ludowej*, Funna, Wrocław 2000, s. 93–109.

¹⁹ Zob.: M. Zaleski, *Formy pamięci*, Wydawnictwo słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2004, s. 41.

²⁰ Poruszony temat pamiątek i przedmiotów PRL-u zgromadzonych przez nauczycieli wymaga osobnego opracowania. Mówiłem o nim na konferencji „Śmieć w kulturze” w listopadzie 2013 r. Tytuł mojego referatu i zarazem tekstu w tomie pokonferencyjnym brzmi: *Śmieci pamięci. Łódzcy nauczyciele o stanie wojennym i swoich pamiątkach*, [w:] K. Kulikowska, C. Obracht-Pronczyński (red.), *Śmieć w kulturze*, Wydawnictwo Naukowe Katedra, Gdańsk 2015. Nie będę więc go tu powtarzał, z racji ograniczonej objętości tekstu.

wysiłku. Im więcej go włożymy w sfinalizowanie naszego działania, tym bardziej doceniamy jego efekty, nawet w postaci przedmiotów: „pamiętam, jak kupiliśmy pralkę automatyczną, dużo później, jak już byłam mężatką, to siedziałam przez godzinę i gapiłam się w bęben. Wierz mi, pralka automatyczna, ze wszystkich współczesnych wynalazków najbardziej mi ułatwiła pracę” (AIEIAIK 11037, s. 3). Aby zdobyć nie tylko pralkę, ale mięso i inne deficytowe towary, należało wykazać się umiejętnościami poruszania się po zawitych ścieżkach nieformalnych kontaktów z innymi uczestnikami życia społecznego w PRL-u:

Zdobywanie po znajomości i kombinowanie. Naprawdę się kombinowało. Miałam ciocię w sklepie mięsnym. Umawiałam się z mamą na zakupy. Ona brała do torby artykuły mleczarskie i dyskretnie podawałyśmy cioci, a ona w zamian ważyła więcej, niż było na kartkach. Generalnie było o wszystko trudno. **Za tą pralką, o której wcześniej mówiłam, to moja mama stała trzy dni w kolejce. A jak wyszłam za mąż, to ciężko było umeblować mieszkanie. Kafelki były tylko białe, a meble typu „Nowa Łódź” mieli chyba wszyscy. Nie było wyboru. [...] Dobrze, że ja miałam rodzinę na wsi, to się zabiło jakąś świnkę i kury. Babcie zbierały jajka i jakoś to było** (AIEIAK 11037, s. 4, podkreślenie moje – M.K.).

„Kombinowanie” było konieczne w gospodarce niedoborów, a człowiek mający choćby podstawowe pojęcie o sposobach ich omijania potrafił „dać sobie radę”, czyli zdobyć to, co było potrzebne.

Rodzina na wsi, wedle słów informatorów, była bardzo potrzebna właśnie jako dostawca brakującej żywności. Jedzenie, którym rodzina ze wsi dzieliła się z mieszkającymi w mieście nauczycielami, pomagało przetrwać trudności z zaopatrzeniem sklepów. Poza tym informatorzy podkreślają chęć niesienia pomocy przez mieszkańców wsi, na której przetrwały tradycyjne formy małych społeczności lokalnych – ludzie dobrze znali się wzajemnie i mogli liczyć na sąsiedzką pomoc w razie potrzeby. Oto kilka przykładów takich narracji:

na wsi się żyło nie najgorzej. Każdy coś tam miał, ktoś świniaczka uhodował, kura, jajko, warzywka były. Niestety, jak później się pojechało do miasta, to dostać cokolwiek, to była tragedia (AIEIAK 11032, s. 7).

Na szczęście babcia mieszkała na wsi i miała wielu sąsiadów, przyjaciół, to jest całkiem inne życie na wsi, tam wszyscy sobie pomagali, nie było takich problemów z jedzeniem. Chcesz mleko, idziesz do kogo, kto ma krowę i wymieniasz się, z mleka można zrobić śmietanę, masło (AIEIAEK 11073, s. 5).

Wież w narracjach informatorów to spokojne miejsce, gdzie można się schronić przed niebezpieczeństwem czy represjami ze strony władzy nawet w stanie wojennym. Widać tu trwałość przekazu treści pamięci rodzinnej, jak również kulturowej, zapośredniczonej z toposów kultury popularnej, filmów i książek o drugiej

wojnie światowej. W tych opowieściach wieś w czasach wojny była dużo bezpieczniejszym i spokojniejszym miejscem niż miasto. To tam przybywali uchodźcy, by schronić się przed niemieckim okupantem. Taki motyw bezpiecznego schronienia widzimy zwłaszcza w przywoływanej wcześniej narracji Marii D. o jej wojennym dzieciństwie pod okupacją niemiecką. Inaczej jest w przypadku nauczycieli, którzy jako dzieci znaleźli się na Kresach Wschodnich. Wieś, mimo oddalenia od miasta będącego centrum władzy administracyjnej i politycznej, w narracjach nauczycieli wcale nie była bezpieczna. Przywołam także raz jeszcze już cytowaną wcześniej opowieść o ucieczce ze Lwowa w dzieciństwie Czesława i Bolesława B. Niestety, trafili wraz z rodziną na Wołyń, skąd musieli uciekać przed UPA z powrotem do Lwowa w roku 1944. Wedle narracji Czesława B. to, że dziadek informatora był po części Ukraińcem, wcale im nie pomogło:

Ponieważ we Lwowie, już za okupacji niemieckiej, głód narastał, a ojciec był księgowym z wykształcenia, na półtora roku wyjechaliśmy na wieś, to był Wołyń. Tam mieliśmy ten ogród [...]. Mama robiła różne tam kotlety z soi, fasoli, takie różne historie kombinowane z tych rzeczy. Natomiast zaczęły się rzezie ukraińskie i stamtąd musieliśmy uciekać. Nam się udało szczęśliwie, zdążyliśmy wcześniej wyjechać, ale z kolei myśmy przechowywali taką rodzinę wołyńską, która uciekła tylko w nocnych koszulach, jak się zaczęła rzeź ich wsi, pod opiekę Niemców. [...] Mieszane rodziny dość częste były, dopiero nacjonalizm ukraiński i te straszne rzezie nienawiści, były w czasie drugiej wojny (AIEIAK 12194, s. 5, 8).

W tym przypadku kierunek wędrówki okazywał się odwrotny – z peryferii z powrotem do centrum, ku bardziej bezpiecznej, w odczuciu rodziny informatora, sferze władzy niemieckiej, wobec zagrożenia ukraińskim nacjonalizmem.

Niektórzy z informatorów podkreślają prymat życia kulturalnego i towarzyskiego nad codzienną szarością i stanem w kolejkach. Nauczycielka języka polskiego, chcąc pozostać anonimową, urodzona w 1943 r., mówi o częstych wizytach z gromadą przyjaciół w łódzkich teatrach, kinach, muzeach, wyjazdach wakacyjnych podczas studiów. Dla niej najważniejszy był nie świat codzienności, lecz kultury (nawet tej popularnej, dającej rozrywkę) oraz wspólnota rówieśnicza. Informatorka porusza temat ubogiej i mało zróżnicowanej ze względów ekonomicznych estetyki PRL-u, a także podobieństw w ubiorze:

życie kulturalne miałam bardzo bogate, także te wszystkie troski życia codziennego może nie tyle mi umykały, bo stałam w kolejce po masło i różne inne produkty, ale nie to było najważniejsze. To gdzieś było, druga strona medalu, na którą się nie tak zwracało uwagę. Chyba wiele osób o tym mówi, ale ja też to wiem, że po prostu wszystkim było biednie, wszystkim było skromnie, wszyscy mieli mało, wszyscy byli ubrani tak samo, chyba że mieli talent, robili na drutach czy mieli mamę krawcową, to może trochę lepiej wyglądali w sensie gustu, ale

to wszystko było skromnie i nikt nie zwracał na to szczególnej uwagi. Nawet, jak dziewczyny chodziły na zabawy, powiedzmy w jakichś tenisówkach pomalowanych na czarno, trumniaki się mówiło wtedy, no bo nie miały pieniędzy, a nic w sklepie nie można było kupić. Czasem się naszywało koralikami, żeby było ładniej. Kombinowało się, jak mogło. [...] Przy czym wydatki były mniejsze. Trzeba wziąć pod uwagę, że z tego względu, że na rynku nie było prawie nic, to nic nie kusiło. Mało się miało dochodów, ale też nie było wydatków, nie było na co wydać (AIEIAK 11027, s. 12).

Inną pozytywną cechą PRL-u jest – zdaniem anonimowej nauczycielki języka niemieckiego – czas, jaki mogła poświęcić swojej rodzinie:

Ja nie narzekam na czasy PRL-u, także co mi utkwiło w pamięci, to pamiętam, że miałam czas, bo to był czas, kiedy ja już byłam dorosła. I miałam własną rodzinę, własne dzieci, i stworzyłam też bardzo ciepłą, fajną rodzinę. Miałam mnóstwo czasu dla rodziny, dla dzieci, dla męża. I z PRL-u pamiętam też coś takiego, że człowiek wychodził z pracy, szedł do domu i nie myślał już więcej o pracy. Coś, co dziś nie ma miejsca. [...] Pamiętam, że byłam z moimi dziećmi na wszystkich spektaklach w kinie, w teatrze, w filharmonii. Mimo że one były malutkie, chodziły z nami na te wszystkie spektakle, a z prostej przyczyny, że część biletów kupowaliśmy, ale wtedy był tak zwany fundusz socjalny i z tego funduszu socjalnego kupowano bilety (AIEIAK 11979, s. 4–5).

PRL to również kraj dobrej opieki medycznej, zwłaszcza w porównaniu z dzisiejszą służbą zdrowia:

kiedyś się szło i lekarz przyjmował. Teraz zapisuję się z półrocznym wyprzedzeniem. Takie są, niestety, zakichane czasy. Zakichane w tym sensie. [...] Była nadmierna opiekuńczość państwa, z jednej strony dobra. Gdyby w owym czasie dyrektor chciał wyrzucić z zakładu matkę samotnie wychowującą dziecko, to leciałby na dywanik do komitetu partii czy innych władz, jak się ktoś poskarżył i dyrektor miał przerąbane (AIEIAK 11026, s. 7–8).

My myśleliśmy, że przynajmniej jeśli chodzi o ochronę zdrowia, to gdy my będziemy mieć po 70 lat, będzie ona na wyższym poziomie. Niestety, jest gorzej, bo do moich rodziców przyjeżdżała pielęgniarka pobrać krew, a ja potem tylko szłam po wyniki. Teraz mowy o tym nie ma. Insulina była za darmo. Tak zresztą, jak leki przeciwcukrzycowe (AIEIAK 12184, s. 15).

Informatorka chorowała w dzieciństwie na gruźlicę, jeździła przynajmniej raz w roku do sanatorium w Zakopanem, z czego była bardzo zadowolona. Zarówno ona, jak i jej mąż wraz z rodzicami chorującymi na cukrzycę otrzymywali za darmo leki, o których opowiada w cytowanym fragmencie wywiadu. PRL to dla niej także przyznane mieszkanie, które wobec odczuwanego lęku o przyszłość, spowodowanego chorobą, dawało poczucie pewnego komfortu wewnętrznego:

Baliśmy się o przyszłość faktycznie. Jedynym fajnym wydarzeniem było zdobycie tego mieszkania w siedemdziesiątym piątym roku. Ale zaraz potem mój mąż znowu znalazł się w Zakopanem, bo odtworzyła się znów choroba. Ale była już inna perspektywa, mieliśmy mieszkanie (AIEIAK 12184, s. 15).

Andrzej K., dyrektor jednego z łódzkich liceów, urodzony w 1950 r., oprócz pochwały opieki zdrowotnej w PRL-u podkreśla rolę partii jako instancji odwoławczej dla niezadowolonych obywateli. W razie potrzeby można było liczyć na pomoc ze strony przedstawicieli partii komunistycznej, pilnującej, by przestrzegano praw pracowniczych. Wspomina o tym również, chcąc pozostać anonimową, nauczycielka języka niemieckiego:

Nie, ja nie narzekam na PRL, naprawdę. Ze względu na to, że była, człowiek się nie bał o pracę, taka stabilność, wiedział, że, no, jakiejś większej krzywdy człowiekowi nie zrobią [...]. Ja się czułam bezpieczna, bo jeżeli cokolwiek się działo, była partia. Jeśli ktoś nie miał mieszkania, to mógł pójść po prostu do partii i powiedzieć, że przedstawić swoją sytuację i w jakiś sposób te mieszkania się odnajdywały. [...] Natomiast ja, jako taki zwykły szarak, zwykły człowiek, czułam się w tamtych czasach bezpiecznie (AIEIAK 11979, s. 5).

W przywoływanych narracjach jest mowa o bezpieczeństwie socjalnym i pewności zatrudnienia. Wystarczy jednak przywołać narracje represjonowanych w stanie wojennym nauczycieli, aby zrozumieć, że w momencie sprzeciwu wobec systemu komunistycznego i zaklasyfikowania jako jego wróg czy opozycjonista, ta sama partia nakazywała zwolnienie nieprawomyślnego nauczyciela z pracy. Taka kara spotkała Annę A.-U.

Harc mistrzyni Polski Ludowej, nauczycielka geografii i języka rosyjskiego, Zofia K. podkreśla w swej ocenie PRL-u wątek pracy pedagogicznej z młodzieżą. Swoje życie w ówczesnej Polsce, zwłaszcza to zawodowe, uważa za bardzo udane:

To były czasy mojej młodości, moich sukcesów zawodowych, mojej aktywności społecznej. Byłam młoda, zaangażowana, aktywna, zdrowa, to były najlepsze lata mojego życia, tak bym to oceniła. Mało zarabiałam, jak wszyscy nauczyciele. Ale nie pracowało się dla pensji, nie pytało się „za ile?” i „co ja za to dostanę?”. Nauczyciele, poza tym, za co brali pensję, to pracowali na drugi etat, nie mówię, że wszyscy, ale większość, społecznie. Nie płacono się za kółka, za dodatkowe zajęcia, za prowadzenie organizacji, drużyn harcerskich. A to było na porządku dziennym, że za to nie brali pieniędzy. [...] Nie doświadczyłam krzywdy od nikogo, moja praca zawodowa i społeczna była doceniana, dostawałam odznaczenia, nagrody, nie były jakieś wielkie. [...] Właściwie nie mogę narzekać, żadnych krzywd, prześladowań, represji tylko z powodu tego, że był PRL, nie doznałam (AIEIAK 12190, s. 8).

Informatorka jest jedyną nauczycielką otwarcie mówiącą o swym zaangażowaniu w sprawę Polski Ludowej, o poparciu dla polityki władz, aktywnym człon-

kostwie w PZPR oraz pracy w strukturach harcerstwa. Droga wyboru kariery zawodowej w PRL-u jest dla niej tożsama z aktywnością polityczną oraz akceptacją działań władzy komunistycznej. W drugim wywiadzie, mówiąc o życiu w PRL-u, odnosi się nie tylko do swoich doświadczeń, lecz dokonuje szerszej oceny przeszłości, również z perspektywy swoich przyjaciół i znajomych. Ponadto przywołuje argumenty przemawiające w jej opinii za pozytywną oceną Polski Ludowej:

Moi koledzy i koleżanki pokonczyli studia, o bardzo różnym statusie majątkowym, z różnych rodzin, i były to dzieci lekarzy, i nauczycieli, i robotników, i kolejarzy, i chłopów, rolników, gdzie pierwsze dopiero dziecko zdało maturę w historii rodziny, więc wiesz, patrząc z tej perspektywy, to trudno jest znaleźć coś w tym złego. Bo myśmy pokonczyli studia i to nie takie, jak teraz, że się płaci. Kiedy myśmy studiowali, dostawali studenci stypendia, akademiki i stołówki, i grosze tylko płacili, jeszcze mało tego, to jak miałaś bardzo wysoką średnią, to dostawało się nagrody rektora, czyli jeszcze dopłacali za dobrą naukę [...] i ludzie w tym ustroju żyli, kształcili się i ta Polska się rozwijała [...]. Koniec okupacji, ile było zniszczeń, jaki był stan gospodarki, jakie miasta w ruinie, nawet na podstawie Warszawy chociażby? Warszawa w 1945 r., kiedy ją wyzwolali, a Warszawa dzisiaj. Przecież ktoś to zrobił, za czyjeś pieniądze tę Warszawę odbudowano, ktoś to zrobił. I tak z całą Polską jest, wiesz (AIEIAK 11058, s. 21).

Autorka narracji o odbudowie Polski z ruin wojny mówi o awansie społecznym, możliwym dzięki ustrojowi socjalistycznemu dla dzieci z rodzin chłopskich i robotniczych oraz do tej pory niedostępnym dla nich wykształceniu.

Opieka socjalna nad studentami, bezpłatne studia i pieniądze od państwa za dobrą naukę, rozwój Polski pod rządami komunistów – to już znane z innych wywiadów przykłady argumentacji za PRL-em. Kolejny, również znajomy argument – powoływanie się na wysiłek zwykłych ludzi, którzy wspólnie podźwignęli Polskę ze zniszczeń wojennych. Nie można więc potępiać Polski po 1945 r. ani władzy komunistycznej, bowiem tym samym skreślilibyśmy pracę pokoleń Polaków na rzecz ojczyzny.

Aby dobrze oceniać PRL, należało nie wiedzieć ani o Katyniu, ani o prawdziwych losach Polaków pod okupacją sowiecką, wywózkach na Syberię czy innych zakazanych tematach z przeszłości. Chcąc pozostać anonimową nauczycielka fizyki mówi o Polsce Ludowej:

To znaczy, ja może będę inna. **Mnie było dobrze. Ja nie znałam historii przedwojennej, w czasie wojny nikt z mojej rodziny nie zginął. U nas się tej wojny nie wspominało. [...] Nie mówiło się o Katyniu, nie wracało do tamtych dramatów [...]. My wtedy żyliśmy tak, jak można było.** Ponieważ większość ludzi była na tym samym poziomie finansowym czy materialnym, no tak się żyło z dnia na dzień. Była praca. Wszyscy mieli pracę. Wiadomo, że za tę pracę nie płacono zbyt wiele, ale ta praca była (AIEIAK 11043, s. 8–9).

W cytowanej wypowiedzi jest obecna zależność, jaką informatorka widzi pomiędzy stanem wiedzy o przeszłości i posiadaniem pamięci rodzinnej o traumatycznych wydarzeniach z czasów wojny a stopniem zainteresowania otaczającą nas rzeczywistością oraz jej oceną.

Kończąc analizę wypowiedzi nauczycieli dotyczących dodatniej charakterystyki PRL-u i pozytywnej jego oceny, odwołam się do narracji urodzonego w 1948 r. nauczyciela plastyki, wychowawcy w domu dziecka. Nie mówi on o PRL-u źle, starając się wskazać zarówno dobre, jak i złe cechy Polski po 1945 r.:

Mówię, nie było to straszne, nie było to straszne. Było inne od tego, co jest dzisiaj. Człowiek po prostu żył, żył tak: jeżeli będziesz miała cały czas do zapalenia podawane zapalki, to nigdy nie będziesz wiedziała, że gdzieś jest zapalniczka. Dopóki ktoś nie da ci tej zapalniczki do ręki, to jak mała będziesz obracała i powiesz, to jest odkrycie na miarę wszechświata i XXI wieku, a to już w innym kraju może gdzieś chodzić. Myśmy byli po prostu pozamykani, myśmy mieli wyroby z NRD czyli Niemiec Demokratycznych, myśmy mieli wyroby ze Związku Radzieckiego, tam z Czechosłowacji. Ja pamiętam, że ojciec, jak jeździł czasem na delegacje do Czech, to mi gumki przywoził bardzo dobre do wycierania, z Niemiec przywoził mi jakiś komplet cyrkli, matce przywoził cudowne wtedy czeskie koronki i biżuterię z Jablonexu. I tak to było, tak to było. **Myśmy mieli fabrykę ołówków w Pruszkowie, której dzisiaj nie ma, śladu po niej. Ale były bardzo dobre ołówki z Pruszkowa, natomiast jeszcze lepsze były ołówki firmy Versatile z Czech, które do dzisiaj biją rekordy na całym świecie. Ale wtedy to wszystko było pozamykane. [...] Więc tak to było, ale ja, na przykład, do dzisiejszego dnia będę twierdził, że było źle, ale było też i dobrze. Dobrze było tak, że ja zawsze wiedziałem w marcu, gdzie w lipcu czy sierpniu pojadę na wakacje, że to będę miał zagwarantowane. Wiedziałem, że się może 30-tego spalić moja fabryka, ale wiedziałem, że 1-go musi skapnąć kasa, ktoś musi mi wypłacić moją pensję. Dzisiaj tego nie mam zagwarantowanego. Za tamtych czasów, tego podobno straszного komunizmu, zrobiłem dwa fakultety. Dzisiaj nie wiem, czy bym zrobił jeden** (AIEIAK 11040, s. 7, podkreślenia moje – M.K.).

Narrator podejmuje wysiłek opisanie PRL-u wraz z jego dobrymi i złymi stronami. Zamknięcie w świecie realnego socjalizmu dotyczyło zarówno sfery przedmiotów materialnych (czyniąc ją niedostępną), jak i reglamentacji wiedzy o tym, co znajduje się poza socjalistycznym *orbis interior*. Granica pomiędzy PRL-em a Zachodem Europy przebiegała w świadomości obywateli Polski Ludowej, których informowano za pomocą przekazu propagandowego o różnych zagrożeniach płynących z zewnątrz, z krajów dzikiego kapitalizmu. Nauczyciel wspomina oglądanie *Dziennika Telewizyjnego*:

pierwsze wiadomości były zawsze z życia partii, gdzie towarzysz przewodniczący był, co wręczył, goździk, kłapa, prawda, kogo przyjął, z kim na misia, na lotnisku,

z kim bez misia gdzie indziej [...], potem wiadomości ze Związku Radzieckiego, potem wiadomości z bratnich państw, a na końcu ze zgniłego Zachodu, oczywiście wszystko w było w drugą stronę, bo tam jest najgorzej (AIEIAK 11040, s. 7).

Zamknięcie, zarówno dosłowne, jak i mentalne, przypominało syndrom oblężonej twierdzy, wizję skały, która trwa pod naporem burz i nieustannie szturmującego jej ściany morza wrogiego przypływu. Aby przekaz propagandowy okazał się skuteczny, potrzebna była izolacja i odseparowanie od świata zewnętrznego. Stąd konieczność istnienia cenzury, która strzegła prawomyślności pamięci o przeszłości, ale również wiedzy o teraźniejszości. W cytowanym dłuższym fragmencie wywiadu mamy do czynienia ze znanymi już motywami narracji oceniających PRL: pewność zatrudnienia, stabilność i przewidywalność sytuacji życiowej, darmowe wykształcenie wyższe czy uprzemysłowienie kraju. Fragment dotyczący przemysłu zawiera w sobie krytykę transformacji ustrojowej po 1989 r., skonkretyzowaną do znanego informatorowi przykładu: Czesi potrafili zadbać o swoją fabrykę ołówków, ale Polacy już nie.

Cytowane przeze mnie wyżej fragmenty wywiadów zawierają w sobie także pewien typ oceny PRL-u, który Piotr Tadeusz Kwiatkowski określa jako będący poza alternatywą „za” lub „przeciw”. Stanowisko tego rodzaju zakłada odcięcie się od politycznych interpretacji PRL-u, a skupienie na codziennym, egzystencjalnym doświadczeniu: „W takiej perspektywie ważna staje się opowieść o 45 latach, od 1944 do 1989 roku, wypełnionych pracą, o codzienności mającej określony kolor, o zmianach społecznych dokonujących się niezależnie od tego, jaki panował ustrój polityczny”²¹. Pojawienie się pralki automatycznej, telewizora, pierwszego samochodu, własnego mieszkania, rozwijająca się kariera zawodowa przeplatają się z życiem rodzinnym i towarzyskim. Polska Ludowa nie była dobra ani zła, po prostu istniała w przeszłości, a my razem z nią:

Perspektywa indywidualnego doświadczenia egzystencjalnego nie wyklucza ocen, ale równocześnie zakłada, że życie społeczne jest wielowymiarowe i ciągłe. Okres PRL – dla jednych dobry, dla innych zły – po prostu był, jest realnym fragmentem czasu minionego, który w wielu wymiarach zachowuje wartość [...]”²².

Co ważniejsze, autor *Pamięci zbiorowej społeczeństwa polskiego w okresie transformacji* stwierdza, że „dla żyjących w PRL perspektywa codziennego doświadczenia jest też sposobem radzenia sobie z pamięcią niedawnej przeszłości i strategią obrony sensu własnego życia”²³. Nikt z nauczycieli udzielających wywiadów nie zdobył się na porzucenie własnych wspomnień i skazanie ich na niepamięć.

²¹ P. T. Kwiatkowski, *Pamięć zbiorowa społeczeństwa polskiego...*, s. 346.

²² Ibidem, s. 347.

²³ Ibidem, s. 348.

Przyjmowali raczej strategię obrony swego życia w PRL-u, a zarazem dobrych, ich zdaniem, cech ustroju realnego socjalizmu.

Bywało i tak, że ocenę dobrych stron PRL-u sprowadzano do wyjątkowego poczucia humoru, charakterystycznego tylko dla tej rzeczywistości i tylko tego społeczeństwa:

tych nieprzyjemnych rzeczy w PRL-u na pewno troszeczkę było. Na, na pewno trzeba się było podporządkować, jeżeli człowiek nie chciał mieć kłopotów, pewnym rygorom, zasadom, które zostały narzucone przez władze, to nie ulegało najmniejszej wątpliwości. I myślę, że społeczeństwo PRL-u umiało sobie z tymi nakazami radzić, poza tym miało duże poczucie humoru, tak mi się wydaje, że potrafiło żartować z tego i naprawdę jeszcze długo po osiemdziesiątym dziewiątym nie było dobrych dowcipów politycznych (AIEIAK 11981, s. 5).

Istotnie, jak powiedział jeden z nauczycieli, *system i jego idiotyczne nakazy można i trzeba było nauczyć się obchodzić*. Chyba że akurat opowiedziało się dowcip polityczny w latach stalinowskich i, jak ojciec jednej z informaterek, trafiło się za to na kilka lat do więzienia. Poczucie humoru w Urzędzie Bezpieczeństwa z pewnością nie było takie, o jakie chodziło cytowanej wyżej informatorce, a tym którzy tam trafili, nie było do śmiechu.

3.3. Obrona PRL-u ze szczytów władzy

Jerzy Jedlicki w artykule *O pamięci zbiorowej* zarysowuje interesujące wątki pamięci PRL-u obecne w dyskursie medialnym prowadzonym przez publicystów, polityków i historyków oraz napięcia pomiędzy pamięcią autobiograficzną, zbiorową a historią. Jednoznaczna ocena Polski Ludowej, przeprowadzona w czarno-białych barwach, nie jest możliwa. Przebiega wzdłuż linii podziału postaw Polaków wobec przeszłości oraz ich zachowań w czasach PRL-u. Pamięć zbiorowa upraszcza przeszłość, zaspokajając niezbywalną ludzką potrzebę jej osądzenia, wytłumaczenia i upamiętnienia. Należy jednak pamiętać o używanej przez komunistyczną władzę socjotechnice przedstawiania braku jakiejkolwiek alternatywy wobec oferowanej Polakom formy ustroju i rządów już w czasach stalinowskich. Oprócz strachu, przemocy i stosowanego (zwłaszcza w początkowych latach) terroru, system uwodził próbami reform, liberalizacji, otwarcia na Zachód, obietnicami demokratyzacji, kredytami konsumpcyjnymi, perspektywami poprawy losu przeciętnego obywatela i względnym dobrobytem.

Każdy system rządów – czytamy w tekście Jedlickiego – który panuje dostatecznie długo, wrasta w tkankę społeczną rządzonego narodu. Ustrój Polski Ludowej był narzucony pod obcym i zbrojnym protektorem, wszelako budo-

wał swoje urzędy, ślady, administrację, armię, policję, szkolnictwo, przemysł, rekrutując po części starych fachowców, którym nie ufał i którzy jemu nie ufali, niemniej wykonywali uczciwie swoją pracę, po części zaś ludzi nowych, zrazu bez kwalifikacji, którym dawał wielką szansę awansu, pewien zakres władzy i ideologię będącą mieszanką retoryki rewolucyjnej i tradycyjno-patriotycznej. Trzeba jeszcze było zdusić wszelką alternatywę nie tylko ustrojową, lecz także konceptualną, poznawczą, wpoić ludziom, że nie istnieje wybór i wszystkie aspiracje życiowe muszą się odgadnąć mieścić w tym jednym planie i artykułować w tym jednym języku²⁴.

O tym, co było w PRL-u dobre, nauczyciele powiedzieli już wystarczająco dużo.

W narracjach oceniających Polskę Ludową, zarówno tych badanych przez socjologów, jak i funkcjonujących w ramach przekazów medialnych oraz w dyskursie politycznym, powtarzają się te same argumenty za i przeciw. Oddajmy głos osobie, która musi bronić PRL-u, gdyż tym samym, podobnie jak nauczyciele w zebranych materiale badawczym, broni swoich decyzji i sensu nadanemu przez przeszłość swemu życiu. I tu również powtarzają się te same argumenty, usprawiedliwienia i schematy narracyjne, jak te funkcjonujące w społecznych ramach pamięci. Różnica jest jednak zasadnicza. PRL-u broni jego ostatni władca, ktoś, kto powinien rozumieć skalę odpowiedzialności za kraj, ludzi i zaszłe tragiczne wydarzenia:

W ocenie Polski Ludowej nie pójdę „z prądem”, na lękliwą łatwiznę odżegnywania się i dystansowania. Ze wszystkimi – nawet ciężkimi – ułomnościami była ona państwem Polaków, po prostu Ojczyzną. W PZPR, w obszarze szeroko rozumianej władzy oraz jej zwolenników, było wielu ludzi światłych, uczciwych, ofiarnych, rozumiejących patriotyzm jako służbę Polsce takiej, jaką ona realnie wówczas mogła być. Ale były też zbrodnie, niegodziwości, głupota. Postępowanie różnych pyszałków i koniunkturalistów wyposażonych w mandat „kierowniczej roli”. [...] Otóż spis ludności w 1946 roku, wykazał, iż w Polsce żyje ok. 24 milionów osób. Spis z roku 1988 to już ok. 38 milionów. A więc w ciągu owych 42 lat naród powiększył się o 14 milionów obywateli. Prawie tyle, ile cała NRD i więcej niż cała Czechosłowacja. Średnio rzecz biorąc w każdej dekadzie przybywało ponad 3 miliony Polaków. Minęło ostatnich 17 lat – i cóż, nadal 38 milionów. Oceniając czas Polski Ludowej nie należy więc zapominać, jak zasadniczo wzmocnił się nasz ludnościowy potencjał, substancja narodowa. [...] Te miliony trzeba było wchłoniąć do – w znacznej mierze zniszczonych wojną i niezbyt zasobnych, polskich miast. „Po drodze” trzeba było odbudować jedyną – podkreślam jedyną – całkowicie zrujnowaną europejską stolicę, przeprowadzić wielomilionową migrację, zasiedlić, zagospodarować Ziemię – nazywane wówczas – Odzyskanymi. Te miliony trzeba było nakarmić, ubrać, leczyć, zlikwidować analfabetyzm, w różnym stopniu wykształcić, dać pracę i dach nad głową. Skala tej gigantycznej operacji – realizowana zresztą nie bez wiadomych ciężkich błędów – musiała odbić się

²⁴ J. Jedlicki, *O pamięci zbiorowej*, „Gazeta Wyborcza”, 26–27 lipca 1997, s. 14.

nieraz na jakości, na standardzie. Ale generalnie stanowiła wielki awans. Wielu beneficjentów tego procesu, narzekając np. na „blokowiska”, zapomina, z jakich ruin, obskurnych chat czy czworaków wyszli ich ojcowie²⁵.

Dalej Wojciech Jaruzelski mówi o roli Polski Ludowej na arenie międzynarodowej, Wojsku Polskim, o pamięci i szacunku dla pozytywnego dorobku pokoleń. Kto jednak był winien „błędów i wypaczeń” oraz tego, że w PRL-u „ilość nie przeszła w jakość”? Niestety, tego nie dowiemy się ani z książki Wojciecha Jaruzelskiego, ani z zebranych narracji nauczycieli, którzy dobrze oceniają Polskę Ludową. Mityzacja PRL-u powoduje dobieranie takich fragmentów zapamiętanej (bądź zaczerpniętej z medialnych wzorców pamięci kulturowej i narracji pamięci oficjalnej) rzeczywistości, jakie do wyidealizowanego wzorca pasują. Odpowiedzialnością za zbrodnie PRL-u obciążają komunistyczne władze, a w tym Wojciecha Jaruzelskiego, ci z nauczycieli, którzy mają do Polski Ludowej negatywny stosunek, spowodowany przez wydarzenia z przeszłości zachowane w pamięci autobiograficznej i rodzinnej.

Nieżyjący już generał kończy swój tekst apelem, aby „historia nie dzieliła Polaków”. Właściwie takie same argumenty, przemawiające za pozytywną oceną PRL-u, tylko bardziej skondensowane, można odnaleźć w cytowanej narracji historyka Lecha Poraja. Nauczyciel dokonuje zarazem oceny PRL-u i własnej biografii, której miejsce i czas przypadły w Polsce Ludowej. Podobnie czyni pierwszy prezydent Polski po zmianie ustrojowej 1989 r., lecz w jego przypadku dużo większą rolę odgrywa chęć usprawiedliwienia własnych działań, mających ogromny wpływ na kształt PRL-u oraz życie ludzi takich, jak Lech Poraj czy inni udzielający wywiadów nauczyciele.

Podziały i różnice w narracjach o PRL-u zawsze będą obecne, w zależności od tego, kto będzie tej oceny dokonywał. Wpływ na wizję przeszłości Polski Ludowej w zebranych narracjach miało wiele czynników: pamięć rodzinna i autobiograficzna doznanych traum, pozycja społeczna i uwikłanie w system władzy, wyznawane wartości i posiadane tradycje. Nie bez znaczenia był też z pewnością „kompleks strachu” wobec systemu komunistycznego – i to nie tylko w przypadku człowieka ze szczytów władzy, generała Wojciecha Jaruzelskiego.

3.4. Całe zło PRL-u, czyli „Trzeba było jakoś żyć Mimo, a nie dzięki PRL-owi”

W kilkunastu wywiadach nauczyciele mówią o Polsce Ludowej źle. Przeszłość, którą wspominają, nie była ani dostatnia, ani spokojna, ani tym bardziej szczęśliwa. W tych narracjach oceniających Polskę Ludową pojawiają się wciąż przywoływane

²⁵ W. Jaruzelski, *Stan wojenny w Polsce. Starsi o 25 lat*, Wydawnictwo Comandor, Warszawa 2006, s. 22–23.

jej negatywne cechy: przemoc stosowana przez komunistyczną władzę, mniejszy lub większy strach odczuwany przez zwykłych ludzi, obecne w codziennym życiu zakłamanie (w relacjach międzyludzkich, w pracy, przekazach medialnych, ordynarnej propagandzie), złodziejstwo i zachłanność partyjnych urzędników oraz powszechna indoktrynacja ideologią marksistowską. Pisałem już wcześniej, że część informatorów wyrażających swoje rozczarowanie systemem realnego socjalizmu przeżyła osobiste traumy i tragiczne wydarzenia w czasie drugiej wojny światowej na Kresach Wschodnich czy też doświadczyła opresyjności ze strony aparatu władzy już w powojennej Polsce.

Czesław B. opowiada o losach swojej rodziny, jej negatywnym stosunku do komunizmu, który odczuli na własnej skórze pod okupacją sowiecką we Lwowie, a także o swoim rozczarowaniu socjalizmem w Polsce:

Nasza rodzina przeżyła tych pierwszych bolszewików, z powodu których na pewno więcej Polaków ucierpiało i bardziej od Ruskich niż od Niemców. Prawie milion pojechało na białe niedźwiedzie, tak się mówiło popularnie na Sybir, choć w większości to był Kazachstan. Nas to ominęło, nie ulegliśmy też propagandzie, chociaż owszem, ja uległem. Uwierzyłem, że jak Gomułka przyjdzie, to Polska będzie Polską, socjalizm będzie bardziej z ludzką twarzą [...] (AIEIAK 12194, s. 7–8).

W tym fragmencie narracji pojawia się odniesienie do losów zbiorowości szerszej niż rodzina informatora. Dokonuje on pewnego uogólnienia pamięci, umiejscawiając ją w ramach trajektorii zbiorowej Polaków podczas drugiej wojny światowej. Operacja uspołecznienia pamięci jest odwrotnością personalizacji i prywatyzacji pamięci, często spotykanej w przeprowadzonych wywiadach²⁶.

Zamiast *socjalizmu z ludzką twarzą* przyszedł rok 1968, kiedy informator próbował pisać doktorat na Politechnice Łódzkiej:

byłem na studiach doktoranckich, ale w sześćdziesiątym ósmym roku **ośmieliłem się z obowiązku na wiecu studenckim, upraszczając, stanąć w obronie studentów**. Wystąpiła przeciwko mnie komisja dyscyplinarna w związku z tym. I znowu taka ciekawostka pokazująca tamte czasy. Przewodniczącym komisji dyscyplinarnej na naszym wydziale była świętej pamięci wspomniała profesor Alicja Dorabalska ze Lwowa jeszcze, jedna z czterech profesorów zwyczajnych wtedy na Politechnice. Pierwsza kobieta profesor na Politechnice Łódzkiej, niewielka wzrostem babuszka, ale wielka duchem. Już wtedy na emeryturze, ale jest tą przewodniczącą tej komisji dyscyplinarnej, wzywa mnie i mówi: „Panie magistrze, mam tutaj dwa pisma, dwa protokoły. Jeden z zebrania, na którym jego przewodniczący, profesor dziekan Michalski dziękuje za mądre, wyważone zdania, a tu mam drugie pismo, tego samego profesora, jako rzeczownika dyscyplinarnego

²⁶ Na temat prywatyzacji pamięci zbiorowej Polaków o drugiej wojnie światowej zob.: B. Szacka, *Czas przeszły, pamięć, mit*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2006, s. 148–150.

uczelni, w którym oskarża pana, że pańskie wystąpienie było podburzające studentów na gmach partii. Ten sam podpis tu i tu, a dwa różne protokoły. Panie magistrze, nie można robić z gęby cholewy. Ja sprawę zamykam”. No, ale ona mogła sobie na to pozwolić. Wprawdzie za dwa lata już nie była rzecznikiem, chociaż profesor zwyczajny. Tej nagany nie było, ale **dostałem naganę rektorską i uznałem, że zrezygnuję z doktoratu, ponieważ żona moja była jeszcze studentką na innym wydziale, brat miał z kolei swoją pozycję na swoim wydziale, ale jak się potem dowiedziałem, był dwa razy przesłuchiwany w mojej sprawie. Nie chciałem im utrudniać ich spraw.** Skończyłem z Politechniką i poszedłem pracować jako inżynier w centrum przetwórstwa tworzyw (AIEIAK 12194, s. 7).

Informator w cytowanym dłuższym fragmencie opowieści o życiu w PRL-u określił swoje wystąpienie w obronie studentów na wiecu Politechniki Łódzkiej jako „obowiązek”. W przypadku jego narracji o życiu w PRL-u nie ma odcieni szarości i dobra przeplatającego się ze złem. Jest czarne i białe, kłamstwo i prawda. Przeżyty w dzieciństwie strach, przemoc i odebranie rodzinnego domu spowodowały wyczulenie na sytuacje życiowe, w których należy opowiedzieć się po jednej (właściwej) ze stron konfliktu moralnego. Nie kluczyć, nie lawirować, nie usprawiedliwiać swojego postępowania ani nie relatywizować go. Po prostu trzeba dokonać wyboru zgodnie ze swym systemem etycznym, nie naginać go do wymogów sytuacji, nawet wobec przymusu. Lepiej zrezygnować ze studiów doktoranckich, niż głośno popierać władze i zgodnym chórem potępiać studentów protestujących przeciwko tłumieniu wolności i cenzurze. W narracji Czesława B. jest jeszcze jeden ciekawy fragment. Profesor Politechniki Lwowskiej stając w obronie doktoranta to legendarna postać lwowskiej oraz łódzkiej uczelni technicznej, autorka cenionych wspomnień z okresu II Rzeczypospolitej²⁷. Dla informatora nie jest możliwe, by taka osoba, pochodząca z Kresów, przedwojenny profesor, zachowała się inaczej. W końcu także była ze Lwowa, a jako profesor Politechniki Lwowskiej musiała stanowić przykład etycznego postępowania. Wedle słów nauczyciela chemii, harcerza i aktywnego członka „Solidarności”, takiej umiejętności zachowania jednoznacznie etycznej postawy brakowało innym jego profesorom. Nie mówi o tym wprost, lecz z toku jego narracji (zwłaszcza dotyczącej istotnych dla niego wartości i harcerstwa) da się wywnioskować, że istnieje diametralna różnica pomiędzy moralnością i wartościami obowiązującymi w II Rzeczypospolitej a tymi propa-

²⁷ Zob.: A. Dorabalska, *Jeszcze jedno życie*, PAX, Warszawa 1972. Bardzo interesujący jest fragment wspomnień pani profesor z okresu walki politycznej i zamieszek antyżydowskich mających miejsce również na lwowskich wyższych uczelniach, znajdujący się w specjalnym numerze „Przekroju”, a w wydaniu książkowym okrojony przez cenzurę: <http://www.lwow.com.pl/przekroj/dorabalska.html> (dostęp: 10.02.2015). O antysemityzmie wśród lwowskich studentów pisze także Czesław Miłosz w *Zniewolonym umyśle*, w rozdziale *Gamma, czyli niewolnik dziejów* (Wydawnictwo Literackie, Kraków 1999, s. 164–165).

gowanymi po wojnie przez komunistów. Czesław B. opowiada o przedwojennych wzorcach osobowych harcerzy z Szarych Szeregów, które starał się przekazywać młodym pokoleniom, chcąc je ocalić przed zapomnieniem w świecie PRL-u.

Narracja tego informatora, podobnie jak innych nauczycieli, którzy przeżyli traumę okupacji sowieckiej na Wschodzie oraz repatriację po wojnie do pojałtańskiej Polski, zawiera niekorzystny obraz Rosjan (w narracji występują jako „Ruscy”) i komunizmu. Przywoływałem już fragment opowieści Czesława B. o dzieciństwie i napotykanym żołnierzach sowieckich (AIEIAK 12194, s. 1). Zaraz na początku wywiadu wspomina on o radzieckim pijanym majorze, strzelającym do kolumny samochodów we Lwowie w 1944 r. Oficer natychmiast po pojawieniu się sierżanta NKWD spokojnie, oddał broń i dał się aresztować podoficerowi. Ten przykład miał ukazać powszechność oraz skuteczność stalinowskiego terroru, za pomocą którego ujarzmiono, wychowano w strachu i przekształcono sowieckie społeczeństwo. Ośmiolatek zapamiętał ten obraz na całe życie. Zanim ośmielił się podzielić wspomnieniem z kimś obcym, już po przyjeździe do Łodzi, musiało upłynąć kilkadziesiąt lat.

Niekorzystny obraz Rosjan, przywołany z postpamięci rodzinnej, występuje również w opowieści Ewy I., nauczycielki wychowania fizycznego, której rodzice pochodzili z Wilna. Ojciec informatorki był członkiem Armii Krajowej, pracował dla podziemia. Oto fragment jej opowieści:

Ojciec był kartografem w AK, no i był taki czas, że przyszli do mamy, a mama zdążyła te wszystkie mapy schować. To wszystko było na stole, bo ojciec był trochę bałaganiarzem i leżało to wszystko na stole i mama, żeby był w domu taki porządek, założyła to obrusem, nie myśląc w ogóle, że za chwilę coś się stanie. I jak gotowała obiad, to weszli czekaści, no Rosjanie. I mamę wyprowadzili na rozstrzelanie, gdzie jest mąż? A im nawet do głowy nie przyszło, żeby podnieść do góry ten obrus, bo to byli niewykształceni ludzie, żeby mogli myśleć, że pod obrusem są jakieś papiery, jakieś mapy. [...] Do dzisiaj pamiętam, jak mama opowiadała, że dostała takiej histerii i sądzi, że po prostu chcieli ją nastraszyć, żeby powiedziała, gdzie jest ojciec (AIEIAK 11074, s. 2).

Ewa I. przytacza zapamiętaną opowieść matki o okrutnych żołnierzach NKWD, którzy nieczuli na błagania matki, wyprowadzili ją na pole, żeby rozstrzelać pod nieobecność męża. Po powrocie ojca postanowili uciekać pociągiem do Polski razem z innymi repatriantami: „I zawsze pamiętam, jak mama mówiła, wiesz, bo wtedy się książek nie bierze, bo oni bibliotekę taką tam zostawili w Wilnie. I mama zawsze mówiła: »pamiętaj, bierze się pierzynę, bierze się poduszkę, a książek się nie bierze«. No i tak dotarli do Polski [...]” (AIEIAK 11074, s. 2). Zachowany w pamięci rodzinnej przekaz o ucieczce z Wilna zawiera informację przydatną dla uczestników trajektorii losu zbiorowego. Książki nie są ważne, ważniejsze jest okrycie dające ciepło. Rodzina podróżowała do kraju w odkrytych wagonach, razem

z informatorką, która wtedy nie miała roku. Nauczycielka opowiada o Niemcach witanych kwiatami na ulicach Wilna przez mieszkańców miasta, szczególnie, że skończył się terror NKWD:

I pamiętam, jak ojciec opowiadał, jak w Wilnie Niemców witali kwiatami. W historii to było inaczej pokazane, no niemożliwe, żeby w szkole nas uczono inaczej, ale później przeczytałam jakieś wspomnienia, dzienniki, że właśnie w Wilnie Niemców witano kwiatami, bo mieli już dosyć Rosjan, którzy kradli i gwałcili. Pamiętam, jak mama mówiła, że przyszedł Rosjanin do domu i mówi, że chce jeść i mama mówi, że nie ma nic takiego, tutaj są takie ziemniaki dla kur. Ale on zjadł te ziemniaki, później mama mówiła, że wszedł znowu do domu i mama widziała, jak strzyże oczami wszędzie i pokazuje jej przez okno „smotri, smotri”, że coś się dzieje. No i wyszedł, mama zajęła się znowu domem, ojciec wraca i pyta: „Gdzie jest mój zegarek?”. Ukradł jeszcze zegarek, dostał jeść, mama jeszcze mu chleba jakoś dała, a on jeszcze ukradł zegarek (AIEIAK 11074, s. 3).

Zachowany dzięki postpamięci rodzinnej wizerunek Rosjan nie jest dobry. To podstępni, okrutni Sowieci, zdemoralizowani niczym żołnierz kradnący zegarek nakarmiony przez matkę informatorki. Rosjanin nie tylko odwdzieczył się za otrzymane dobro kradzieżą, łamiąc kulturowe zasady gościnności i wymiany, ale zjadł pokarm przeznaczony dla kur, a to tym bardziej sytuuje go w obrębie obcości. Wiemy, że w tradycyjnym światopoglądzie „Obrzydzenie budzi wszystko, w czym upodobanie znajdują obcy – odżywiają się paskudnymi pokarmami, cudacznie się ubierają, wykonują śmieszne profesje, są brudni, niechlujni, cheralwi i niezdarni, w dodatku bywają złodziejami i zdrajcami [...]”²⁸. Daleki refleks stereotypowego postrzegania obcych w kulturze ludowej jest obecny w tym fragmencie narracji o rosyjskich żołnierzach, których należy się bać. Co ciekawe, w opowieściach o okupacyjnej rzeczywistości kresowian, Niemcy występują niejako na drugim, dalszym planie. Zdecydowanie gorsi, bardziej okrutni, nieprzewidywalni i hybrydyczni, bo zwierzęcy, są Rosjanie. O machaniu ręką do niemieckich żołnierzów wkraczających do Lwowa opowiadał także Czesław B., cieszący się, że jego rodzina nie zostanie wywieziona na Syberię. A oto obraz Rosjan zachowany w narracji postpamięci:

pamiętam, że **moja babcia mi mówiła, że podczas wojny to oni bardziej się bali Ruskich niż Niemców. Rosjanie gwałcili kobiety i nie tylko kobiety.** Mówiła mi, że to nie było tak jak mówią, tylko całkiem inaczej. **Armia niemiecka była regularną armią, gdzie mieli broń, mundury, a jak weszli Ruscy, to**

²⁸ P. Kowalski, *Leksykon znaki świata. Omen, przesąd, znaczenie*, Wydawnictwa Naukowe PWN, Warszawa 1998, s. 362. Zob. także: Z. Benedyktowicz, *Portrety „obcego”. Od stereotypu do symbolu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2000, s. 162; J. S. Bystroń, *Megalomania narodowa*, Książka i Wiedza, Warszawa 1995, s. 50–61.

byli to takie chłopaczki po piętnaście, szesnaście lat, jeden but taki, drugi taki, karabin na sznurku i każdy tylko miał nóż i jak nie mógł inaczej, to cię dorżnął. Gwałcili, dożynali, taka była armia radziecka. Dicz i swołocz, jak to powiedziała moja babcia. W szkole mówili nam w tych czasach, że Rosjanie wyzwoliciele, a to się okazało, że wcale nie. Ludzie się bardziej bali jak Rosjanie przychodzili, niż Niemcy. **Niemiec zabił, wiadomo, ale to była dzicz** (AIEIAK 12196, s. 9–10, podkreślenia moje – M.K.).

Znów Rosjanie są dzicy, a Niemcy cywilizowani. Zabijają, jak to na wojnie, ale to właśnie Rosjanie wzbudzali w babci informatorce większy strach niż Niemcy. Mogli zgwałcić zanim zabili, albo zadać śmierć ze zwierzęcym okrucieństwem. Ich wygląd również daleki był od wizerunku żołnierza cywilizowanej armii. Przypominali raczej zbieraninę dzikich maruderów niż regularne wojsko. Opowieści nauczycieli o żołnierzach radzieckich, przechowane dzięki narracjom postpamięci, przypominają opisy Armii Czerwonej w pamiętnikach niemieckich weteranów frontu wschodniego. Literatura pamiętnikarska spotyka się w tym miejscu z pamięcią rodzinną. W obu typach narracji Rosjanom przypisywane są te same cechy – zwierzęcość, dzikość, nieokrzesanie, brud i okrucieństwo. To wszystko sytuuje ich po stronie kulturowej obcości²⁹. W zebranych narracjach ludzie radzieccy często są lekceważąco i pogardliwie nazywani „Ruskimi”.

Wracając do strachu, jaki wzbudzali w Polakach Rosjanie, warto jeszcze raz zacytować fragment opowieści Czesława B. o losach rodziny i wspólnoty polskiej we Lwowie, dotyczący babci informatora, która zdecydowała się pozostać w swoim domu i nie jechać z resztą rodziny do Polski:

ten strach był tak obezwładniający, że jak moja babcia, która tam została we Lwowie, bo miała tam swoje gospodarstwo, a myślało się w czterdziestym piątym roku, że jakoś to jeszcze będzie, bo czy Ruscy we Wrocławiu, czy we Lwowie, to to samo, **a przecież po wojnie nie może być Polski bez Lwowa**. W pięćdziesiątym roku została aresztowana za udzielenie nielegalnego noclegu znajomemu, który nie miał przepustki do Lwowa, a przyjechał, babcia go przyjęła, przenocowała i została za to aresztowana. Jako wróg ludu skazana na dwadzieścia pięć lat katorgi. Pięćdziesiąty rok, pięć lat po wojnie. Po niespełna pięciu latach wróciła z tego Sybiru, bo w trakcie tego czasu zmarł Stalin. **Nie chciała tutaj do nas przyjechać, wmówiono także jej, która przeżyła dwie wojny i Sybir, że w Polsce jest jeszcze gorzej niż w Związku Radzieckim, bo przecież oni rzekomo, prawda, przysyłają do nas żywność, podtrzymują nas. No ale jak się przekonała, to przyjechała do nas, pojechała do rodziny do Gliwic i po dwóch latach pobytu, jak przyjechała do nas, do Łodzi, to dziwiła się, jak my się nie boimy w parterowym domku mieszkać bez krat okiennych. „Wy się nie boicie, że jakiś bandzior do was wejdzie?”** Tak się jeszcze bała. I bała

²⁹ Pisałem na ten temat w publikacji: *Podróż w ciemności. Kulturowe oblicza wojny*, Interdyscyplinarny Zespół Badania Wsi UŁ, Łódź 2012, s. 71–81.

się mówić o tym, jak było na Sybirze, bo jak ją zwalniali w amnestii, to obiecała, podpisała, że nie wolno o tym mówić i po dwuletnim pobycie w Polsce jeszcze się bała, „bo ono mają długie ręce” (AIEIAK 12194, s. 1–2, podkreślenia moje – M.K.).

Informator odwołuje się do złudnych wyobrażeń Kresowiaków dotyczących powojennego kształtu Polski oraz mówi o niechęci starszego pokolenia Polaków do wyjazdu z rodzinnych stron. W przypadku jego babci nie tyle niechęć, ile po prostu niemożność opuszczenia oswojonej przestrzeni domu i okolicy, prześlągniętej charakterystycznymi, niepowtarzalnymi znaczeniami oraz pamięcią przeżytych lat, okazała się tragiczna w skutkach. O nieludzkim świecie sowieckiej Rosji Czesław B. opowiada jeszcze w wielu miejscach wywiadu, po raz kolejny przywołując te same narracje postpamięci i pamięci rodzinnej. Powtórzenie świadczy o tym, jak ważne są dla niego opisywane wydarzenia i pamięć o nich, wywołująca wzruszenie narratora. Zacytuję dłuższy fragment wywiadu dotyczący pamięci rodzinnej i zarazem losów zbiorowości Polaków na Kresach Wschodnich. Stanowi on także ocenę komunizmu – ustroju, który przyniesiono wraz z Armią Czerwoną z ZSRR do Polski:

I ta właśnie babcia, jak my już wyjechaliśmy, została. Również została najmłodsza ciocia tam z babcią we Lwowie, młodsza zresztą ode mnie, bo też bardzo liczna rodzina była, dziewiątka czy dziesiątka. No i ponieważ przenocowała gościa, znajomego sprzed wojny, który przyjechał coś tam załatwić, nie mając przepustki, a taka obowiązywała obywateli radzieckich. **To jak jego aresztowali, że coś tam robił, to wróg ludu, to i babcię też od razu. Jak to, nielegalnie? I dwadzieścia pięć lat zsyłki. Babcia budowała gdzieś tam drogę do elektrowni w Bracku, za Irkuckiem. Most, który kosztował dwa tysiące żyć ludzkich. Ja ten most później zwiedzałem, już w podróży poślubnej, z żoną tam samolotem poleciliśmy. Babcia moja tam to budowała. Mimo tych strasznych przeżyć to mówiła, że ona to nie, tam, to nie miała ciężko. „Ci z AK wywiezieni w czterdziestym piątym, to oni mieli strasznie. My to mieliśmy tyle chleba, że nam nie brakowało. Tak nawet robiliśmy, ponieważ wiesz, ta kawa zbożowa, którą dawali, to była taka słaba, to my mogliśmy sobie odkroić skórkę z chleba, przypiekaliśmy przy rurze piecyka i się wrzucało do tej kawy, to kawa była mocniejsza. Tyle nam chleba wystarczało na to wszystko. Mnie zresztą lubili, bo byłam wesoła, śpiewałam sobie przy robocie, to mi nawet dali lepszą robotę. Dwa razy mi dali nawet też nagrodę, na rocznicę rewolucji i na 1 Maja. To przez te ponad cztery lata obozu to dwa razy jadłam prawdziwe masło i piłam prawdziwą herbatę, w nagrodę za to, że byłam taka wesoła, że mnie tak lubili”. Od pięćdziesiątego do pięćdziesiątego piątego była. Nawet mamy gdzieś tam wyrok po rosyjsku wypisany, ksero z tego. Jak wróciła do Lwowa, to już oczywiście było upaństwowione gospodarstwo, nic tam nie ma, u sąsiadów kątem pomieszkuje. Młodsza ciocia, która była z Gliwic, była w Lidze Kobiet, pierwsza przepustkę otrzymuje, mogła pojechać.**

Odwiedziła babcię, swoją mamę, zobaczyła w jakiej nędzy ona żyje, chciała dać jej jedną ze swoich sukienek:

– A w czym ty, córuś, będziesz chodziła?

– Mamo, ja za jedną pensję dziesięć takich kupię.

– Ty tylko tak mówisz, żeby mnie pocieszyć.

– Nieprawda.

– Przecież ja wiem, że u was w Polsce jest gorzej niż u nas. Gazety piszą, jak. [...] Związek Radziecki wysłał zboże i żywność do Polski. Się nie dała namówić, żeby do Polski przyjechać.

– Z czego ja będę żyła?

– Mamo, cztery dorosłe, zamężne córki, nie utrzymamy mamy?

– Tylko tak mówisz, żeby mnie pocieszyć.

Nie dała się namówić. Pojechała po jakimś czasie druga ciocia, z karteczkami już, ile co kosztuje, ile kto zarabia i dopiero babcia zdecydowała się przyjechać. Razem z dziadkiem i tą najmłodszą ciocią. **Potęga propagandy, takiej absolutnej i jednolitej. Przecież żadnego radia, innego niż ich, to tam nie było. Nie wierzyła, że w Polsce jest lepiej niż podaje prasa radziecka.** W Gliwicach mieszkała na czwartym piętrze. **Jak przyjechała do nas, do Łodzi, gdzie domek był malutki i ubikacja w ogródku, bała się wyjść po ciemku z domu, bo bandytyzm. Bała się wyjść po ciemku z domu, „jak to, nie macie krat w oknach?”, nie mogła się nadziwić.** A mimo wszystko taka wesoła, taka radosna była, pełna życia. Opiekowała się nie tylko swoimi wnukami i prawnukami, ale również sąsiadkami staruszkami, młodszymi od siebie, ale wymagającymi pomocy. Tydzień przed śmiercią jeszcze sobie żartowała, jeszcze wypila sobie jakiś kieliszek na toast, taka była wspaniała ta babcia (AIEIAK 12194, s. 8–9).

W cytowanym fragmencie wywiadu widać kilka istotnych cech nieludzkiego ustroju sowieckiego, charakterystycznych zdaniem Czesława B. dla lat stalinowskich w Polsce: posługiwanie się kategorią „wroga” (klasowego, ustroju komunistycznego, mas ludowych, postępu itp.), wykluczanie z obrębu wspólnoty komunistycznej podejrzanych o nieprawomyślność (równoznaczne ze śmiercią, więzieniem, łagrem), wszechobecna kontrola obywateli przez instytucjonalne struktury państwowego terroru, przejawiająca się m.in. w konieczności meldowania w aparacie bezpieczeństwa „obcych” przyjeżdżających w odwiedziny, ferowanie wysokich wyroków sądowych – skazywanie na wieloletni pobyt w łagrach za nic, budowie komunizmu służące wyniszczeniu „wrogów ludu” (w tym przypadku most, ale zasada budowania na kościach ludzkich jakże podobna do Kanału Bałtycko-Biełomorskiego), wszechobecna propaganda kształtująca fałszywy obraz rzeczywistości, panujący w systemie komunistycznym głód, traktowany jako jedno z narzędzi terroru nawet wobec własnych obywateli, jeśli zostali wykluczeni z komunistycznej wspólnoty jako wrogowie, zabór mienia (domu babci) w czasie upaństwowienia własności po wojnie. O odczuwanym głodzie jako dominującym doświadczeniu z przebywania nie tylko w łagrach, więzieniach i miejscach wysiedleń, ale po prostu w ZSRR mówią wszyscy autorzy narracji

o pobycie w komunistycznym „raju na ziemi” czasów wojny, zarówno Polacy spisujący wspomnienia literackie, jak i ci udzielający wywiadów³⁰.

W narracji Czesława B. obecne są odwołania do rodzinnej postpamięci, dotyczącej strasznego losu aresztowanych przez Rosjan członków Armii Krajowej. Widać również, że informator przywiązuje do pamięci o tym wydarzeniu dużą wagę, pozostawiając w archiwum rodzinnym dokument w języku rosyjskim o skazaniu babci na pobyt w łagrze. Kolejnym istotnym elementem w zawierającym ocenę ustroju komunistycznego fragmencie narracji jest zamknięcie (materialne i mentalne) granic sowieckiego „raju”, wszechobecny przekaz propagandowy oraz blokada informacji mogących docierać spoza obszaru ZSRR do obywateli. Skuteczność propagandy była, wedle słów informatora, tak duża, że babcia, wierząc w jeszcze większą nędzę istniejącą w Polsce, nie chciała jechać do rodziny. Zараzem wierzyła, nauczona doświadczeniem z ZSRR, że w Polsce panuje bandytyzm i brak bezpieczeństwa, dziwiąc się, że jej dzieci nie mają krat w oknach domu. To nie koniec rozliczeń inżyniera chemika z PRL-em. Czesław B. mówi o zdobytym wykształceniu i pozycji społecznej, zupełnie inaczej podchodząc do tego tematu, niż nauczyciele pochodzący z rodzin wiejskich bądź robotniczych. Narrator sądzi, że wszystko zawdzięcza swej determinacji, bowiem komunistyczna władza wcale nie ułatwiała jemu ani jego rodzinie życia w Polsce po repatriacji. Ojciec własną pracą wyremontował poniemiecki domek na Stokach, bez okien i z dziurawym dachem oraz zasypaną gruzem studnię. Informator opowiadał, że to wojna zmusiła jego rodzinę do odnalezienia siły i sprytu, potrzebnych do przeżycia okupacji. Ojciec sam mógł remontować dom, bo nauczył się kilku zawodów:

Tata był urzędnikiem państwowym, buchalterem, właściwie przez całe życie. Natomiast z konieczności życiowych, wojennych, kiedyś mu naliczyliśmy kilkanaście zawodów, od ogrodnika, sadownika, bo szczepił tam drzewka i tak dalej, i pszczołami się trochę zajmował w swoim czasie, poprzez różne potrzeby, chociażby remontów wojennych, szklarz, w nowym domu wstawiał szyby [...], no i murował, tynkował, piec i kuchnię zrobił. Dach zmieniał z pomocą synów (AIEIAK 12194, s. 7).

W toku udzielanego wywiadu kilkakrotnie padają słowa o zaradności życiowej, zdobytych w czasie wojny umiejętnościach z konieczności przetrwania. Z tego rodzaju narracją łączy się przekonanie informatora o powolnym wspinaniu się po szczeblach kariery naukowej, zawodowej i zdobywaniu pozycji społecznej nauczyciela, wychowawcy młodzieży, a także harcerza. Czesław B. pozostaje przy

³⁰ Zob. m.in.: G. Herling-Grudziński, *Inny świat. Zapiski sowieckie*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2007; A. Topolski, *Bież wodki. Moje wojenne przeżycia w Rosji*, tłum. P. Wilczek, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2011; A. Rzepkowska, *Sybiracy: Wspólnota – pamięć – narracja. Studium antropologiczne*, Polskie Towarzystwo Ludoznawcze, Łódź 2009.

tym wierny wyznawany zasadom moralnym, stara się je też przekazywać swoim wychowankom. Jego życie w PRL-u to ciągła walka o to, by dowieść, że nie jest gorszy od innych, ciągle wysiłek, praca i uczciwość, nawet wbrew niektórym złym zasadom obowiązującym w systemie realnego socjalizmu:

Uważam, że to, co osiągnąłem, to osiągnąłem mimo, nie dzięki PRL-u. Ukończyłem studia, ciężkim wysiłkiem, swoim i rodziców, którzy mnie utrzymywali, chociaż dorabiałem sobie. [...] No, w każdym razie wiedzieliśmy, że solidną nauką, solidnymi studiami to jest szansa, żeby zdobyć sobie jakąś tam pozycję. Starszy brat poszedł w praktyczną naukę, piękny doktorat, dużo trudniej z profesurą, bo to już partyjni, ale doszedł do swojej pozycji dziekańskiej, profesorskiej. [...] namówiony przez jednego dyrektora, z którym prowadziłem drużynę, przeszedłem uczyć do szkolnictwa zawodowego. Trzy lata pracowałem w technikum fotograficznym jako nauczyciel chemii. Zgłosiłem się na studia doktoranckie, studiów tych nie dokończyłem przez rok sześćdziesiąty ósmy. [...] Dyrektor mnie bardzo chciał, już jako przetwórcę tworzyw sztucznych, czyli w moim kierunku. I przez kilkadziesiąt lat pracowałem w szkolnictwie średnim. **I znowu mimo, nie dzięki PRL-u.** Przez cztery lata byłem też kierownikiem warsztatów szkolnych, co dawało mi dużo satysfakcji, uporządkowałem tam wiele spraw, ale w osiemdziesiątym roku, jeszcze przed „Solidarnością” również zrezygnowałem z prowadzenia warsztatów. Na moich warsztatach były również warsztaty kaletnicze. Produkowano torby, jakiś tam portfeliki, coś drobnego, przede wszystkim ze sztucznej skóry, naturalna była praktycznie niedostępna. **Dyrektor mówi kiedyś: „Panie kierowniku, tu przyszedł towarzysz, który objął stanowisko, któremu podlegają również szkoły, załatwił cały płat prawdziwej, naturalnej skóry wieprzowej, żeby coś tam szkoła mogła zrobić”.** Szkoła, uczniowie nie robią, bo nie znają się na tym, ale jest modelarz, to on będzie robił. I układ taki: Była jakaś tam delegacja NRD-owska, medale dla nich, na rzemyczkach zawieszonych. Ileś tam takich rzemyczków mamy zrobić, żeby powiesić te kilkadziesiąt medali. No, ale to jest fragmencik skóry. „A z reszty skóry, to, prawda, coś tam dla towarzysza sekretarza się zrobi”. Rozpisało się całą skórę jako na elementy ozdobne dla delegacji NRD-owskiej. [...] A dla tego sekretarza jakąś torbę myśliwską i tak mu się spodobała, że nagle dostajemy dziesięć skór i polecenie, żeby z tego zrobić mu pudełka na biżuterię. Takie litrowej wielkości, żeby zdążyć jeszcze na prezent gwiazdkowy dla żony.

– Jak sądzisz, ile sekretarz potrzebował takich pudełek na prezenty? [informator kieruje pytanie do osoby prowadzącej wywiad – M.K.].

– Kilka, pięć, siedem.

– Siedemdziesiąt pięć. I to na czas zrobić przed Bożym Narodzeniem. Co gorsza, bez podpisania odbioru. „Przecież skórę dostaliście za darmo”. Ja mówię: „Tak, ale ja podpisałem, że skórę dostałem i co ja z tą skórą zrobiłem? Sprzedałem komuś?” **Robocizna za darmo, to było typowe dla PRL-u. Na przykład nasze warsztaty fotograficzne robiły, między innymi, dokumentację historii Łodzi, a to podwórka łódzkie, a to nowe budowle łódzkie. Robiły jako pracę dyplomową duże, takie portretowe zdjęcia. I te zdjęcia albo trafiały do magazynu, albo trafiały do instytucji. Komitet łódzki był też ustrojony**

naszymi zdjęciami. Podpisali, prawda, że otrzymali te zdjęcia, darmowa robocizna uczniów, prawda. Ale tu chodzi też o materiał. **Akurat moim zastępcą na tych warsztatach był członek partyjny i mówi: „Niech woźna panu podpisze, żeby była pieczętka komitetu, albo jakakolwiek inna pieczętka”.** Żeśmy dziesięć dużych skór o wartości iluś tam tysięcy rozdysponowali na coś tam. Ja mówię: „Ja nie chcę być złodziejem”. I zrezygnowałem. [...] Mogli zrobić ze mnie złodzieja. Tak to było w PRL-u (AIEIAK 12194, s. 16–18, podkreślenia moje – M.K.).

W zacytowanym dłuższym fragmencie narracji Czesława B., opowiadającego o swoim życiu w PRL-u i jednocześnie dokonującego oceny Polski Ludowej, mamy wymienionych kilka jej cech. PRL w przekonaniu nauczyciela chemii charakteryzował się nepotyzmem, wszechobecnym złodziejstwem i wykorzystywaniem swojej pozycji społecznej przez partyjnych funkcjonariuszy. Jedyną drogą do zdobycia określonego miejsca w hierarchii społecznej była, według informatora, ciężka praca i nauka. Wobec pojawiających się problemów, spowodowanych przez samą istotę systemu komunistycznego, wywołującego konflikty społeczne i posługującego się przemocą, nauczyciel przyjmuje postawę wycofania. Woli zrezygnować ze studiów doktoranckich czy posady kierownika warsztatów, niż walczyć. Wie, że walka byłaby z góry skazana na przegraną, takiej mądrości pozwalającej na przetrwanie nauczyła go wojna i okupacja sowiecka przeżyta we Lwowie. Tego też nauczył go jego ojciec, tłumaczący synowi, że „z Ruskimi się nie wygra”. Siła systemu komunistycznego wydawała się ogromna tym, którzy przeżyli wojnę, okupację i *exodus* z Kresów. Czesław B. w części wywiadu poświęconej stanowi wojennemu i końcówce lat osiemdziesiątych mówi, że w końcu, po wielu latach od zrywu „Solidarności”, udało się wygrać, a komunizm okazał się słabszy, niż przypuszczano.

Ciekawy wydaje się także poruszony w opowieści nauczyciela wątek mówiący o traktowaniu repatriowanych Polaków ze Wschodu jako gorszych (po przyjeździe części rodziny informatora do Łodzi i na Śląsk). Władze PRL-u nie dopuszczały do swobodnego przepływu informacji na temat wielowiekowej, polskiej historii Lwowa i Wilna oraz wojennych losów Polaków pochodzących z Kresów Wschodnich. Przeciętny łódzianin, według Czesława B., nie miał pojęcia ani o kulturze, ani o historii tych dwóch wielkich, kresowych metropolii: „Zdawaliśmy sobie sprawę z tego, że jesteśmy niepartyjni i zwłaszcza w Łodzi, traktowani jako »ci z za Buga«. To kwestia też małej wiedzy przeciętnego łódzianina, co to był Lwów, bo ani Lwów, ani Wilno nie było za Bugiem” (AIEIAK 12194, s. 16). Część pamięci społecznej Polaków, zawierająca w sobie treści dotyczące nie tylko tego, co działo się po 17 września 1939 r. i ponownym zajęciu Kresów Wschodnich przez Armię Radziecką w roku 1944, ale wszystkiego, co dotyczyło polskości tych terenów, została wykluczona z oficjalnego przekazu przeszłości oraz historii Polski.

Narrator jeszcze kilka razy wraca pamięcią do PRL-u, poruszając wątki korupcji, nepotyzmu władzy, sklepów „za żółtymi frankami”, konieczności meldowania

w dużym mieszkaniu dodatkowych osób, kartek, kolejek, kłopotów z żywnością oraz przeróżnych „idiotyzmów” tamtych czasów. PRL wedle jego opowieści wcale nie był państwem sprawiedliwości społecznej, bo nauczyciel zarabiał dużo mniej niż milicjant: „Ja, jako nauczyciel na etacie miałem tysiąc pięćset czy tysiąc sześćset złotych. Jeden z moich harcerzy wypełnia kartę obozową i wypisał: kierowca. A ma przekreślone: funkcjonariusz MO, dwa i pół tysiąca, czyli kierowca, ale z milicji, który zarabia dwa razy tyle co nauczyciel” (AIEIAK 12194, s. 21). Inny przykład nierówności społecznych i bogactwa władzy informator zaczerpnął ze swoich harcerskich wędrowek:

Ja się doliczyłem w swoim czasie dwunastu chyba tzw. gierków, czyli ośrodków rządowych, albo partyjnych, które były niedostępne dla normalnych ludzi. Na terenie Tatrzańskiego Parku Narodowego wybudowali wielki ośrodek rządowy na tarasówce, ze spychaczami, góralom nie wolno było wchodzić, gdzie tam mieli swoje pole do wypasu. W osiemdziesiątym pierwszym tam byłem, jagody to były po kolana, zarosło, bo góralom nie wolno było wchodzić (AIEIAK 12194, s. 21).

Podobne ośrodki wypoczynkowe przeznaczone tylko dla władzy komunistycznej Czesław B. widział nad morzem. Uważa, że wielu ludzi dobrze wspomina PRL, bo byli wtedy młodzi, zakochani, dobrze się bawili i studiowali, robili kariery: „[...] żyło się. Cóż, trzeba było jakoś żyć. Mimo, a nie dzięki PRL-owi” (AIEIAK 12194, s. 20).

Z czasów PRL-u Czesław B. nie chce pamiętać strachu i braku zaufania do innych, wedle niego powszechnych w realnym socjalizmie:

to, o czym by się chciało zapomnieć, co z trudem się co prawda odbywa, to podejrzliwość w stosunku do ludzi, nieufność. Jako wychowawca, instruktor, często mówiłem chłopakom, zresztą nie tylko chłopakom, drużynę miałem męską, dziewczynom też, uczniom: „Nie dajcie sobie wmówić, to, że każdy kradnie, że każdy pije, że każdy się puszcza, że każdy jest złodziejem. Przecież wy nie jesteście złodziejami”. To zło jest hałaśliwe, głośnie, to prawda. **A najbardziej, o czym nie chcę pamiętać, to ten obezwładniający strach wielu ludzi** (AIEIAK 12194, s. 20).

Strach, który kazał mu milczeć przez kilkadziesiąt lat po wojnie na temat swoich okupacyjnych przeżyć we Lwowie, zachowań żołnierzy radzieckich i losów swojej rodziny. Ten sam strach, który nie pozwolił innym studentom odmówić gromadnego potępienia uczestników strajków na uczelniach wyższych w 1968 r. na wiecu Politechniki Łódzkiej, a Lecha Poraja kazał określić jego kolegom ze studiów historycznych jako „wroga ludu”. Strach, który zakazywał „mieszania się do polityki”, mówienia w szkołach o Katyniu, 17 września 1939 r., pod groźbą utraty pracy czy choćby „kłopotów” sprawianych przez władze. Lęk przed krzywdą, jaka może nas spotkać, „przyłaniem pałą” przez milicjanta zatrzymujących wędrujących po nocy studentów. Zastraszanie przez dyrekcję szkoły

i przedstawiciele partii, nękanie strachem niepokornych nauczycieli przez Służbę Bezpieczeństwa, a wreszcie szantażowanie skrzywdzeniem bliskich, aresztowaniem, internowaniem, wyrzuceniem z pracy. Jednak nie tylko osoby żyjące w PRL-u miały się bać władzy. Zbiorowości ludzkich, których nie mogła kontrolować, bała się sama władza. Komuniści bali się robotników, którzy mogą kolejny raz zastrajkować. Obawiali się nauczycieli, którzy mogą powiedzieć prawdę, dyskredytującą PRL i jego władców. Bali się książek i ich autorów, dlatego wpisywali je na indeks cenzury. Władza odczuwała strach przed świadectwami pamięci rodzinnej, podważającymi urzędową wersję przeszłości, którą należało przekazywać młodemu pokoleniu. Dlatego nakazywała oficjalne milczenie na tematy, które również wpisywano na listę cenzury. Władza bała się słów: Katyń, Lwów, Wilno, Kresy, Sybir, gułag. Obawiała się religii i Kościoła katolickiego, traktując wyznanie i kult religijny jako zagrożenie dla swych własnych obrządków, idoli, ideologii i wartości. Strach oraz kłamstwo nim spowodowane są jednym z głównych tematów narracji Andrzeja O., nauczyciela historii, o PRL-u. Wspomina sytuację obnażającą kłamstwo na temat Katynia, mającą miejsce w czasie apelu szkolnego:

Pani dyrektor mojej szkoły średniej, Sałacińska, jej mąż zginął w Katyniu i Rosjanie moim zdaniem złamali jej kręgosłup kompletnie, ciągle, pasjami lubiła opowiadać, co zawdzięczamy Armii Czerwonej, ciągle były apele polityczne. Mój wychowawca kiedyś nie wytrzymał i jak ona prowadziła kiedyś pogadankę z nauczycielami na temat Armii Czerwonej, powiedział jej: „A propos Armii Czerwonej, co się stało z pani mężem?” No i była tragedia (AIEIAK 12203, s. 3, podkreślenie moje – M.K.).

Odważny nauczyciel języka polskiego przestał za karę być wychowawcą Andrzeja O. To drobne zwycięstwo w walce o prawdę zostało zapamiętane przez niepokornego ucznia, z którym dyrekcja miała problemy. Za namówienie klasy do bojkotu publicznego poparcia polityki partii w 1968 r. informator naraził się na kłopoty:

ja byłem w klasie maturalnej, postanowiono zrobić jakąś manifestację „młodzież zawsze z partią”. Ja namówiłem kolegów, żebyśmy poszli sobie gdzieś tam na karty do koleżanki i cała moja klasa. Ktoś wtedy doniósł, że ja pierwszy. No i ja już od tej pory... Ona mnie nienawidziła, mogę tak powiedzieć. Ona potrafiła na przykład w czasie matury zadać pytanie, czy ja jestem Polakiem? [...] I nawet w opinii na studia dopisała mi, ja szedłem na historię, więc kierunek trochę polityczny. I dopisała mi: „typ aspołeczny o nastawieniu antyrządowym”. **Jest ciekawy koniec historii tej pani, który poznałem. Mój kolega jest z „Solidarności”, historyk też, którego poznałem na studiach, Andrzej Tomaszewicz. Zrobił wystawę poświęconą Polakom w Katyniu, zaprosił mnie. Ja idę na tę wystawę i mówię: „Andrzej, ja tego człowieka znam” i czytam: Sałaciń-**

ski, a to po prostu takie podobieństwo między ojcem a synem. Ja pytałem Andrzeja, skąd to ma, a on mówi: „Wiesz, taka staruszka przyszła i powiedziała, dzięki Bogu, że my możemy prawdę mówić. [...] Przez czterdzieści lat robiła, co mogła, żeby w sobie zabić tę myśl. Okazuje się, że miała pamiątki po mężu, że one jej przysyłał z Katynia kartki pocztowe i na tej wystawie to wszystko się znalazło. Ja uważam, że to jest przetrącenie kręgosłupa. Tak się bała, że była w stanie wszystko powiedzieć (AIEIAK 12203, s. 3–4, podkreślenie moje – M.K.).

Używając określenia Aleksandra Wata, „stalinowskie zen” zastosowane wobec dyrektorki szkoły, do której uczęszczał Andrzej O., okazało się nad wyraz skuteczne. Jednak ta ubrana w skonkretyzowany przykład, metaforyczna historia walki dobra ze złem, prawdy z kłamstwem, opowiedziana zgodnie z regułą zamykania form, porządkującą narrację o charakterze biograficznym, ma zaskakującą puentę. Dobro w końcu wygra ze złem, a światło wiedzy pokona niepamięć i hałaśliwe zło, podobnie jak w przywoływanej wcześniej opowieści Czesława B. Strach trwa, dopóki jest się czego bać. Chyba, że nawrócenie na *Nową Wiarę* jest równie mocne i prawdziwe, jak Wandy Wasilewskiej, opisywane w narracji rozczarowanego komunizmem polskiego futurysty.

Strach to inwigilacja, kontrola obywateli i wyniesienie donosicielstwa do rangi cnoty. Najlepiej jeśli wszyscy będą się bali wszystkich, wtedy nikt nie będzie myślał o jakimkolwiek sprzeciwie. Rozbicie solidarności społecznej oraz bliskich więzów łączących przyjaciół, a nawet rodzinę, było w komunizmie celowym elementem inżynierii społecznej strachu:

Nie wiadomo było z kim i o czym rozmawiać, ja straciłam w tym czasie chyba kilkoro przyjaciół, bo nigdy nie wiadomo było, kto jest kto i wszyscy wszystkich się bali. Wszyscy wszystkich. Za opowiedzenie kawału, jeżeli taki ostrzejszy był i trafiło się na jakiegoś idiotę, to już była kara jakaś tam [...]. Nawet w rodzinie były problemy i kłótnie. No bo jeden chciał awansować, był jakimś partyjnym aktywistą, jeżeli ktoś w PRL-u wyjeżdżał na Zachód, to wiadomo było, że podpisał lojalkę i że będzie tam w jakiś sposób zbierał informacje, że będą go tam śledzić, także to było straszne, okropne [...] (AIEIAK 11953, s. 13).

W PRL-u kontrolowano kontakty obywateli z Zachodem i przyjeżdżającymi do Polski obcokrajowcami – ze strachu, że mogą przywlec do socjalistycznej Polski jakąś groźną chorobę, na przykład poszanowanie praw człowieka:

Ja miałam kiedyś zaproszenie do Holandii, miałam załatwione wszystkie wizy holenderskie, bo tu przyjechał, nie do mnie, ale do mojej koleżanki taki korespondent, starszy pan, bardzo zainteresowany Oświęcimiem, no i on przyjechał do Łodzi, ale ona nie miała warunków, żeby go przyjąć, więc tu u mnie nocował i ja musiałam w ciągu iluś tam godzin zameldować takiego człowieka i ja poszłam na komendę, zameldowałam go, siedzimy potem tutaj, u mnie

przy stole, nagle jakiś samochód milicyjny przyjeżdża, jakiś tam pułkownik i z milicjantami wchodzi, groza, nie wiedziałam, o co chodzi? A oni przyjechali sprawdzić, czy on rzeczywiście tu jest i po co on przyjechał, i co tu robi (AIEIAK 11953, s. 13).

Ten opis patologicznych stosunków społecznych w PRL-u, podszytych strachem przed donosem, przeplata się z narracją o wizycie obcokrajowca, obywatela Holandii. Dla organów bezpieczeństwa podejrzany był już sam przyjazd obcego, powody, jakie nim kierowały, bo w to, że ktoś przybył zobaczyć socjalistyczny raj władza jakoś nie wierzyła. Potencjalne zagrożenie, w postaci obcych, a nawet własnych obywateli, należy kontrolować. Możliwość ograniczania swobód (w tym swobody wyboru), podróżowania tam, gdzie się zechce, trzymania paszportu w domu, kupowania tego, co się zechce, bez reglamentacji – to przejaw władzy nad społeczeństwem. Po to były w PRL-u dowody osobiste, obowiązek zameldowania, przeróżne dokumenty, biurokracja, Milicja Obywatelska i rozmaite urzędy, funkcjonujące jako forma władzy.

To już nie był zwykły dialog ze strachem w cywilizacji Zachodu, niczym u Jeana Delumeau, odkrywającego lęk jako kategorię analizy przeszłości oraz jego konsekwencje: procesy czarownic, antysemityzm, szukanie winnych i odpowiedzialność zbiorową. Totalitaryzm i autorytaryzm posługiwały się strachem jako metodą zmiany społecznej, inżynierią dusz i rządzenia społeczeństwem, jednocześnie bojąc się własnych obywateli. Zamiast dialogu ze strachem, w wypowiedziach nauczycieli możemy odnaleźć opis doskonałej kantaty poświęconej strachowi jako wiodącemu tematowi życia w PRL-u.

Nauczycielka historii, chcąca pozostać anonimową, urodzona w 1951 r., wspomina swoje życie w PRL-u jako

niełatwe i niezbyt ciekawe. **To, że nie było dostępu do informacji, no Wolnej Europy się słuchało, jeśli się dało, bo była zagłuszana. Ale to było normalne, że się słuchało tych wiadomości z Wolnej Europy. Mnie też to uwierało, że za mnie ktoś decyduje. Ktoś decyduje, gdzie ja mogę na wczasy pojechać i tego typu. Zresztą do tej pory takie relikty tego PRL-u zostały.** Bo pamiętam jeszcze, a niedawno to było i myślę, że jeszcze tego nie zlikwidowano, że nauczyciel dostawał raz na pół roku porcję herbaty i ręcznik. I zawsze mówiłam, że jeżeli mi już to przysługuje, to dajcie mi pieniądze, to ja sobie pójdę i kupię taki ręcznik, jaki mi się podoba, taką herbatę, jaką piję i takie mydło, jakim ja bym się chciała myć. Także to są takie pozostałości i to mnie zawsze denerwowało. [...] **No i oczywiście te przydziały kartkowe. To był w ogóle koszmarny, jak na tamte czasy. I człowiek właściwie myślał tylko o tym, żeby zdobyć coś do jedzenia, coś do ubrania i to było najważniejsze. I myślę, że o to chodziło, żeby ludzie nie myśleli o rzeczach ważniejszych, tylko o przyziemnych takich bardziej, bo wszystko trzeba było zdobywać i o wszystko walczyć** (AIEIAK 11042, podkreślenia moje – M.K.).

Nauczycielka historii we wcześniejszym fragmencie wywiadu mówiła, że dopóki nie przyszedł rok 1970 i musiała pojechać na przymusowe ferie do domu będąc na studiach, nie zwracała uwagi, w jakim systemie żyje. Brak świadomości istnienia innych złych cech systemu, oprócz zwyczajnych, codziennych drobnych kłopotów i kolejek, spowodowany był blokadą informacji. Przyznaje, że dopiero po 1970 r. zaczęła słuchać zagranicznych rozgłośni radiowych i interesować się ukrywanymi przez władze wydarzeniami w kraju. Swoje życie w PRL-u informatorka nazywa w dalszej części wywiadu życiem „za żelazną kurtyną”. Wedle słów nauczycielki historii, władze celowo ograniczały dostępność dóbr konsumpcyjnych, by zmusić obywateli do skierowania całej aktywności w stronę „walki” o mięso, chleb, wódkę, papierosy i inne towary. Wtedy ludzie nie będą w stanie myśleć o czymś innym, na przykład o tym, jak obalić ustrój komunistyczny, albo co się naprawdę dzieje w kraju. Druga negatywna cecha PRL-u, która także była wymieniana w innych wywiadach z nauczycielami, to zamknięcie wewnątrz kraju, niczym w szczelnym słoju, pod kopułą, przez którą nic się nie ma prawa przedostać. Żadne informacje, mogące zagrozić monopolowi przekazu propagandowego, nie powinny być dopuszczane do świadomości obywateli komunistycznej Polski. Cóż by się stało, jeśli Polacy zaczęliby myśleć samodzielnie, nie tak, jak chciała tego władza? Nauczycielka historii uważa też, że PRL było państwem zbyt opiekuńczym, zaś troska władzy o mieszkańców kraju była jednym ze sposobów ich kontroli. Możliwości wyboru – czy to przydziałowej herbaty i mydła, czy wczasów – nie było. Decydowanie za kogoś informatorka uznaje za formę sprawowania władzy, a brak możliwości wyboru jest wedle niej reliktem PRL-u, tkwiącym jeszcze w niektórych instytucjach, takich jak szkoła.

O celowości postępowania władzy z obywatelami ustawianymi w kolejkach opowiada Irena S., nauczycielka matematyki:

Wszystko się zdobywało. Albo szukało się znajomości, bez znajomości żadnej przyzwoitej rzeczy dostać nie można było. To się bardzo źle kojarzy, **to jest takie upodlenie człowieka. Ale to jest chyba takie założenie, żeby upodlić, takim upodlonym to się łatwiej rządzi.** Także to było w okresie, kiedy byłam dzieckiem (dzieciństwo i młodość informatorki przypadły na lata powojenne i stalinowskie) i kiedy byłam już dorosła, było identycznie (AIEIAK 11025, s. 9, podkreślenie moje – M.K.).

Upokorzenie wystawianiem w kolejkach po wszystko, co powinno być ogólnie dostępne, było wedle cytowanego fragmentu narracji celowym działaniem władzy komunistycznej. Ten rodzaj inżynierii społecznej miał na celu zagospodarowanie aktywności oraz wolnego czasu obywateli PRL-u. Być może dlatego właśnie mniejsze lub większe kolejki przetrwały przez cały okres Polski Ludowej.

Podobną do cytowanej wyżej opowieści nauczycielki historii o przydziałach dla nauczycieli w szkole, które dostawali, czy chcieli, czy nie, oraz o absurdalnych

przepisach PRL-u odnajdziemy w wywiadzie z anonimowym nauczycielem muzyki. Swoje życie w PRL-u określa jako „nijakie”:

no to co, poszedłem do roboty, do pracy, jako młody student, zaraz po studiach, pierwsza wypłata, pytam się księgowej, coś tu jest odciągnięte, jakaś kwota, a ona mi tłumaczy: „To jest bykowe”. A ja się pytam: „A co to jest bykowe?”. „To, że jest pan kawalerem”. Ja mówię: „Dopiero skończyłem studia we wrześniu, obro-niłem pracę i już teraz, we wrześniu mam płacić bykowe?”. „Tak”. „A jaka jest rada?”. „Poszukaj pan sobie kobiety”. [...] Każdy nauczyciel miał z socjalnego jakieś dodatki dostawać, nie? I pojechałem do szkoły i ten od kadr socjalnych, wyskakuje facet i: „Proszę podpisać listę”. I dostaję: trzy mydełka, ręcznik, pod-paski, papier toaletowy i jadę autobusem do domu i taka pani od razu: „A gdzie pan kupił te podpaski?” Ja mówię: „Bierz pani” i oddałem. [...] Dla księgowego się liczyło w komunizmie, że oddał, rozumiesz? Nieważne, czy to był facet, czy kobieta, ale podpaski, sztuk ileś tam, musiałem podpisać, że odebrałem. Numery bandyckie były (AIEIAK 11039, s. 11).

Informator podejmuje wysiłek wy tłumaczenia kontekstu sytuacji, niezrozumia-łego dla studentki prowadzącej wywiad, a związanego z centralnie planowaną gospodarką i systemem nakazowo-rozdziałczym PRL-u. Informator podchodził do absurdów PRL-u z humorem. Opowiedział o sytuacji, kiedy żona wysłała go po śmietanę do zupy pomidorowej, a on wrócił zamiast tego z parą butów, bo akurat „rzucili” towar do sklepu z obuwiem.

Kolejki po wszystko, nawet papier toaletowy, który w narracjach wielu infor-matorów jawi się jako towar wręcz luksusowy, na równi z wódką i szynką, były powodem utrapień wielu gospodyń domowych. Ale nie tylko ich:

kolejki przed sklepami były po wszystko. Kartki i puste półki. Czekano się czasami i całą noc. Mąż czekał kiedyś całą noc w kolejce po akumulator chyba, mnóstwo ludzi razem z nim. I w końcu przywieźli te akumulatory i oczywiście cały rozsza-lały tłum rzucił się na te akumulatory, bo nie było ich wystarczająco dużo, a nie wiadomo było, kiedy będą następne, zapanował chaos i przyjechała milicja, i roz-goniła wszystkich. Oczywiście mąż dostał kilka razy pałką, a akumulatora nie kupił (AIEIAK 11071, s. 6).

Wyprawa do sklepu mogła skończyć się nieprzyjemnym kontaktem z przed-stawicielami władzy, Milicją czy innym „bijącym sercem partii”. Czytając fragment wywiadu z nauczycielką chemii, można odnieść wrażenie, że słuszne skądinąd niezadowolone ludzi wyczekujących przez całą noc na dostawę akumulatorów stanowiło dla systemu nie lada wyzwanie i zagrożenie, które należało bezzwłocznie spacyfikować. Być może, podobnie jak w *Roku 1984*, gniew proli oczekują-cych w kolejce na kupno tanich garnków mógł być zarzewiem groźnego buntu. W odróżnieniu od władzy z książki Orwella zupełnie lekceważącej robotników, traktowanych jako rodzaj podludzi bez świadomości wystarczającej do otwartego

wystąpienia przeciw opresyjnemu systemowi, władza z opowieści informatorki wykazała w tej sytuacji daleko idącą czujność wobec potencjalnego wroga. A byli nim czekający w kolejce niezadowoleni obywatele, których czasami, jak męża nauczycielki chemii, trzeba było potraktować milicyjną pałką, żeby nie ośmielili się wątpić w siłę systemu.

Nauczycielka języka polskiego, Aleksandra (prosiła o niepodawanie nazwiska), wspomina PRL jako koszmar kolejek i wielogodzinnego wystawiania po wszystko, co było potrzebne do normalnego życia rodziny z dziećmi:

Kolejki. Kolejki, które były koszmarem mojego życia. Kartki i kolejki. Niczego nie można było kupić, tak normalnie, tylko wszystko trzeba było wystać w kolejce. Umawialiśmy się z koleżanką matematyczką, która mieszka nie-daleko mnie, i był taki sklep mięsny właśnie tu niedaleko nas i ona mieszkała tam bliżej tego sklepu. To szła w nocy w kolejkę, a ja potem ją wymieniałam i ona szła spać, a ja szłam stać o piątej rano, czy o szóstej. Tak się umawialiśmy, żeby móc zrealizować kartkę, prawda, bo inaczej nie było. Jak weszłam do sklepu, to była tylko pani ekspedientka i haki, a kartkę miałam, tylko co mi z tego, jak nic nie można było kupić. I to było najgorsze. Najgorsze były właśnie te problemy. Nie było na przykład kawy, co było dla mnie uciążliwością. Miałam na kartce, mogłam wymienić alkohol na kawę, bo alkoholu nie piłam i nie piję w ogóle. No i brak masła, który to spowodował częścią utratę wzroku u mnie i u moich dzieci, bo nastąpił brak witaminy A w toku rozwoju. Także spowodowało to pewne zmiany zdrowotne również. Odwapnienie stawu biodrowego u mojego syna z powodu braku wapnia. [...] Pamiętam, że uczyłam taką rodzinę, gdzie było dziesięciu chłopców i jedna dziewczynka. Mówiłam, że drużyna piłkarska. Nie powiem, dzieci sprawiały pewne kłopoty, bo tatuś troszeczkę nadużywał. Któregoś dnia za czasów kartek ten tatuś przychodzi do mnie do szkoły, taki troszeczkę wczorajszy był, ale to nie szkodzi i pyta: „Ma pani kartki?”. Ja się na niego patrzę i nie wiem, czy on chce ode mnie wyłudzić te kartki, czy co, ale mówię: „No mam, mam”. „To niech pani da, bo chłopaki po szynkę stoją”. Po prostu wysłał swoich synów zamiast do szkoły, to do sklepu w kolejkę. Ja mówię: „A dlaczego Piotra nie było w szkole?”. „Bo, proszę pani, on jest chory”. Ja mówię: „Chory i stoi w kolejce?”, a on: „No tak, bo przecież jeść coś trzeba” (AIEIAK 12192, s. 10).

Opowieść o kolejkach, braku masła, awitaminozie i kartkach ma ukazać chore oblicze PRL-u. Rzeczywistość PRL-owskiej nierzeczywistości, jaką przedstawia nam informatorka, jest zupełnie groteskowa, śmieszna i straszna zarazem. W tym dziwnym świecie odwrócono znaczenia i wartości, pomieszano hierarchię miejsc i ról. Ważniejsza od szkoły i nauki, roli ucznia, która powinna być na pierwszym miejscu dla dzieci (a w PRL-u istniał przecież obowiązek szkolny) jest szynka. Miejscem, w którym wszyscy się spotykają (nauczyciele, dzieci i ich „wczorajszy” tatuś, sąsiedzi), jest kolejka przed sklepem. Sam sklep to kluczowe dla PRL-u miejsce. Aby zdobyć upragniony kawałek wędliny, mniejszy

lub większy, dzieci zamiast do szkoły idą stać do kolejki. Nauczycielka opowiada, że brak masła spowodował awitaminozę i kłopoty zdrowotne w jej rodzinie – ślepotę (a w PRL-u opieka zdrowotna była bezpłatna). Nadużywający alkoholu ojciec zamiast być w pracy, też stoi w kolejce (a w PRL-u praca była dla każdego dorosłego Polaka obowiązkowa). Tatusz „troszkę nadużywa”, ale to „nie szkodzi”, bo kto w tym kraju wytrzyma na trzeźwo? (a w PRL-u państwo walczyło z alkoholizmem właściwie od początku swego istnienia). Cała Polska stoi w kolejkach, a w sklepach zamiast szyki i innych towarów są panie ekspedientki i puste haki. Nadmiar energii i aktywności społecznej, jeśli jakieś pozostały, zostają zużyte w komitetach kolejkowych.

W czasach PRL-u ludzie żyli, rodziły się dzieci, które trzeba było jakoś wychować, ubrać i wyżywić. Także po to, by mogły potem same stać w kolejkach, na przykład po papier toaletowy, socjalistyczny luksus. PRL to podróże po Polsce w poszukiwaniu specjalnego mleka dla dzieci:

jak urodził się Piotrek, mój mąż jeździł w handlu zagranicznym i miał dostęp do samochodu, do telefonu, do kontaktów z całą Polską. Rzeczy nieosiągalnych przeciętnie. Siedział na telefonie i dowiadywał się o specjalne mleko „Laktovit”, bo Piotrek był uczulony na to zwykłe, które przepisywali. Jak dowiedział się, że w Rzeszowie jest, to jechało się do Rzeszowa, ale dostawało się tylko dwa opakowania, bo tylko tyle można było kupić. Za chwilę tenże „Laktovit” był w Gdańsku, za moment w Zielonej Górze, a ktoś się dowiedział, że jest w Warszawie. Tak było, dokąd dziecko było na mleku. Mąż jeździł, załatwiał się, przesyłało, przywozili ludzie. Horror, po prostu horror, koszmar. Zdobywanie jakieś trzydzieści pieluszek, które przysługiwało na noworodka. **Trzydzieści tetrowych, dziesięć flanelowych, co w ogóle jest jakimś absurdem.** Tylko kto żył w tych czasach wie, o czym mówię. Jedno wielkie upokorzenie. W związku z czym trzeba było mieć dużo poczucia humoru, dużo siły i umieć się ze wszystkiego cieszyć. Największą radością było zdobycie rolki papieru toaletowego, nosiło się je jak korale i szczęście było po prostu niepomierne. Jak się do kogoś szło na imieniny i się kupowało komuś wianuszek papieru toaletowego, to każdy inny prezent przy tym po prostu był cienki. I to jest prawda. Kiedy jedna matka oddawała drugiej matce po swoim dziecku pieluchy, takie, że jak wzięłaś je pod światło, to już widziałas **Zakopane**, to też był piękny prezent. [...] Generalnie było ciężko, trudno, ale i śmieszno, i straszno. Takie paranoiczne sytuacje (AIEIAK 12193, s. 10, podkreślenia moje – M.K.).

Te właśnie „paranoiczne sytuacje” podróży z Łodzi do Gdańska po dwa opakowania specjalnego mleka jest w stanie zrozumieć tylko ten, kto przeżył PRL. Zrozumienie niezrozumiałej dzisiaj nierzeczywistości wymaga doświadczania wspólnego horyzontu symbolicznego, a także wspólnej, co nie znaczy, że takiej samej, pamięci o PRL-u. Inaczej mamy do czynienia z nieprzekładalnością perspektyw poznawczych i interpretacyjnych.

PRL to powszechne złodziejstwo:

braki, te ciągłe braki wszystkiego, nic nie było, no wszystkiego brakowało, zresztą my nawet i pieniędzy nie mieliśmy, ale nawet jak ktoś miał pieniądze, to i tak nie było czego kupić, wszystko, co było potrzebne, to gdzieś tam ludzie kradli, po prostu kradli i jak coś tam było potrzebne, coś się chciało zdobyć, no to po prostu trzeba było kupić z kradzieży, kradzione [...]. **Wszystko się zdobywało, to na mnie wywarło taki wpływ, że później, jak już normalnie można było kupić, to ja nagromadziłam tyle rzeczy, że się nie mogłam pomieścić, całą szafę mam niepotrzebnych materiałów i nie wiem, co mam teraz z nimi zrobić** (AIEIAK 11953, s. 12, podkreślenie moje – M.K.).

Nauczycielka historii, Alina K., opowiedziała o charakterystycznym dla PRL-u kupowaniu na zapas, nawet tego, co nie było potrzebne. Jeśli tylko zdobędzie jakiś przedmiot czy towar, to na pewno później uda się go wymienić na to, czego akurat potrzebuje. Przyzwyczajenie do kolejek, braków i gromadzenia wszystkiego, co uda się kupić, jest jedną z mentalnych pozostałości po PRL-u, wyuczonym zachowaniem, niespotykanym nigdzie indziej, jak tylko w gospodarce niedoborów.

Kiedy patrzymy na nierzeczywistą rzeczywistość groteski PRL-u, wygląda na to, że wszystko kręciło się wokół niedostępnej żywności i mało dostępnej wódki. Pralki automatyczne, meble, ubrania, akumulatory i inne rzeczy były na dole hierarchii rzeczy i potrzeb. Być może dlatego, żeby wolność znalazła się poza nią lub o niej w ogóle zapomniano, w ferworze walki o przetrwanie. W końcu możemy odwołać się do starej marksistowskiej zasady: *byt określa świadomość*.

Dłuższy fragment narracji oceniającej PRL znów jest przykładem personalizacji pamięci społecznej. Przywołana sytuacja z ojcem wielodzietnej rodziny ma być obrazem jednego z licznych absurdów PRL-u, doprowadzającym do nieobecności dzieci w szkole. Kolejki są doświadczeniem nie tylko tej nauczycielki, lecz wszystkich informatorów żyjących w PRL-u. Jedni mówią o tym z humorem, inni określają je jako życiową „tragedię”. Aby wytłumaczyć komuś, kto jest za młody, by pamiętać PRL, jak to się zdarzało w sytuacji wywiadu prowadzonego przez studenta, trzeba nakreślić sytuację reglamentacji towarów w PRL-u i rynkowych braków. Osoby prowadzące badania dysponowały narracjami postpamięci rodzinnej, jednak przyznawały w trakcie szkoleń przed wyjściem w teren, że nie zwracały na nie większej uwagi. Już po pierwszym przeprowadzonym wywiadzie okazywało się, że nie zapamiętały prawie niczego z opowieści zasłyszanych od rodziców czy dziadków. Oprócz tego źródła wiedzy o PRL-u pozostaje przecież najnowsza historia Polski, uczona w szkole. Szkoła również zawiodła. Dopiero sytuacja wywiadu i spotkania z nieznanym światem przeszłości powodowała pracę pamięci nad znanymi, lecz zapomnianymi treściami. Mogę więc powiedzieć, że w trakcie badań nad pamięcią PRL-u wspólnie przepracowywano PRL zarówno w pamięci osób wspominających swoje życie, jak i słuchających opowieści.

Wicedyrektor w jednym z łódzkich techników opowiada o swoim dorosłym życiu w PRL-u, w którym dominującym odczuciem było zniewolenie, połączone z poczuciem zamknięcia wewnątrz systemu:

Miałam dużą świadomość, że jesteśmy narodem zniewolonym, potrafiłam tę rzeczywistość dobrze ocenić. No pewnie, że mi nie odpowiadało, że nie mogę oglądać filmu, jaki chcę, tylko taki, jaki jest dopuszczony przez cenzurę. **W PRL-u był taki śmieszny dobrobyt, ponieważ jak ludzie nie wyjeżdżają, to też mało wiedzą.** Ja miałam troszkę lepiej, bo miałam ciocię, która mieszkała we Francji, ona przyjeżdżała do nas, rodzice do niej jeździli. Rodzice mieli przyjaciół w Niemczech, więc oni też do nas przyjeżdżali, z RFN-u, ubiegłego RFN-u, więc troszkę więcej się wiedziało. **Jeżeli ludzie nie wyjeżdżają, wychowali się, że mają co zjeść i w co się ubrać, mają ten przysłowiowy standard, a nie mają takiej siły, by to zrzucić, więc tkwią w tym, takim marazmie.** Objawia się to takim zniewoleniem, które owocuje do dzisiaj. [...] To był okres, kiedy chciało się jechać na Zachód. Mnie to nie imponowało, czułam się upokorzona. Mój mąż już w PRL wyjeżdżał służbowo, ponieważ prowadzili tam budowy. Więc, jadąc do Japonii, jechał do jakiegoś super miasta, był to smutny obraz Polski. [...] Tego chyba nie sposób zrozumieć, jak się tego nie doświadczyło (AIEIAK 11035, s. 7–8, podkreślenia moje – M.K.).

W dalszej części opowieści oceniającej PRL po raz kolejny pojawia się temat nie-doborów na rynku konsumpcyjnym, ubogiej ze względów małego zróżnicowania estetyki oraz przywożonych z podróży służbowych, cudownych, a przecież zwyczajnych rzeczy z Zachodu. W narracji nauczycielki przedmiotów zawodowych w technikum ekonomicznym znów pojawia się wątek zamknięcia obywateli w granicach krajów demokracji ludowej, niedostępności informacji na temat różnic życia na Zachodzie i w PRL-u. Informatorka zdobywa się na słowa oceny przeszłości i postawy większości Polaków, którzy wobec braku powszechnej dostępności prawdziwej wiedzy o poziomie życia za granicą oraz swobody podróżowania, nie mieli dość silnej motywacji ani sił, by się zbuntować. Ceną za „śmieszny dobrobyt” PRL-u był brak wolności. Marazm PRL-u tkwi w nas do dzisiaj – mówi nauczycielka i chyba należy się z nią w tym względzie zgodzić. Informatorka w toku narracji posługuje się określeniami odsyłającymi do zbiorowości narodowej, pamięci dotyczącej przeszłości PRL-u oraz stawia diagnozę przyczyn opisywanych cech Polski i Polaków pod rządami komunistów. Dokonuje tej oceny na podstawie własnych doświadczeń, co jest typowym zabiegiem narracji o życiu w PRL-u.

Zniewolenie to nie tylko brak możliwości wyjazdów za granicę, ale też zniewolenie umysłów, propagandowe zakłamanie:

najbardziej mi się kojarzy [z PRL-em – M.K.], no indoktrynacja straszna. W telewizji i tylko w telewizji, takiej czarno-białej telewizji, takie zakłamanie. I wydawało się, że brak możliwości. Naprawdę. Ja wiem, że niektórzy i dziś mogą tak mówić,

ale jak ktoś mówi, że za komuny było dobrze, to mnie szlag trafia dzisiaj. Autentycznie. Bo są tacy ludzie, którzy twierdzą, że za komuny to wyjeżdżali gdzieś tam na wczasy, dostawali mieszkania. A mnie krew zalewa. Takie mam reakcje na PRL i na współczesnych ludzi, narzekających na czasy dzisiejsze. Bo faktycznie, może jako takie perspektywy w PRL-u mieli robotnicy wielkoprzemysłowi, może. Natomiast nikt poza tym. No, bo masy pracujące, robotnicy w PRL-u, to górnicy w szczególności za czasów Gierka, to może mogą być zadowoleni, natomiast żadnych innych szans, możliwości rozwoju, nikt inny nie miał. I takie totalne zakłamanie i brak takiego samodzielnego myślenia. No, trzeba było myśleć tak, jak nam każą. I taka indoktrynacja płynąca z mass mediów. Naprawdę wszechogarniająca (AIEIAK 11085, s. 9).

Nauczycielka historii, Anna Cz., podkreśla zarówno kłamstwo jako najgorszą cechę PRL-u, jak i zamknięcie granic dla chcących podróżować na Zachód. W czasie studiów, w ramach wymiany studentów z organizacji młodzieżowej, udało się jej wyjechać do Francji. Miała więc poczucie ogromnych różnic dzielących kraje kapitalistyczne od demoludów, różnic w traktowaniu obywateli, poziomie życia, estetyki i wolności. Negatywny stosunek do PRL-u oraz ideologii komunistycznej tej informatorki jest spowodowany aresztowaniem i uwięzieniem jej ojca na kilka lat w czasach stalinowskich.

To nie jedyne oceny PRL-u i jego negatywnych cech, wymienianych przez nauczycieli w zebranym materiale badawczym. Rozliczenie z przeszłością dotyczy także traumy, jaka spotkała informatorów nie w trakcie wojny czy w latach stalinowskich, lecz dużo później, zdawałoby się już w cywilizowanym, uładowym państwie. Trudno się dziwić, że personalizacja pamięci społecznej dotyczy tych nauczycieli, którzy mówią, że PRL był zły na podstawie własnych, trudnych i dramatycznych przeżyć. Zło, jakie spotyka nas osobiście, pamiętamy najmocniej, nie chcemy go wybaczyć ani zapomnieć. Na podstawie własnych przeżyć i pamięci możemy dokonywać uogólnień, podobnie jak Ewa I.:

No i najbardziej pamiętam [z PRL-u – M.K.] to, jak mojego męża namawiali na współpracę, żeby był takim tajnym współpracownikiem. On miał nawet mi tego nie mówić, ale przyszedł do domu i od razu powiedział mi, że mu proponują. Na Sienkiewicza chodził do nich czy na Lutomiarską, już nie pamiętam. I potem, pamiętam, to był gdzieś siedemdziesiąty czwarty rok, to był strajk taksiarzy. I on mówił, że nie chce, bo na początku zaskoczyli go tak, że się pytał: „ale co ja mam wam mówić?” Chcieli, żeby powtarzał, co ludzie mówią, jak jeżdżą taksówką, a wszystko o nas wiedzieli, wszystko. **Tak nas tam prześwieltlili, że wiedzieli wszystko o mojej rodzinie, o jego.** No i potem, jak on im już powiedział konkretnie, że nie i był ten strajk taksiarzy, bo mąż wtedy był taksjarem, gdzieś w jakiejś szkole było zebranie, jakiś wiec, gdzie oni protestowali, no i z bratem też taksjarem poszli do kawiarni, gdzieś w okolicach Dworca Fabrycznego i do mojego męża podeszli jacyś tam z szatni i powiedzieli, że na chwileczkę do szatni musi przyjść, bo tam coś zostawił i z szatni go cap, a ten brat czekał na

niego, bo miał zaraz wrócić, no i aresztowali męża. Nie wiedzieliśmy, gdzie samochód zostawił, gdzie jest. Domyślaliśmy się, że został aresztowany. Poszłam na Milicję tutaj na Sienkiewicza, wzięłam dzieci ze sobą. **Milicjant wypchnął mnie z tego Sienkiewicza, no to ja się tak wściekłam, nie dał mi nawet porozmawiać i napisałam skargę na Milicję, na tego milicjanta, podpisałam też, że jestem nauczycielką. I poszłam z tą skargą do biura skarg i wniosków, tam po drugiej stronie komendy było. No i usiadłam i taki smutny pan mi to odczytał, argumentowałam dość dobrze, za chwilę przyszedł drugi pan i następny, i tak stanęli wokół mnie i tak mówią: „Wie pani co? Jak pani tak do tego podchodzi, to my pani chyba zabronimy wykonywania zawodu, bo pani się będzie mściła na dzieciach milicjantów”. Mówię: „A to może i dobrze, może się za coś innego wezmę”. No i za chwilę jeden z nich mówi: „Pani ma dzieci, a dzieciom się zawsze może coś stać”. Nie przewidziałam tego, tak mnie zatkało, że wstałam i wyszłam. Potem spotkałam jednego z tych ludzi, gdybym miała pistolet, to bym strzelała do niego od razu. Bo zapamiętałam te twarze i spotkałam później jednego z tych ludzi tak prywatnie, w mieszkaniu u koleżanki i zastanawiałam się, skąd ja go znam, a on był już siwy. On zaczął opowiadać, gdzie pracował, wstałam i wyszłam nic nie mówiąc (AIEIAK 11074, s. 10–11, podkreślenia moje – M.K.).**

Nauczycielka, podsumowując swoją wypowiedź, stwierdziła, że nie miała odwagi ryzykować zdrowia swoich dzieci i składać skargę do prokuratury, co miał jej umożliwić dziadek męża, zasłużony komunista i dobry znajomy ówczesnego prezydenta miasta. Dlatego właśnie PRL był zły – podkreśla informatorka. Władza miała możliwość zastraszania obywateli i nawet nieformalne, bliskie kontakty w jej sferach nie mogły zapewnić pełnej ochrony przed stosowaniem przemocy. To nie jedyny przypadek szantażu ze strony Służby Bezpieczeństwa, o jakim opowiadali nauczyciele w zebranych wywiadach. Groźenie śmiercią dzieciom, mężowi, rodzinie było stałym elementem prób zastraszania w czasie wizyt na ulicy Lutomierskiej w Łodzi, ewentualnie w innych siedzibach aparatu bezpieczeństwa. Wspominali o tym inni nauczyciele, ale miało to miejsce w czasie stanu wojennego. Wypowiedzianą groźbę tego rodzaju matka i żona zapamięta do końca życia, tak jak twarz wypowiadającego ją mężczyzny, pracownika Służby Bezpieczeństwa, w mundurze czy po cywilnemu.

Stosowany wobec bezbronných kobiet szantaż, moim zdaniem, wcale nie świadczył o sile aparatu bezpieczeństwa i potędze władzy, lecz wręcz przeciwnie – o jej słabości i strachu przed najmniejszym nawet nieposłuszeństwem czy podważaniem jej prawomocności. W zebranych narracjach nie mamy świadectw uczestników masowych protestów w latach przełomów PRL-u ani opisów stosowania siły wobec dużych zbiorowości. Żaden z nauczycieli nie brał osobistego udziału w tragicznych wydarzeniach grudnia 1970 r. na wybrzeżu, poznańskiego czerwca 1956 r. czy innych krwawych buntach przeciwko komunistycznej władzy. Co najwyżej informatorzy dysponują zasłyszczanymi od kogoś innego świadectwami

uczestników tych wydarzeń, narracjami pamięci rodzinnej (ktoś z rodziny mieszkał na przykład w Gdańsku lub w Poznaniu) czy wiadomościami pochodzącymi spoza obiegu cenzury, na przykład z zagranicznych rozgłośni radiowych. Informatorzy nie mają bardziej szczegółowej wiedzy nie tylko na temat samych konfliktów społecznych w PRL-u, lecz także ich przyczyn i skutków. Powodem tego stanu rzeczy jest ich wiek – w latach pięćdziesiątych byli uczniami szkół podstawowych lub średnich, a w latach siedemdziesiątych studiowali. Niektórzy z nich w roku 1968 byli uczniami liceów i zapamiętali przymusowe wyjazdy swych szkolnych kolegów. Innym powodem niewiedzy, a tym samym niepamięci, jest przebywanie nauczycieli w Łodzi, czyli miejscu zamieszkania bądź studiowania, odległym od źródła wydarzeń.

Najbardziej oczywistym wytłumaczeniem jedynie krótkich wypowiedzi o masowych konfliktach w PRL-u – lub w ogóle ich braku w wywiadach – wydaje się tłumienie wszelkich informacji o nich przez PRL-owską cenzurę oraz zniekształcanie przebiegu, przyczyn i skutków tragicznych wydarzeń w propagandowym przekazie oficjalnych mediów³¹. Poza tym wszystkim, w zebranym materiale badawczym widać dużą niechęć nauczycieli do zaangażowania w jakikolwiek opór wobec władzy. Wiąże się to z feminizacją zawodu nauczyciela, odczuwanym (zwłaszcza przez kobiety) strachem o dzieci, rodzinę. Nie bez znaczenia, wedle słów nauczycieli, były codzienne troski i trudności z zaopatrzeniem rodziny, zmuszające do kierowania aktywności w stronę zdobywania niezbędnych do życia artykułów pierwszej potrzeby. Czas spędzany z konieczności w kolejkach, pracy w szkole i na wypełnianiu domowych obowiązków nie pozwalał na jakiekolwiek inne formy aktywności. W PRL-u trzeba było po prostu przetrwać. Nauczyciele mówią też o swym przekonaniu o sile ustroju komunistycznego, wierze w jego długie trwanie i bezsensowności otwartego oporu. Czuli się uwikłani w PRL, jego przeróżne zależności, sieci stosunków władzy i uległości, widzieli – lub chcieli widzieć – dobre strony ustroju realnego socjalizmu w Polsce. Jeżeli PRL ze swoimi wadami ich uwierał, szukali takich form oporu, które pozwalały na zachowanie pewnej niezależności od systemu, a jednocześnie nie powodowały reakcji ze strony aparatu bezpieczeństwa. Jednym z takich sposobów było, opisywane już wcześniej, odcięcie się od świata zewnętrznego i zatopienie w stworzonej przez siebie oraz innych alternatywnej rzeczywistości wewnętrznej – alienacja, wyobcowanie, oddalenie od „polityki”, niewiedza, zapomnienie, najlepiej o wszystkim, co w tym świecie było złe. Słuchanie muzyki, melomania, życie kulturalne, teatr,

³¹ Jan Ryszard Sieliezin zauważa, że do 1980 r. pojęcie konflikt nie było prawie w ogóle używane w prasie, a o kryzysie mówiono bezosobowo, by nie prowokować pytań o strony i przyczyny konfliktu. Zob.: idem, *Niektóre aspekty napięć i konfliktów społeczno-politycznych w Polsce w latach 1945–1980*, [w:] K. Brzechczyn (red.), *Obrazy PRL. O konceptualizacji realnego socjalizmu w Polsce*, Instytut Pamięci Narodowej, Poznań 2008, s. 187.

kino, filharmonia, życie towarzyskie, spotkania z przyjaciółmi, sport, piłka nożna, ucieczka na wieś, na działkę, górskie wędrówki nieprzetartymi szlakami. Tym wszystkim można się było zająć, by nie zajmować się czymś ważniejszym, nie czuć się w PRL-u źle. Tak, wedle zebranego materiału badawczego, postępowali niektórzy nauczyciele udzielający wywiadów. Nikt z nich, oprócz jednej osoby, nie zdecydował się na prowadzenie walki z systemem i bycie opozycjonistą.

3.5. Bliżej historii PRL-u, czyli „brat musiał wyjechać”

Pisałem już wyżej, że wspólnota pamięci PRL-u w zebranych materiale badawczym dotyczy głównie pamięci personalizowanej, prywatnej, ewentualnie postpamięci rodzinnej. Opiera się na doświadczeniach zachowanych w pamięci własnej (i najbliższych) oraz zasłyszanych i włączonych do własnej pamięci relacjach innych. O pamięci zbiorowej tak rozumianej pisze Andrzej Szpociński:

pamięcią zbiorową jest to, co pozostaje z przeszłości w przeżyciach członków grupy lub to, co czynią swoją przeszłością – zbiór wspomnień o zdarzeniach (rzeczywistych lub zmyślonych), przeżytych bezpośrednio lub takich, o których wiedza przekazywana jest z pokolenia na pokolenie przez tradycję ustną, pisaną i wszelkie inne kanały informacji³².

Jeśli w instytucjonalnym dyskursie pamięci nie możemy odnaleźć relacji o ważnych dla zbiorowości narodowej wydarzeniach z przeszłości, dotyczących nas i naszej rodziny, chcąc włączyć w niego własną narrację, to pozostaje nam postpamięć i asocjacja treści pamięci społecznej znajdujących się poza przekazem oficjalnym. W sytuacji, kiedy część tych treści była skazana przez autorytarną władzę na zapomnienie, a ich przekaz zabroniony i ocenizowany, nie powinniśmy się dziwić, że przetrwało tak niewiele treści z pamięci społecznej przełomów PRL-u. Trzeba było dopiero zmiany ustrojowej 1989 r., by włączyć do niej obrazy dotyczące tragicznych wydarzeń spowodowanych nasilającymi się konfliktami społecznymi oraz wybuchami niezadowolenia obywateli Polski Ludowej. Wydarzenia z przeszłości PRL-u rzadko kiedy są w zebranych materiale badawczym przedstawiane z perspektywy szerszej niż własna, indywidualna. Dotyczy to nie tylko pamięci autobiograficznej (wydaje się to jej naturalną właściwością), ale też społecznej. Przełomy, konflikty i wybuchy społeczne w PRL-u są przysłonięte przez codzienność, trudności życiowe, dotykające informatorów bezpośrednio i zdominowane przez ich pamięć autobiograficzną. Sądzę, że trafnie tłumaczy taki stan rzeczy Piotr Tadeusz Kwiatkowski, omawiając socjologiczne badania dotyczące pamięci stanu wojennego:

³² A. Szpociński, *Pamięć zbiorowa a mass media*, „Kultura Współczesna. Teoria. Interpretacje. Krytyka” 1999, nr 4 (22), s. 43.

Jeśli przechodzimy do szczegółowej charakterystyki obrazu tamtych wydarzeń, zauważamy nakładanie się pamięci autobiograficznej świadków wydarzeń oraz pamięci opartej na relacjach przekazywanych przez media i system edukacji. U świadków, którzy osobiście obserwowali stan wojenny, często stwierdzamy to, co psychologowie nazywają pamięcią działającą na zasadzie lampy błyskowej. Pamięć ta [...] objawia się tym, że jednostki szczegółowo, z fotograficzną dokładnością rejestrują te zdarzenia z życia publicznego lub indywidualnego, które mają dla nich poważne konsekwencje. W obrazach pamięci fleszowej utrwaleniu ulegają dwa typy wypadków: te, w których jednostka doświadczyła czegoś, co ma dla niej osobiście duże znaczenie oraz zdarzenia nieoczekiwane, które nie wywierają bezpośrednich, osobistych skutków dla danej osoby, ale są ważne dla życia zbiorowego³³.

Utrwalanie i włączanie w zasób pamięci zbiorowości obrazów z przeszłości to proces o charakterze społecznym, w którym biorą udział zarówno grupy, jak i jednostki:

ważne, emocjonujące wydarzenia są intensywnie eksponowane przez media, inicjują też dyskursy prywatne: spontaniczną wymianę informacji pomiędzy ludźmi, a następnie wspomnianie. Jednostki powtarzają swoje relacje o zdarzeniach w różnych kręgach społecznych i słuchają opowiadań innych. W toku tego procesu uzgadniają one swoją wersję wydarzeń z tym, co zapamiętali inni i uczą się tej zmodyfikowanej opowieści, powtarzając ją w toku następnych rozmów³⁴.

Obraz zapamiętanych wydarzeń jest efektem pracy pamięci, a także nakładania się na siebie treści rzeczywiście doświadczonych i zapamiętanych z przekazami dyskursu społecznego oraz medialnego. W sytuacji, kiedy treści dotyczące pamięci wydarzeń z przeszłości są ocenzone i nieobecne w oficjalnym dyskursie medialnym, pozostaje przekaz nieoficjalny dyskursu prywatnego.

Pytani w wywiadach o ocenę PRL-u nauczyciele wymieniają wybuchy niezadowolonia społecznego, rozwiązywane przez władze za pomocą siły, jako złą cechę systemu realnego socjalizmu. Zachowali w pamięci zwłaszcza trzy przełomowe daty związane z krwawymi buntami robotników i studenckimi protestami: czerwiec 1956, grudzień 1970, marzec 1968. Wydarzenia roku 1956 są przez nauczycieli umiejscawiane w Poznaniu, protesty na Wybrzeżu w 1970 r. wedle ich narracji mają miejsce w Gdańsku, a marzec 1968 r. to strajki studentów i przymusowe wyjazdy Żydów za granicę. Wydarzenia roku 1976 w Radomiu i Ursusie prawie nie pojawiają się w zebranych narracjach. Być może to wynik asocjacji jako jednej z dominujących cech pamięci, nie tylko autobiograficznej, ale i społecznej. Rok 1980 i karnawał „Solidarność” nie są traktowane w zebranych materiale badawczym jako jeden z tragicznych przełomów PRL-u, lecz stan wojenny już tak.

³³ P. T. Kwiatkowski, *Pamięć zbiorowa społeczeństwa polskiego...*, s. 414–415.

³⁴ Ibidem, s. 415.

Nieobecność pamięci o wszystkich tragicznych wydarzeniach, konfliktach i buntach społecznych PRL-u w analizowanych narracjach nauczycieli jest wynikiem zapomnienia i pamięci zmanipulowanej, którymi posługiwały się władze w oficjalnym dyskursie o przeszłości. Źródłem wiedzy o przełomach PRL-u, jaką nauczyciele dzielą się z osobami prowadzącymi wywiady, są wzajemne relacje pomiędzy pamięcią autobiograficzną a społeczną i kulturową. Obrazy przeszłości dotyczące konfliktów społecznych w PRL-u informatorzy czerpią z mediów, posiłkują się także kulturą masową, prowadzonym dyskursem publicznym i politycznym, zwłaszcza po 1989 r. Wiedza pochodziła też z nieoficjalnego przekazu i prywatnych rozmów:

Właściwie, to myśmy wiedzieli o tym tyle, co wiedzieliśmy z poczty pantoflowej. Nic poza tym. Tyle, co ktoś przyjechał, opowiedział, powiedział. Tyle. [...] I wie pani, potem mi się to zaczęło trochę nakładać z tym filmem Wajdy. Bo to już wtedy się wiedziało sporo, kiedy ten film się zobaczyło. Ale tak, jak to się działo, wtedy co się działo, to jeszcze się niewiele wiedziało (AIEIAK 11028, s.17, informatorka mówi o filmie Andrzeja Wajdy *Człowiek z żelaza*, podkreślenia moje – M.K.).

Ważne w cytowanym fragmencie wywiadu są właśnie odniesienia informatorki do dyskursu prywatnego pamięci oraz przenikania się go z przekazem medialnym. Jednak to nie on był najważniejszy dla kształtowania się i w pewnym stopniu uzgadniania treści obrazu pamięci wydarzeń z przeszłości PRL-u. Dominujący w tym względzie pozostaje przekaz nieoficjalny i dyskurs prywatny. Zapamiętane obrazy z przeszłości funkcjonują w nim

jako symbole zbiorowej identyfikacji, a jednocześnie jako nośniki wartości i wzorów zachowań konstytuujących obraz zbiorowego „ja” Polaków. Rola tego typu pamięci przeszłości w podtrzymywaniu i kreowaniu tożsamości zbiorowej jest aż do roku 1989 nie do przecenienia. Wprawdzie, w kręgu kultury europejskiej, pamięć przeszłości stanowi nieodłączny element zbiorowej identyfikacji wszystkich narodów, to [...] w przypadku Polski decydujący był brak suwerennego państwa. Fakt ten przesądził o tym, że kultura narodowa (przeszłość stanowiła jej najważniejszy czynnik), z całkowitym pominięciem instytucji państwowych, stanowiła jedyną podstawę dla – jak to sformułował Maurycy Mochnecki – „uznania się narodu w jestestwie swoim”. Oczywiście, była to przeszłość, o której wiedzę zdobywano na tajnych kompletach i zebraniach, z przemycanych zza granicy lub wydawanych nielegalnie książek, na wiecach i manifestacjach politycznych, nie zaś przeszłość przekazywana oficjalnymi nadzorowanymi przez państwo kanałami³⁵.

Już od początku istnienia PRL-u nowe władze podjęły walkę o pamięć, a zarazem o „rząd dusz”, zmieniając kanon literatury narodowej, propagując własną interpretację wydarzeń historycznych, bohaterów i symboli narodowych. Nie

³⁵ A. Szpociński, *Pamięć zbiorowa...*, s. 48.

zmieniło to jednak roli prywatnego dyskursu pamięci społecznej w kształtowaniu tożsamości kolejnych pokoleń Polaków: „Ten model kultury politycznej w naturalny sposób odżył po roku 1945. Na powrót najważniejszymi i najbardziej wiarygodnymi kanałami transmisji wiedzy o przeszłości stały się te, które sytuowały się poza oficjalnym obiegiem informacji”³⁶. Sądzę, że to samo można powiedzieć zarówno o ukrywanych i skazanych na zapomnienie wydarzeniach z najnowszej historii Polski, jak i tych z niedalekiej przeszłości, a w czasie trwania PRL-u jego teraźniejszości, dotyczących zbrodniczych działań władzy komunistycznej podejmowanych wobec własnych obywateli.

Informatorzy o wymienianych wyżej konfliktach społecznych mówią jako o wynikających z braku umiejętności pokojowego rozwiązywania sporów przez władzę, a nawet z jej zbrodniczego charakteru. Mają też świadomość zniekształcania prawdy o tych tragicznych wydarzeniach przez propagandę PRL-u i rozpowszechniania fałszywych informacji z nimi związanych. Zakłamanie oficjalnego przekazu tej pamięci, dotyczącego wybuchów społecznego niezadowolenia, informatorzy przyrównują do fałszowania części historii drugiej wojny światowej: Powstania Warszawskiego w roku 1944 i agresji sowieckiej na Polskę we wrześniu 1939 r. Nauczyciele w zebranych narracjach odnoszą się do pamięci tego, co dotknęło ich osobiście, łącząc obrazy pamięci autobiograficznej z pamięcią wydarzeń istotnych dla zbiorowości.

Anna C.-G. mówi o przełomowych datach w historii PRL-u, które zna oraz o takich, o których nie wiedziała wiele:

O wydarzeniach 1956 roku niewiele mogę powiedzieć, ponieważ urodziłam się w roku pięćdziesiątym siódmym i właściwie o tym się nie mówiło u mnie w domu. O marcu 1968 roku natomiast już mogę coś powiedzieć, jak najbardziej. Mój brat w tym czasie studiował i brał udział w tych wydarzeniach, po których musiał w ogóle emigrować, wyjechał z kraju. Brat był dużo starszy, przeszło dziesięć lat. Historia staje się historią najbliższą, gros ludzi niestety musiało się rozstać z ojczyzną. Brat wyjechał do Australii. Do dziś tam mieszka, kochamy się bardzo, ale widzimy się dość rzadko, ostatnio dwa lata temu (AIEIAK 12193, s. 14, podkreślenie moje – M.K.).

Wydarzenia grudniowe 1970 r. zupełnie umknęły informatorce, ponieważ w roku 1971 zmarł jej ojciec, z którym była bardzo związana i ta trauma zupełnie pochłonęła jej uwagę. Bardzo ciekawe określenie dotyczące „historii najbliższej”, użyte przez nauczycielkę, świadczy o wielkiej wadze przywiązywanej przez nią do rodzinnego dramatu oraz przymusowej emigracji starszego brata. Wydarzenia odnoszące się całej wspólnoty, wielkich zbiorowości, wydają się nie mieć bezpośredniego wpływu na nasze życie, dopóki nie dotkną nas osobiście. W pamięci

³⁶ Ibidem.

rodzinnej informatorki wyjazd brata będzie zawsze kojarzył się z rokiem studenckich protestów, a nie odwrotnie. Z wydarzeń roku 1968 nauczyciele zapamiętali wyjazdy albo swoich bliskich, albo przyjaciół i znajomych:

Jeżeli chodzi o wydarzenia marcowe, to przede wszystkim czułam straszną złość na to, że można było tak postąpić z ludźmi, że próbowano tak manipulować całym społeczeństwem, że rzucano oskarżenia, szczególnie jeżeli chodzi o Żydów [...]. Nie mówiąc już o tym naszym przyjacielu Jurku, myśmy się rozryczały, bo on nie chciał, żeby go odprowadzać na dworzec, jak to było w Warszawie, że odprowadzali na Gdański, tylko do niego do domu poszliśmy. To było też dużym wyróżnieniem, bo to była rodzina dosyć ortodoksyjna. Miał kufry popakowane, jego rodzice później wyjechali. On zostawił tutaj dziewczynę, w której był bardzo zakochany, a moją przyjaciółkę. To była taka wielka miłość, która niestety musiała się zakończyć (AIEIAK 11027, s. 15).

Inna z nauczycielek opowiada o swoich koleżankach ze szkoły średniej, zmuszonych do wyjazdu z Polski:

Marzec sześćdziesiątego ósmego znowu wspominam z innej przyczyny [...]. Żydzi do Syjonu, takie było hasło. Ponieważ ja chodziłam do szkoły z wieloma Żydami, cztery moje koleżanki zginęły na wzgórzu Golan, gdy zostały relegowane do Izraela. Izrael ma wojska damskie, to zostały wcielone do wojska (AIEIAK 11072, s. 9, informatorce chodziło o wojnę Izraela z Syrią, zwaną Jom Kippur w roku 1973; tzw. wojna sześciodniowa miała miejsce wcześniej, w roku 1967 – M.K.).

O wyjazdach obywateli Polski, uznanych przez komunistyczne władze za syjonistyczną „piątą kolumnę”, opowiada także nauczycielka historii i bibliotekarka, pracująca do roku 1968 w łódzkim liceum im. Icchaka Pereca:

No więc, ten rok szkolny do końca dotrwał i w przyszłym roku najpierw zaczęli sami wyjeżdżać [uczniowie – M.K.], dużo zresztą wyjechało, klasy mieli liczne. Ale później ci, co już szkołę mieli zakończoną, podostawali te paszporty w jedną stronę, chcieli czy nie. I tak, jak oni teraz mówią: „myśmy nie chcieli wyjeżdżać, myśmy zostali wyjechani”. Ale ja to, z drugiej strony, jeszcze wiedziałam o tym, ja miałam przecież koleżanki Żydówki, w siódmej klasie dwie takie siostry były, myśmy się z nimi przyjaźniły [...] (AIEIAK 11028, s. 16).

Pamięć badanej grupy o wydarzeniach marcowych 1968 r. sprowadza się do zapamiętanych zdarzeń związanych z własną biografią, ewentualnie z życiem bliskich informatorom osób, przyjaciół ze szkoły średniej. Ta warstwa pamięci autobiograficznej dominuje nad innymi przekazami (w tym pamięci kulturowej), jest najlepiej przyswojona i najtrwalsza. Treści zaczerpnięte z mediów (walki frakcyjne o władzę w partii komunistycznej i manipulacja nastrojami społecznymi) są wymieniane jako przyczyna wyjazdu Jurka, szkolnego przyjaciela jednej z moich rozmówczyń.

Źródłem pamięci dotyczącej przełomowych lat w Polsce Ludowej, protestów społecznych i strajków były zagraniczne rozgłosnie radiowe. Krajowe media informatorzy traktowali z nieufnością, nie wierząc w ich prawdziwość. Przekaz propagandowy nauczyciele zestawiali z prawdziwymi informacjami o sytuacji w Polsce, zdobywanymi dzięki najłatwiej dostępnemu radiu i trudniejszym do dostania wydawnictwom spoza kręgu kontroli władzy. Można było dowiedzieć się o wielu nieznanych, bo niedostępnych w oficjalnym przekazy sprawach, historii, polityce i literaturze:

Systematyczny nasłuch z Wolnej Europy. W związku z tym, wiedzieliśmy, co w trawie piszczy. Bo Wolna Europa mówiła prawdę, a tu było, co było. Pamiętam taki artykuł w „Ekspresie Łódzkim”, wypowiedź Cyrankiewicza słynną, że kto podniesie rękę na władzę ludową, to ta ręka zostanie mu odcięta. Oczywiście, byli to wszystko prowokatorzy, nieszanujący władzy ludowej, która tyle zrobiła, a tu klasa robotnicza podnosi rękę. Oczywiście, nie było mowy o tym, że wojsko było skierowane przeciwko robotnikom. Oficjalnie się nie mówiło. Ale wiedzieliśmy wszystko dzięki nasłuchowi. Bo z oficjalnej prasy, z oficjalnego radia to wiadomo, jakie było naświetlenie sprawy (AIEIAK 12184, s. 20).

[...] te źródła, które były dostępne, łącznie z „Głosem Ameryki” czy „Wolną Europą”. Również, ale to już w późniejszych latach siedemdziesiątych pojawiła się literatura drugiego obiegu, między innymi przeczytałem o Miłoszu, może na rok wcześniej niż większość Polaków, jeszcze przed Noblem (AIEIAK 12194, s. 25).

Cytowana nauczycielka historii, chcąc pozostać anonimową, powtarza słynne zdanie z przemówienia premiera Józefa Cyrankiewicza: „Każdy prowokator czy szaleniec, który odważy się podnieść rękę przeciw władzy ludowej, niech będzie pewny, że mu tę rękę władza ludowa odrąbie! W interesie klasy robotniczej, w interesie chłopstwa pracującego i inteligencji”³⁷. Przekaz propagandowy o wydarzeniach roku 1956 w Poznaniu był oparty na utartych schematach, wykorzystywanych w PRL-u przy różnych okazjach: ludność PRL, a zwłaszcza klasa robotnicza popiera partię – odniesienie do legitymizacji władzy „ludowej”; prowokatorzy wykorzystali niezadowolone mas, a błędy wynikające ze złego zastosowania dobrych przepisów zostały już przez partię poprawione, imperialiści chcieli zaszkodzić socjalistycznej ojczyźnie w czasie targów poznańskich, partia zawsze przyjmuje krytykę niedociągnięć, lecz słuszną krytykę. Mniej więcej w tym tonie był utrzymany przekaz propagandowy mass mediów PRL-u, dotyczący poznańskiego czerwca 1956 r. i takim zapamiętała go informatorka.

³⁷ Zob.: A. Dudek, *Ślady PRL-u. Ludzie, wydarzenia, mechanizmy*, Wydawnictwo ARCAN, Kraków 2000, s. 88. Słynne przemówienie premiera Józefa Cyrankiewicza jest dostępne w Internecie: <http://www.przemowienia.com/kategorie/przemowienia-znanych-osob/jozef-cyrankiewicz-kazdemu-kto-podniesie-reke-przeciw-wladzy-ludowej-wladza-ta-reke-odrabie> (dostęp: 27.03.2015).

Nauczyciel przedmiotów zawodowych w Technikum Elektronicznym w Łodzi, Grzegorz K., wykazał się wielkim zainteresowaniem przeszłością PRL-u ukrywaną przez komunistyczne władze. Poszukiwał relacji świadków wydarzeń i dokumentów. Oto, jak przedstawia krwawe i tragiczne wybuchy konfliktów społecznych w PRL-u:

W Poznaniu zaczęło się od zamordowania Romka Strzałkowskiego, młodego chłopaka, bodajże trzynastoletniego. **W tym czasie głównie wiadomości miałem z „Wolnej Europy”.** [...] Teraz, w ubiegłym roku spotkałem kolegę, którego ojciec brał udział, służył w KBW w Poznaniu i mówi, ma traumę do tej pory, od strzelania do Polaków, nie może się z tego otrząsnąć. Był zmuszony do strzelania do Polaków. Te wydarzenia były podczas targów poznańskich, żeby świat mógł zobaczyć. Mam odpowiednie materiały na ten temat. Potem było zajęcie urzędu UB, coś takiego, teraz dokładnie nie pamiętam, ale mam dokumenty, do których jestem w stanie sięgnąć, jak to dokładnie było. **W marcu sześćdziesiątego ósmego akurat byłem w wojsku.** Do mojego plutonu przyszedł chłopak i dowódca plutonu przedstawia, że „koledzy, nie śmiecie się, bo się zgłosił do wojska na ochotnika”, bo to się w kwietniu kończył okres unitarny, a przyszedł w marcu. No, każdy tak z boku podchodził i mówił „kamikadze”. Ale podszedłem do niego i zacząłem rozmawiać, mówię „co ty tak nagle zapragnąłeś do wojska pójść?”, a on mówi: „tak, nawet rodzina nie wie gdzie jestem, byłem zwinięty prosto z ulicy i mnie tutaj przywieziono”. Był studentem drugiego roku Politechniki Gdańskiej i mówi: „w tym czasie akurat szedłem od lekarza, bo byłem chory, nie uczestniczyłem w niczym, po prostu z ulicy zostałem zwinięty”. Drugi przypadek był z Warszawy, z czwartego roku Handlu Zagranicznego chłopak był, który skończył już 26 lat i w tym czasie go służba wojskowa już nie obejmowała. Został wcielony siłą do jednostki wojskowej. **Grudzień siedemdziesiątego to podwyżki cen artykułów żywnościowych,** no i był protest robotników w Gdańsku, i tam była załoga nawoływana do pracy przez towarzysza Kociołka, żeby szli do pracy do stoczni. Szli przez pomost nad torami kolejowymi i wtedy z helikoptera zostali ostrzeleni. W tym, o ile dobrze pamiętam, brał tam udział generał Grzegorz Korczyński, nieciekawa postać, reprezentował władze. [...] Starałem się dowiadywać prawdy o tych wydarzeniach, rozmawiałem z mieszkańcami Gdyni, Gdańska, bodajże w siedemdziesiątym piątym, pięć lat po tym. Byłem wtedy w Szczecinie, oglądałem spalony komitet partii w Gdańsku. O Wydarzeniach Poznańskich też dowiadywałem się prawdy na własną rękę, pojechałem do Poznania, zacząłem chodzić troszeczkę i rozmawiać z mieszkańcami. Ludzie bardzo krytyczni byli, niestety był to zaplanowany mord (AIEIAK 12195, s. 8–9, podkreślenia moje – M.K.).

W cytowanym wyżej fragmencie narracji widzimy odwołania do pamięci świadków opisywanych wydarzeń, połączone ze zdobywaną wiedzą o charakterze historycznym, opartą na książkach i dokumentach. Mają one potwierdzać

zapamiętane fakty z czasów służby wojskowej oraz obrazy przeszłości, włączone w zasób pamięci komunikacyjnej. Informator wymienia nazwiska dwóch postaci – bohaterów stojących po przeciwnych stronach barykady. Trzynastoletni chłopiec, którego zmytizowana w pamięci społecznej śmierć urosła do rangi symbolu i krwawy generał – były dowódca oddziału Armii Ludowej, związany ze stronnictwem Mieczysława Moczara, w roku 1970 pacyfikujący Wybrzeże. Dziecko, zabite przez oprawców w mundurach, mordujących swój naród i generał, którego ręce są zbrukane krwią cywilów. Narracja odwołująca się do pamięci społecznej o 1956 i 1970 r. łączy się z narracją o charakterze autobiograficznym (pobyt w wojsku i przymusowy pobór studentów). Grzegorz K. jako jeden z wielu nauczycieli mówi o swym zainteresowaniu ukrywaną w PRL-u przeszłością oraz tragicznymi w skutkach protestami, krwawo tłumionymi przez władze przy użyciu wojska. Nazywa masakrę robotników w grudniu 1970 r. „zaplanowanym morderstwem”.

Poszukiwanie świadków wydarzeń to często wymieniany w zebranych opowieściach sposób na dowiedzenie się prawdy wbrew zakazom cenzury i utajnieniu informacji o mających miejsce wydarzeniach albo przedstawianiu ich w zakładany sposób przez propagandę:

W Poznaniu mój brat był nawet świadkiem tego, pojechał w tym czasie na wystawę. Cioteczny brat był wtedy studentem medycyny i opatrywał tych rannych, także wiedziałem prawie że z pierwszych rąk, a z drugiej strony, już nie poznańskie, ale szczecińskie, **kolega z podwórka** był w tym czasie w wojsku w Szczecinie i opowiadał, jak musiał stać tam z pałami w ręku (AIEIAK 12194, s. 25, podkreślenia moje – M.K.).

Ten fragment opowieści przywołuje relacje świadków wydarzeń, traktowane przez informatorkę jako prawdziwe, choć nie widziane na własne oczy. Zarówno kuzyn, jak i brat są autorami narracji pamięci komunikacyjnej, przekazywanej w relacjach prywatnych i włączonych przez nauczycielkę w zasób własnych opowieści, za pomocą których opisuje nie tyle swą własną przeszłość, co uzasadnia swój stosunek do Polski Ludowej oraz władz komunistycznych. Cytowany fragment wywiadu wpisuje się również w kontekst pamięci społecznej o wydarzeniach określanych jako „przełomy PRL-u”, które wywarły ogromny wpływ na polskie społeczeństwo, gospodarkę, system polityczny i powstanie „Solidarności”. Powoływanie się na relacje bliskich, przyjaciół, a nawet znajomych, przekazane w toku prywatnych interakcji przywołujących pamięć o przeszłości, jest częstym zabiegiem narracyjnym stosowanym przez wielu informatorów.

Wydarzenia z Gdańska i innych miast Wybrzeża w roku 1970 utrwaliły się w pamięci społecznej jako najbardziej przerażające i zarazem odsłaniające zbrodnicze oblicze władzy komunistycznej. Maski ostatecznie opadła, obnażając zło PRL-u:

Grudzień 1970 roku przeraził mnie. I pozbawił resztki jakichkolwiek złudzeń co do systemu socjalistycznego. Zabijanie protestujących ludzi dla celów politycznych, utrzymania władzy, było zbrodnią. Odbływały się wtedy w Łodzi konfrontacje teatrów studenckich, na festiwal nie przyjechali studenci z Wybrzeża. **Udało się dojechać koledze delegowanemu przez gdańszczan, opowiadał, co się tam dzieje.** Strajki, zamieszki, strzelanina, ofiary śmiertelne, pałowanie. A wszystko zaczęło się od podwyżek cen. **Nie mieliśmy żadnej możliwości wyrażenia choćby zwykłego współczucia tym ludziom. Przekazywaliśmy sobie te wiadomości z ust do ust. [...]** **Nieszczęściem były zbrodnie na Wybrzeżu. Udowodniły, że nie ma możliwości normalnego życia w realnym socjalizmie,** że każda władza, w tym ta ludowa, wspiera się na morderstwach, kłamstwach, pogardzie dla człowieka, realizuje interesy swoje i Sowietów, a nie polskiego narodu (AIEIAK 11046, s. 10, 11, podkreślenia moje – M.K.).

Wiedza dotycząca wydarzeń grudniowych 1970 r. stała się treścią nieoficjalnego przekazu pamięci społecznej w środowisku nauczycieli udzielających wywiadów. Ukazywała autorytarne, najmroczniejsze strony systemu komunistycznego, którego informatorzy się bali, utożsamiając z nim nie tylko partię, Milicję czy SB, ale nawet państwowe urzędy. Jeżeli państwo, mające na sztandarach hasła humanizmu socjalistycznego i władztwa ludu, do tego ludu strzela, to jest po prostu państwem terroru:

to było przerażenie, bo widziało się, jak się ludzi traktuje, jak właściwie zmusza się siłą do wszystkiego, jak nie wolno było mieć własnego zdania czy własnego życia, **widziało się takie zniewolenie i tak człowiek się niepokoił, co to dalej będzie, jak ta władza, taka terrorystyczna, będzie się rozszerzała, jak właściwie człowiekowi nie wolno nic i wszystkiego się boi. Widzi milicjanta, to się boi, widzi jakiegoś urzędnika, to się boi, wchodzi do urzędu, no to jest to państwo, to też niemalże na bacność, też się boi [...]** (AIEIAK 11069, s. 34, podkreślenie moje – M.K.).

Z państwem o rysach autorytarnych, używającym w stosunku do obywateli siły, informatorka utożsamia zarówno aparat bezpieczeństwa, jak i urzędy. Jej opis przypomina nieco feudalne stosunki carskiej Rosji, przeniesione żywcem do komunistycznej biurokracji. Przedstawiciel władzy ma budzić strach, a obywatel socjalistycznego państwa ma się przed nim korzyć. We wcześniejszym fragmencie wywiadu nauczycielka porównywała Polaków w PRL-u do ustawianych w jednym szeregu Chińczyków ubranych w jednakowe mundurki, bez prawa zabrania głosu w żadnej sprawie.

Poszukiwanie świadków wydarzeń, słuchanie i utrwalanie w pamięci ich narracji oraz przekazywanie jej, choćby najbliższym, było ważną formą kształtowania się pamięci o przełomowych wydarzeniach w PRL-u:

Jeżeli chodzi o grudzień siedemdziesiątego roku, to powiem szczerze, że miałam wiadomości z pierwszej ręki, jeżeli chodzi o wydarzenia na Wybrzeżu, o te zamieszki połączone ze śmiercią wielu osób, kiedy tam podpalono budynek na starym mieście w Gdańsku, milicji, albo komitetu, już nie pamiętam. Akurat tak się złożyło, że jako nauczycielka pojechałam latem w siedemdziesiątym pierwszym roku na takie doksztalcenie związane z filmem. Tak zwani młodzi nauczyciele mieli obowiązek, prawie że obowiązek pojechać w ciągu roku na dwa tygodnie zajęć. [...] **Spotkałam się tam z ludźmi, którzy mi bezpośrednio to opowiedzieli. Byli świadkami. A stąd się to wzięło, że ktoś z moich znajomych stamtąd mieszkał w domu harcerza, dom harcerza ma okna na ten budynek, który podpalono. Wszystko obserwował, więc rok po tych wydarzeniach miała z pierwszej ręki, jak to wyglądało [...].** Znajomi nauczyciele mi to opowiedzieli, czego nie było w gazetach (AIEIAK 11027, s. 15, podkreślenie moje – M.K.).

Zupełnie inną wersję pamięci o grudniu 1970 r. przedstawia Anna P., nauczycielka matematyki:

A grudzień siedemdziesiątego – pracowałam wtedy w Warszawie. I **jeden z moich kuzynów był zawodowym wojskowym, i był wysłany tam w siedemdziesiątym roku do Gdańska. No to znamy powszechnie relacje, że straszne, ofiary śmiertelne. Ale z jego oglądu, z tego, co on mówił prywatnie, to tłuszcza po prostu wyległa na ulice. Rabowała, tłukła wystawy, no po prostu... A kto strzelał, kto dawał rozkaz, nikt mu tego pytania w rodzinie nie zadał.** [...] Do komitetu się dobierali w Gdańsku, prawda. Wiadomo, bo się ludziom źle żyło. **Może wśród inteligencji to były inne pobudki, ale wśród robotników to były sprawy bytowe** (AIEIAK 12187, s. 26, podkreślenia moje – M.K.).

Informatorka porusza szczególnie ważny temat przyczyn wybuchów społecznych niepokojów w PRL-u. Wedle jej słów okazuje się, że wcale nie chodziło o wolność, ale o „sprawy bytowe”, czyli za małe zarobki, za wysokie ceny i niewystarczające zaopatrzenie w sklepach. Kuzyn stojący po drugiej stronie barykady i strzelający do cywili, robotników i mieszkańców miasta wyraził swoją prywatną opinię na temat zająć grudniowych z roku 1970 i z pewnością wywarła ona na nauczycielce takie wrażenie, że zachowała ją w pamięci o przeszłości PRL-u. Dziwnym trafem zbiega się z oficjalnym przekazem propagandowym, podkreślającym, że na ulicach miast Wybrzeża, w szczególności w Gdańsku, tłum rabował sklepy i demolował ulice, stwarzając zagrożenie dla porządku publicznego, więc siły porządkowe musiały użyć broni.

Pytań o rozkazy i strzelanie do tłumu cywilów lepiej nie zadawać, bo kuzyn jeszcze musiałby powiedzieć coś, co obnażyłoby kłamstwo albo złamać tajemnicę wojskową. Co już i tak uczynił, opowiadając rodzinie o swoim udziale w wydarzeniach, gdzie przyszło mu stanąć po stronie władzy. Po tej samej stronie barykady zdaje się stać również Zofia K.:

O wydarzeniach poznańskich to dowiedziałam się więcej trochę od kolegi, który wtedy służył właśnie w wojsku w Poznaniu, mało co nie zginął. On był żołnierzem, on był po tej drugiej stronie, do niego strzelano. Do niego robotnicy strzelali, bo on był po stronie wojska. On odbywał wtedy służbę wojskową i skierowali go do Poznania. Mówi, że świsnęły mu kule koło uszu i mówi, że nie był bohaterem. „Chowałem się, kryłem jak mogłem, żeby nie oberwał, chciałem żyć, tak że wiesz, no”. [...] **Żeby, wiesz, specjalnie dociekała prawdy, to nie. Po prostu, wiesz, to nie było takie proste. Ktoś, kto się zawodowo tym interesował, to grzebał w dokumentach. Po prostu zawodowo nie byłam zainteresowana tym aż tak, żeby zgłębiać.** Nie byłam też w takim środowisku, gdzie by się na ten temat dyskutowało. Myśmy mieli inne problemy, inne zainteresowania, także... (AIEIAK 12190, s. 30–31).

Harc mistrzyni Polski Ludowej nie wydaje się zainteresowana poszukiwaniem wiadomości o wydarzeniach poznańskich w 1956 r., wystarczy jej relacja kolegi nauczyciela, który wtedy odbywał służbę wojskową. To do niego strzelali robotnicy, a on się tylko chował. Dokumenty dotyczące zbrodni na Wybrzeżu były w PRL-u utajnione, niedostępne dla przeciętnego historyka, nie mówiąc o zwykłym obywatelu. Władza zacierała wszelkie ślady swego postępowania. Oczywiście, argumentacja Zofii K. jest przykładem przesłonięcia, mającego odesłać w niepamięć niekorzystne dla Polski Ludowej obrazy pamięci. Niewiedza jest tu najlepszym wytłumaczeniem:

co do marca sześćdziesiątego ósmego i grudnia siedemdziesiątego, to ledwo co pamiętam, nic mi się szczególnego w pamięci nie utrwaliło chyba z tymi czasami. A, wtedy, kiedy wypadki były w Pradze, to byłam na obozie harcerskim i tylko o tym słuchaliśmy przez radio. Ale mieszkaliśmy wtedy w lesie, gdzie nie dochodziły te wszystkie informacje, a jak wróciliśmy z obozu, to już było po wszystkim. Ale byliśmy wtedy jakoś obok. Bo nie było czasu, żeby siedzieć i słuchać tego radia, bo były dzieci, które trzeba było zająć, zapewnić im jakąś opiekę, rozrywkę i tak dalej (AIEIAK 12190, s. 11).

W zebranych wywiadach znajdują się i takie opinie o przełomach PRL-u:

No, to już był sześćdziesiąty dziewiąty rok chyba... **ja specjalnie nie słyszałam.** To byłam wtedy już, liceum, studium, to jakoś tak było. **Nie wiem, w ogóle nie wiedziałam** [o interwencji wojsk Układu Warszawskiego w Czechosłowacji – M.K.]. **W ogóle, pięćdziesiąty szósty rok, te wszystkie... do nas to nie docierało.** [...] **żadnych wydarzeń, ja nic nie wiedziałam.** I jeszcze mówił mąż, jak był w wojsku, że oni tam czekali, bo byli w jakichś jednostkach, aż jakiś alert, że lada moment wyjadą do Czechosłowacji. Tyle wiedziałam.

– Czyli o Poznaniu, marcu, grudniu też pani nie słyszała? [pytanie osoby prowadzącej wywiad skierowane do informatorki – M.K.]

– **Nie. A jeżeli słyszałam coś o sześćdziesiątym ósmym, to było to jakoś tak, że oni sobie wyjechali i już, bo chcieli.**

– A starała się pani skądś dowiadywać? [kolejne pytanie prowadzącego wywiad – M.K.]

– **Nie no, była bitwa pod Grunwaldem, wygrali Polacy, koniec kropka, taka prawda. Żydzi chcieli wyjechać i wyjechali, koniec kropka, taka prawda** (AIEIAK 11051, s. 14–15, podkreślenia moje – M.K.).

Prawda o wydarzeniach marca 1968 r. zaprezentowana przez nauczycielkę jest kalką propagandy komunistycznej, tłumaczącej pozbywanie się obcych ze zaktualizowanej w tymże roku listy wrogów socjalizmu chęcią ich wyjazdu za granicę. Poza zapamiętany i powtórzony przekaz propagandowy pamięci oficjalnej PRL-u informatorka tłumaczy niewiedzą swoją postawę wobec PRL-u oraz władz komunistycznych, które popierała. Deklarowana niewiedza o konfliktach społecznych i zbrodniach władców Polski Ludowej jest równoznaczna z niepamięcią. Tej argumentacji towarzyszy odwoływanie się do wiedzy historycznej o marcu 1968 r., ustalonej odgórnie przez przedstawicieli aparatu władzy jako prawdziwej i pewnej.

Niektórzy z nauczycieli w wywiadach mówili, że dziwili się swoim kolegom i koleżankom z pracy, popierającym władze, powtarzającym propagandowe slogany i frazesy:

Już miałam wyrobione zdanie też o tych wydarzeniach. Chociaż było dla mnie zdumiewające, że jakoś inni nauczyciele inaczej patrzyli na te wydarzenia. Raczej popierali rząd, wszystko, mówili, że tak trzeba było, i tak dalej. I dziwiłam się tym nauczycielom, że niby tacy wykształceni, a nie mają takiego trzeźwego spojrzenia na to wszystko. Sporo ich było. Czy oni byli dogłębnie przekonani, to nie wiem, ale takie sądy właśnie od nich słyszałam. Że to wszystko w porządku, co się dzieje, że tak powinno być. Że ci ludzie nie powinni byli przeciwstawiać się władzy, i że spotkała ich słuszna kara (AIEIAK 12188, s. 10, podkreślenia moje – M.K.).

Wiedza o krwawych konfliktach PRL-u była dostępna w nieoficjalnym przekazie pamięci dzięki zagranicznym rozgłoszonom radiowym, wydawnictwom spoza obiegu cenzury i relacjom świadków, na przykład kogoś z rodziny informatorów. A zatem nie można było sprowadzać krwawych represji do „słusznej kary” za sprzeciw wobec władzy:

Absolutnie się o tym wiedziało, jak inaczej? Ten pięćdziesiąty szósty to ja jeszcze byłem w Warszawie. Dopiero wracałem do Łodzi, to był okres Targów Poznańskich, to było wiadomo. Co powiedział premier Polski, Józef Cyrankiewicz, on był wiele lat premierem, to nie był głupi facet, tylko był taki uległy, on powiedział, że trzeba w Poznaniu uciąć rękę prawicy. Tak mniej więcej, nie dosłownie, ale taka była jego metafora na temat wydarzeń poznańskich. 1970 grudzień, to było oczywiste, to się rozszerzało, było wiadomo co się działo w Gdańsku [...]. Zaraz potem się zaczął KOR, Komitet Obrony Robotników, zaczął się Radom, czyli opozycja

narastała w obronie tych, którzy w 1970 roku, ale oni zaczęli. Zresztą, uważam, że słusznie. Robotnicy w Gdańsku, nie tylko stoczniowcy, młodzież, studenci, oni zaczęli z nienawiścią i chyba spalili budynek Komitetu Wojewódzkiego PZPR-u. To był symbol tej władzy. Także absolutnie to było wiadomo i stałem po stronie tych, którzy demonstrowali (AIEIAK 11050, s. 17).

Słowa premiera PRL, będące ostrzeżeniem dla wszystkich, którzy odważą się wystąpić przeciwko władzy ludowej, zostały zapamiętane przez nauczycielkę języka polskiego:

W domu rodzice rozmawiali o Cyrankiewiczu i obcinaniu rąk robotnikom, jeśli je podniosą na partię. Matka straszyla ojca, że jego ukochani towarzysze mogą mu to zrobić, to znaczy uciąć ręce. Ojciec nie chciał wierzyć w to, że jego władza strzela do robotników. Jakiś czas po czerwcu pięćdziesiątego szóstego ojciec wystąpił z PZPR, oddał legitymację partyjną, którą dopiero co mu zwrócono jako zrehabilitowanemu towarzyszowi (AIEIAK 11046, s. 9).

Narracja informatorki zawiera fragment dotyczący odczarowania wyidealizowanej wizji komunistycznego świata i władzy ludowej, które spotkało jej ojca, przedwojennego komunistę. Stracił wiarę we władzę i ustroj, który popierał nawet mimo represji, jakie spotkały go w latach stalinowskich. Władza, co prawda, nie obcięła mu ręki, którą śmiało podnieść w geście sprzeciwu, ale został wyrzucony z pracy i stygmatyzowany jako wróg ustroju. Przykład ojca ma służyć jako jeszcze jeden argument przeciwko władzy komunistycznej, odartej z wszelkich form legitymizacji. Nie ma ona prawa do rządzenia Polską wobec zbrodni, jakich dopuściła się przeciwko klasie robotniczej, której miała być awangardą. Matka nauczycielki była świadkiem wkroczenia Armii Czerwonej na Kresy Wschodnie Rzeczypospolitej, przeżyła okupację sowiecką i wywózki ludności polskiej na Syberię. Wedle narracji córki, nie miała złudzeń co do prawdziwej natury i zła komunizmu. Utożsamiając polskich komunistów z radzieckimi, nie widziała między nimi żadnej różnicy, nazywając ich po prostu „komuną”.

Zarówno ojciec, jak i córka, mający poglądy lewicowe, w wyniku zetknięcia się z wiedzą o zbrodniach komunizmu stracili chęć wyznawania *Nowej Wiary*. Woleli pozostać uczciwi wobec siebie i wartości, jakie były im bliskie, a okazały się tylko deklarowanymi przez partię. On oddał legitymację partyjną w 1956 r., po Poznańskim Czerwcu, a ona w roku 1968 rozstała się z legitymacją Związku Młodzieży Socjalistycznej.

Legitymację PZPR oddał także bliski znajomy Bożeny L., nauczycielki języka polskiego. Jednak to nie Poznański Czerwiec 1956 r., ale rok 1970 zapisał się w jej pamięci jako czas, kiedy władza komunistyczna po raz pierwszy strzelała do robotników:

To nasz kolega, który należał do PZPR-u, ani ja, ani mój mąż nie, a on należał do PZPR-u, to powiedział, że jeśli padną strzały w kierunku robotników, to on rzuci legitymację i tak się stało. On oddał legitymację i z tego powodu miał kłopoty, bo doniesiono mu, że jest na czarnej liście, że będzie zwolniony, bo ktoś miał dostęp do tego, to mu powiedział. Więc on szukał sobie pracy i później pracował tak prywatnie, chociaż wówczas to nie było popularne (AIEIAK 11069, s. 34).

Złe cechy PRL-u, wymieniane przez informatorów, mające bezpośredni wpływ na ich życie i kształtujące tożsamość, system etyczny, a także stosunek do ustroju, w którym żyli, można było do pewnego stopnia ignorować albo próbować omijać. Można było również zachować właściwą postawę moralną, pozostać wiernym swoim ideałom czy – jak nazwałby sferę wartości im odpowiadającą Alastair MacIntyre – tradycji, o ile oczywiście się ją posiadało. Nie kombinować, nie załamywać, nie oszukiwać, nie okłamywać uczniów, nie zapisywać się do partii z niskich pobudek, chęci zysku czy awansu zawodowego. Oczywiście, trzeba było zapłacić za to pewną cenę. Jednak „to nie jest prawda, że nie można było być uczciwym, ale trudno było mieć własny kręgosłup. Czasami przychodziły takie myśli: »dlaczego ktoś ma mieć łatwiej?«” (AIEIAK 12194, s. 21). Z pomocą niektórym nauczycielom przychodziła pamięć rodzinna, zawierająca negatywny stosunek do komunizmu po przeżyciach i doświadczeniach wyniesionych z Kresów. Inni, nawet ci ideowi, mający w rodzinie przedwojennych komunistów, bądź sami deklarujący się jako lewicowi, przeżywali rozczarowanie Polską Ludową i w końcu dochodzili do wniosku, że nie da się stworzyć systemu społecznego zgodnego z pięknymi ideałami, które wyznawali. Równość społeczna, wrażliwość na biedę, pomoc potrzebującym, wreszcie walka o podmiotowość człowieka w świecie, jaki sam stworzył – realizacja tych ideałów usprawiedliwiała, niestety, wiele wyrządzanego zła. W imię lepszego jutra, widocznego na horyzoncie historii, ludzie byli gotowi wiele zaakceptować i usprawiedliwić. Przebudowa społeczna, która miała stworzyć choćby tylko podwaliny nowego, lepszego świata – bez wyzysku, nierówności społecznych, za to z braterstwem i szacunkiem dla każdego uczciwie pracującego obywatela – okazała się niemożliwa do realizacji, przynajmniej w PRL-u. Nawet Lech Poraj, wierzący w piękne lewicowe ideały, broniący do ostatka PRL-u i zdobywszy komunizmu, oddał w końcu legitymację partyjną.

Stan wojenny. Dwie pamięci

4.1. Czarna noc stanu wojennego, czyli ostatni atak systemu¹ i jeszcze raz o strachu

Miesiąc trzymali pana Bratka w szpitalu. Wrócił w sobotę. Cudem wyszedł z zawału. 80 rok życia zaczął wraz z tą cywilną wojną, którą ogłoszono 13 grudnia. [...] Zawodowy podoficer z 1939 roku. Przebywał dwa lata w Rosji. Stamtąd wyszedł z Andersem. Walczył pod Monte Cassino. Przyszedł do nas w niedzielę i od razu nie omieszkął przypomnieć, czy przeczytałem już książkę Olgierda Terleckiego o Monte Cassino, którą pożyczył mi przed chorobą. Siedzieliśmy przy stole, herbatka, konfitury i gadu, gadu. Niepostrzeżenie jednak stan wojenny stał się wyłącznym tematem rozmowy. [...] Ostatni raz przed chorobą opowiadał o forsowaniu masywu zagrażającego drogę do klasztoru Monte Cassino i waleczności dywizji nowozelandzkiej. Tego wieczoru przeważnie sięgał do wspomnień związanych z pobytem w Rosji. Faza obozowa. Tak ten okres nazywał. Początkowo był za Uralem.

– Orenburg – rzekł. Tak za cara nazywało się to miasto. Jeździli tory reperować. Dobrze miał tam. Przypadł do gustu nadzorcy. Nadzorca miał polskie nazwisko. [...] Pan Bratek nosił buty oficerki. Nadzorca zachwycał się tymi butami.

– Charoszyje sapagi – powtarzał do znudzenia. Razu pewnego pan Bratek zaryzykował i pożyczył mu oficerki na praznik, czyli święto. Ryzyko. Mógł nie oddać.

– Tam strasznie złodziejski naród – powiedział pan Bratek. [...]

¹ Tytuł podrozdziału zaczerpnąłem z książki: A. Dębska (red.), *Stan wojenny. Ostatni atak systemu*, Dom Spotkań z Historią, Warszawa 2006.

- Las, śnieg i to słońce – pan Bratek mruży oczy. Jest w tajdze. Stoi wsparty o swoją miarę. Patrzy na piękno nieba, ziemi. Pan Bratek nie jest poetą, używa prostych słów. Mimo to też zapatrzylismy się i wyobrazilismy sobie piękno tego północnego widoku. [...]
- Syberyjski nastrój – powiedziałem i wzdygnąłem się mimo woli.
- A coś pan myślał! – na to surowo pan Bratek. Nas-troszony, zwarty. Dawny podoficer².

We fragmencie książki Marka Nowakowskiego, opisującym losy przedwojennego podoficera uratowanego z syberyjskiego piekła, jak w soczewce skupiają się cechy pamięci o najnowszej historii Polski, charakterystyczne dla jej nieoficjalnego, prywatnego przekazu w PRL-u. Zima stanu wojennego, mróz i śnieg leżący za oknem, są bodźcem wywołującym wspomnienia zaproszonego w odwiedzinach starca. U kresu życia, w obliczu kolejnej wojny, bo stan wojenny ją przecież przypomina i tak jest określany przez narratora oraz jego gościa, wracając opowieści o syberyjskich wędrówkach, mrozie łamiącym drzewa i wyrębie tajgi. W opowiadaniu Nowakowskiego na teraźniejszość PRL-u nakłada się przeszłość Rosji pod rządami Stalina. Trajektoria losu zbiorowego Polaków po 17 września 1939 r. na Wschodzie, poprzez przymus i zniewolenie, łączy się z tą obecną w PRL-u, która pojawiła się wraz z datą 13 grudnia 1981 r. Wyobraźnia pozwala narratorowi opowiadania przenieść się wraz z panem Bratkiem na Syberię, do obcego, groźnego, ale i zarazem, jak to bywa w przypadku *sacrum*, pięknego świata. Opisywana podróż dokonuje się dzięki pamięci, a jej obrazy wplatają się w treści pamięci społecznej, przekazywane w formie prywatnego, nieoficjalnego dyskursu. Wywózka podoficera na Syberię, obozy i wyjście z Rosji z armią generała Andersa, walki pod Monte Cassino, łączą się z zimowym krajobrazem, widzianym za oknem właśnie dzięki właściwościom pamięci, przywołaniu i powtórzeniu. Zakazane treści pamięci społecznej, skazane na zapomnienie przez komunistyczne władze, pojawiają się w chwili kryzysu, zagrożenia i strachu jako ważna część zbiorowej tożsamości Polaków. Postać świadka historii, depozytariusza pamięci o zakazanej przeszłości, zdaje się mówić: przeżyliśmy syberyjskie piekło i Stalina, przeżyjemy też stan wojenny. Nie zapomnieliśmy. Pamiętamy, mimo cenzury, propagandy i przemocy, nie tylko symbolicznej. I znów literatura, choć tym razem nie autobiograficzna, spotyka się z pamięcią. Nie zapominajmy, że to właśnie literatura jest zarówno przekaznikiem treści pamięci, jak i miejscem, w którym kształtuje się jej dialog.

² M. Nowakowski, *Raport o stanie wojennym*, Zakłady Wydawnicze Versus, Białystok 1990, s. 89–91.

Jeśli będziemy traktować życie w PRL-u jako formę dialogu ze strachem, trzeba pamiętać, że nawet władcy Polski Ludowej nie byli od niego wolni. Stalinowska psychologia posługiwała się strachem jako narzędziem warunkowania posłuszeństwa. Bał się nawet generał, minister obrony narodowej, pierwszy sekretarz PZPR, premier PRL i prezydent wolnej już Polski, Wojciech Jaruzelski:

Dramatyczna młodość Jaruzelskiego: wywózka na Syberię i będące jej konsekwencją traumatyczne doświadczenie sowieckiej rzeczywistości w istotny sposób zaważyły na jego charakterze. [...] Podobnie jak polscy komuniści, mający za sobą pobyt w ZSRR, obciążony został jedynie kompleksem głębokiego lęku przed Moskwą. Urazu tego nie miał Gomułka, który w październiku 1956 r. przekrzykiwał się z Chruszczowem, wolny od niego był Gierek – wykluczający użycie siły wobec robotników strajkujących w 1980 r., nie miał go także Kania, wolący podać się do dymisji, niż firmować wprowadzenie stanu wojennego³.

Strach najwyższej władzy PRL-u przed towarzyszami z Moskwy mógł być przyczyną, może nie najważniejszą, ale ważną, wprowadzenia w Polsce stanu wojennego. Dla nauczycieli udzielających wywiadów, którzy przyznawali się do odczuwania lęku przed władzą, jego apogeum był właśnie stan wojenny.

Stan wojenny nie przestał dzielić Polaków, jakby tego pragnął generał Jaruzelski. Nadal mają odmienne zdanie na temat zasadności, przyczyn i skutków jego wprowadzenia, możliwego zagrożenia interwencją sowiecką czy kwestii odpowiedzialności. Andrzej Paczkowski w przywoływanej przeze mnie *Wojnie polsko-jaruzelskiej* przedstawia dwie przeciwstawne relacje świadków stanu wojennego, dwóch kobiet, których mężowie znajdowali się po przeciwnych stronach społecznego konfliktu. Barbara Jaruzelska, obserwująca z okien rządowej willi żołnierzy w mundurach i transporter opancerzony, zapamiętała zupełnie co innego niż żona zabranego do więzienia w nocy 13 grudnia przewodniczącego „Solidarności” z zakładów imienia Nowotki w Warszawie. Zapisane wspomnienia stanowią przykład dwóch różnych pamięci stanu wojennego, ścierających się i konkurujących ze sobą.

Można na pewno znaleźć inne – podkreśla Paczkowski – w bardziej drastyczny sposób ukazujące to, co uważam za najbardziej istotną cechę wydarzeń, które mam zamiar opisać: utrwalenie i pogłębienie w wyniku wprowadzenia stanu wojennego rozpadu Polski na dwa wrogie wobec siebie obozy⁴.

Zarówno cytowany wcześniej Jerzy Jedlicki, jak i Andrzej Paczkowski uważają, że spór ma tendencję wygasającą z prostej przyczyny upływu czasu, zacierania się w pamięci nawet najbardziej jaskrawych śladów przeszłości i zmian

³ A. Dudek, *Ślady PRL-u. Ludzie, wydarzenia, mechanizmy*, Wydawnictwo ARCANA, Kraków 2000, s. 37.

⁴ A. Paczkowski, *Wojna polsko-jaruzelska. Stan wojenny w Polsce 13 grudnia 1981 – 22 lipca 1983*, Pruszyński i S-ka, Warszawa 2006, s. 7.

demograficznych. Ci, dla których stan wojenny jest ważną częścią biografii, stają się mniejszością wobec znających to wydarzenie jedynie z przekazów międzypokoleniowych bądź instytucjonalnych, szkolnych programów nauczania. Znaczenie stanu wojennego i pamięci o nim słabnie, choć jest obecne w dyskursach pamięci – publicznym i prywatnym. Jednak dla żyjących wciąż świadków wydarzeń 13 grudnia będzie stanowił symboliczną datę, odsyłającą zarówno do istotnej części pamięci społecznej Polaków, jak i ich zbiorowej tożsamości.

Część historyków, socjologów i publicystów, zabierających głos w dyskursie publicznym o PRL-u, uważa, że funkcjonował on w oparciu o wykorzystywanie strachu. Strach w PRL-u nie skończył się wraz z zaprzestaniem stosowania na szeroką skalę przemocy i terroru przez aparat władzy po roku 1956:

terrorystyczna aktywność służb bezpieczeństwa po 1955 roku była znacząco mniejsza i nie kierowała się już przeciw tak zwanym „obiektywnym” wrogom ustroju. Nie odbywały się też większe czystki w aparacie władzy (wyjątkiem jest rok 1968). Represje polityczne były ograniczone. [...] Infiltracja służb bezpieczeństwa nie osłabła, lecz wykorzystywały one na co dzień inne lęki niż te znane z okresu bierutowskiego. Strach trwał i to strach wpojony w pierwszych latach pięćdziesiątych. Cały proces lustracji pokazuje, jak bardzo wszystkie środowiska twórcze, elita polityczna, były inwigilowane, poniżane i hańbione. W sytuacjach krytycznych (Grudzień 70, stan wojenny) przemoc była jawna i z trudem dawała się sterować nawet przez szefów państwa. [...] Kontrolą i indoktrynacją objęte były wszystkie środki informacji i cały system edukacyjny⁵.

System komunistyczny wprowadzony w Polsce po drugiej wojnie światowej był oparty na rewolucyjnych założeniach instytucjonalnej zmiany społecznej, kulturowej, świadomościowej i gospodarczej. Zapewnił monopol władzy nomenklaturze PZPR-owskiej przez cały czas trwania PRL-u. Włączył Polskę w obszar wpływów politycznych ZSRR, a armię polską, siły policyjne i służby wywiadowcze uczynił częścią wojennego systemu sowieckiego.

W czasie stanu wojennego zawieszono prawa i swobody obywatelskie, poddano ostrej kontroli prasę, radio i telewizję. Wstrzymano wydawanie gazet poza „Żołnierzem Wolności” i „Trybuną Ludu”. Wyłączona została komunikacja telefoniczna, wprowadzona cenzura korespondencji, a granice państwa zamknięto. Społeczeństwo PRL-u w wyniku działań władz oniemiało i ogłuchło, nie mając żadnych praw, w tym prawa do komunikacji. Michał Głowiński tak ocenia propagandę komunistyczną stanu wojennego:

Wraz z ogłoszeniem stanu wojennego zmieniły się formy i funkcje oficjalnej propagandy. Zmieniły przede wszystkim w stosunku do tego, co bezpośrednio

⁵ P. Śpiewak, *Pamięć po komunizmie*, Wydawnictwo słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2005, s. 238.

poprzedzało ten dzień [...]. W pewnym sensie ta propaganda wróciła do stanu klasycznego: jej promotorzy i wykonawcy nie muszą się liczyć z możliwością repliki, bo z góry widzą, że jej nie będzie, a jeśli nawet się pojawi, to odpowiedzieć na nią można nie za pomocą takich czy innych propagandowych akcji, ale – terrorem⁶.

Jednym z głównych zadań autorytarnego propagandowego przekazu w czasach pokoju, kiedy społeczeństwo nie jest do końca pozbawione możliwości wypowiedzi, jest wzbudzanie strachu – powiada Głowiński. W taki właśnie sposób działała propaganda w społeczeństwie realnego socjalizmu: „Wówczas jednym z podstawowych zadań propagandy było narzucenie mu strachu, organizowanie terroru psychicznego, który uczyniły je znowu złęknioną masą, powolną wobec wszelkich manipulacji władzy. Ta funkcja propagandy po 13 grudnia okazała się nieaktualna”⁷. Słowa, nawet najbardziej przerażające, bledną wobec czynów, przemawiających swoim bezwzględny okrucieństwem. W dalszej części tekstu Michał Głowiński analizuje liczne podobieństwa przekazów propagandowych stanu wojennego ze stalinowskimi. W tym miejscu nie będę ich szczegółowo omawiał, warto jednak zaznaczyć, że mają one swoje odbicie w niektórych narracjach nauczycieli, którzy okazali się mało odporni na propagandowy przekaz tamtych czasów i jego refleks pozostał w nich do dzisiaj, choćby w postaci używanych argumentów, przemawiających za stanem wojennym. Sądzę jednak, że to strach jest największym podobieństwem pomiędzy stalinizmem a ciemną grudniową nocą 1981 r.

Odczuwali go wszyscy, przynajmniej na początku stanu wojennego, później stopniowo lęk osłabł, albo nauczyciele po prostu do niego przywykli na tyle, że przestali go zauważać. Stan wojenny był ostatnim pokazem siły systemu komunistycznego, do którego władze PRL-u zmobilizowały wszelkie dostępne środki. Celem tej publicznej mobilizacji potęgi militarnej i milicyjnej było zastraszenie społeczeństwa.

4.2. Niezapomniany moment, niedziela rano 13 grudnia, a potem „kolejka jedna, druga i już po dniu”, czyli wszystko wraca do normalności

To, co mówią nauczyciele o stanie wojennym i o tym, jak zapamiętali to wydarzenie z przeszłości, przypomina w dużej mierze treści przekazu propagandowego obecnego od pierwszych dni stanu wojennego, o których pisał Michał Głowiński. Składają się na niego odczuwany strach (nie tylko przed interwencją sowiecką,

⁶ M. Głowiński, *Pierwsze miesiące*, „Polska Sztuka Ludowa” 1992, t. XLVI, nr 1 (216), s. 49.

⁷ Ibidem.

ale bardziej ogólny niepokój o rodzinę), akceptacja „mniejszego zła”, pozytywna ocena postaci generała Jaruzelskiego, poczucie bezpieczeństwa na ulicach, jakie dał informatorom stan wojenny, obwinianie strajkującej, rozpolitykowanej i anarchistycznej „Solidarności” za złe zaopatrzenie sklepów i fatalną kondycję polskiej gospodarki. Stan wojenny szybko stał się dla wielu informatorów czymś najzupełniej normalnym, rzeczywistością zbyt nie różniącą się od tej sprzed jego wprowadzenia.

Spora część narracji zawiera zapamiętane motywy przekazu propagandy stanu wojennego, odnoszące się do przyczyn jego wprowadzenia, stosunku władzy do „Solidarności” czy wydarzeń w kraju. Przypomnijmy zanotowane przez Michała Głowińskiego w pierwszych miesiącach stanu wojennego propagandowe treści, kolportowane przez rządowe środki masowego przekazu. Podstawowym zadaniem propagandy było „motywowanie zamachu, wskazywanie, że był on w interesie całego narodu, że wojskowi, podejmujący decyzję, kierowali się najszlachetniejszymi intencjami i ratowali go przed najgorszymi zagrożeniami”⁸. Wybór mniejszego zła miał być usprawiedliwiony większym, czyli nie możliwą, lecz pewną interwencją wojsk Układu Warszawskiego:

Komuniści wiedzieli, co jest w polskim odczuciu tym złem najgorszym: inwazja sowiecka. A więc przystępując do robienia porządków we własnym domu, własnymi siłami rozwiązując nasze wewnętrzne problemy, ratujemy kraj przed bratnią pomocą⁹.

Polsce zagrażała „Solidarność”, rozzuchwalona kolejnymi ustępstwami władzy do tego stopnia, że chciała wieszać komunistów na latarniach. Strajki i anarchia w kraju, doprowadziły gospodarkę do ruiny, trzeba więc było poskromić ekstremę związkową, głodną krwi i szykującą „rzeź niewiniątek” z PZPR-u. Teoria „mniejszego zła” jest obecna w wielu narracjach nauczycieli, opowiadających o stanie wojennym i przyczynach jego wprowadzenia, a także oceniających pozytywnie postać generała Jaruzelskiego.

„Teorię mniejszego zła – pisze Głowiński – szybko zresztą obaliły fakty, kiedy okazało się, że zamach ten nie ma w sobie nic z improwizacji, że był długo przygotowywany – i to w najmniejszych szczegółach [...]”¹⁰.

W przekazie propagandowym, sygnowanym, jak wszystko, co związane ze stanem wojennym, przez jego głównego aktora – generała w ciemnych okularach – pojawiała się obowiązkowa radość, że wszystko idzie ku lepszemu. Wrogowie

⁸ Ibidem.

⁹ Ibidem.

¹⁰ Ibidem, s. 50.

socjalizmu (jedynego sprawiedliwego i dobrego systemu społeczno-politycznego) zostali unieszkodliwieni, fabryki pracują, zaopatrzenie poprawia się, a sytuacja w kraju normalizuje. Nie ma strajków, anarchii, nie trzeba bać się zimy – górnicy wydobywają więcej węgla. Pod przewodnictwem partii kraj rusza do przodu, a ludziom żyje się spokojniej i lepiej. Michał Głowiński nazywa ten stan propagandowej arkadii „stalinowską sielanką”. Zakłada ona „występowanie postaci wodza, tego, który samym swym istnieniem gwarantuje porządek świata, jest bohaterem i symbolem, skupiającym w sobie wszystko, co w tym świecie najwartościowsze”¹¹. Wojciecha Jaruzelskiego przedstawiano jako tytana, który na swoje barki wziął odpowiedzialność za losy Polski, skromnego bohatera, żołnierza wolności, weterana drugiej wojny światowej. Kult tej jednostki jest natrętny, powiada Głowiński, a w telewizji można oglądać liczne gospodarskie wizyty z udziałem generała. Jego postać w mundurze zapewnia spokój:

Nie zastanawiano się nad faktem, że osobliwy to spokój, gdy strzec go muszą czołgi, niezliczone patrole, gdy towarzyszy mu godzina policyjna i odebranie wszelkich praw. Spokój jest jednak wartością najwyższą [...]”¹².

Cały ten przekaz wymaga jeszcze jednego, spajającego go elementu – dodaje Głowiński. Tym ważnym fragmentem propagandowej układanki jest wróg. Jest nim, oczywiście, „Solidarność” – obca, imperialistyczna tkanka w socjalistycznym ciele. Związkowym ekstremistom zależy na zniszczeniu socjalistycznej ojczyzny, a działają z poduszczenia wrogich sił na Zachodzie. Są to siły wrogie klasie robotniczej, chłopom i inteligencji pracującej. Wróg czuwa, a więc i my, partia (i wojsko) z narodem, musimy być czujni. Michał Głowiński nazywa nowy poziom nowomowy „wronomową”. Tkwi ona wciąż w pamięci stanu wojennego, objawiając się w narracjach nauczycieli.

W przeprowadzonych wywiadach informatorzy wspominają moment, w którym dowiedzieli się o wprowadzeniu stanu wojennego. To doświadczenie autobiograficzne utrwaliło się w pamięci, oświetlając ówczesną teraźniejszość niczym flesz lampy błyskowej i wydobywając z otoczenia niekiedy drobne nawet szczegóły. Wzmacniały je obrazy pamięci, zaczerpnięte z przekazów medialnych. Nauczyciele zapamiętali, od kogo dowiedzieli się o stanie wojennym panującym w Polsce. Wiedzieli, że była to niedziela, a w telewizji i radiu nadawano muzykę Chopina, towarzyszącą wystąpieniu Wojciecha Jaruzelskiego. Obraz generała, którego przemówienie

w mundurze na ekranie telewizora stanowi pamięciowy emblemat stanu wojennego, powtarza się z niemal stuprocentową regularnością we wszelkiego rodzaju tekstach podejmujących temat tych wydarzeń – na różne sposoby przetwarzane

¹¹ Ibidem.

¹² Ibidem, s. 51.

według potrzeb danego medium, rozmaicie funkcjonalizowane, staje się obowiązkowym elementem tej [kulturowej i zbiorowej – M.K.] pamięci¹³.

Dość dokładnie zapamiętane szczegóły różnią pamięć świadków wydarzeń od tej, którą posiadają niewidzący ich na własne oczy. Młode pokolenie, dla którego stan wojenny jest już tylko historią przekazywaną w szkole, znacząco różni się skojarzeniami związanymi z tym wydarzeniem od uczestniczących w nim starszych pokoleń Polaków¹⁴. Wedle przeprowadzanych badań ilościowych, w pamięci Polaków najmocniej utkwiły: godzina milicyjna, ograniczenia podróżowania (przepustki) oraz system sprzedaży na kartki, choć przecież wprowadzono go wcześniej¹⁵. Również w zebranych przeze mnie materiale badawczym znajdziemy te właśnie obrazy ze stanu wojennego, choć stosunkowo najslabiej w pamięci informatorów zachowały się wspomnienia zakazu podróży bez zezwolenia. Być może wynika to z niewielkiej liczby wyjazdów poza miejsce zamieszkania, przynajmniej na początku stanu wojennego i zamknięcia się (dosłownie i w przenośni) we własnym domu. Kartki i kolejki są najmocniej odcisniętym śladem pamięci stanu wojennego. Sądzę, że ma na to wpływ skupienie się informatorów na kłopotach codzienności, które spadały zwłaszcza na barki kobiet. Nauczycielki po pracy (albo przed jej rozpoczęciem) musiały ustawiać się w kolejkach, a w zdobywanie żywności angażowały również własne dzieci. Kłopoty z zaopatrzeniem domu w najbardziej podstawowe dobra konsumpcyjne w zebranych opowieściach wysuwają się na plan pierwszy, przyćmiewając odczucia strachu przed obcą interwencją i ograniczenia wprowadzone przez władze. Wiemy, że

kartki, kolejki i puste półki w sklepach były po prostu częścią życia w PRL, nie pojawiły się na skutek stanu wojennego, ani nie znikły wraz z jego zniesieniem. Stan wojenny stał się zatem w pamięci zbiorowej okresem kondensacji codziennych problemów mieszkańców Polski Ludowej¹⁶.

Tak wynika z analizy przeprowadzanych przez socjologów badań ilościowych i uważam, że przeprowadzone przeze mnie badania jakościowe, inspirowane metodami biograficznymi, ten wniosek potwierdzają. Tego, że stan wojenny był także chwilowym powrotem do ostrzejszych form autorytaryzmu, kondensacją autorytarnych metod sprawowania władzy i kontroli obywateli, osoby udzielające wywiadów w większości przypadków nie zauważyły. Czyżby, trywializując poruszony problem zapomnienia o zniewoleniu narodu, wolność była mniej ważna od

¹³ M. Kobielska, *Zderzenie, impas, kłincz. Narracje o stanie wojennym w polskiej pamięci kulturowej*, „Didaskalia. Gazeta Teatralna” 2014, nr 121/122 (czerwiec-sierpień), s. 49.

¹⁴ Zob.: P. T. Kwiatkowski, *Pamięć zbiorowa społeczeństwa polskiego w okresie transformacji*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2008, s. 414–417.

¹⁵ Ibidem, s. 415.

¹⁶ Ibidem, s. 416–417.

kielbasy? Niestety, w świetle zebranych przeze mnie narracji nauczycieli o życiu w PRL-u i stanie wojennym na to wygląda.

W zebranych opowieściach zastanawia brak częstych odniesień do życia religijnego nauczycieli i roli Kościoła jako strażnika wartości oraz symboli będących częścią tradycji narodowych, pozostających w konflikcie z ideologią komunistyczną. Obecność w świątyni i modlitwa nie przynosiły informatorom otuchy, nie pocieszały w trudnych chwilach stanu wojennego. Życie religijne tych spośród autorów zebranych narracji, którzy zadeklarowali się jako regularnie praktykujący (mniejszość nauczycieli), nie różniło się zbytnio od tego przed wprowadzeniem stanu wojennego. Obecność na mszy pozwalała im się wyciszyć i odzyskać wewnętrzny spokój. Jednak wśród zebranych narracji nie ma żadnej o nawróceniu, głębokiej duchowej przemianie, zbliżeniu się do Boga pod wpływem przeżywanych wydarzeń grudnia 1981 r. Nauczyciele nie mówią też o doświadczeniu pogłębiania swej wiary w czasie stanu wojennego. Łódzka Katedra jest wymieniana jako miejsce, przed którym odbywały się demonstracje, ale jest to wiedza dostępna nie dzięki osobistemu udziałowi w protestach, lecz zaczerpnięta z mediów lub relacji innych. Dwójka nauczycieli mówi o żywności otrzymywanej z kościoła, od znajomych zakonnic, ale narracja nie wychodzi poza taką właśnie formę pomocy, najpotrzebniejszą w codziennym życiu. W trzech wywiadach wymieniony jest o. Stefan Miecznikowski, łódzki jezuita, jako kapłan zaangażowany w niesienie otuchy i wspieranie represjonowanych, internowanych i ich rodzin. Ci właśnie nauczyciele uczestniczyli w spotkaniach i prelekcjach z zapraszanyymi przez jezuitów gośćmi. Jednak nie mówią o tych wydarzeniach jak o związanych z niezależnymi od władzy formami kultury, a raczej jak o alternatywnej wobec cenzury formie zdobywania informacji. Jeden z informatorów pamięta, że w kościele Jezuitów przy ulicy Sienkiewicza znajdował się specjalny punkt, w którym osoby pokrzywdzone przez władze mogły szukać różnych form pomocy, na przykład prawnej. Wszyscy udzielający wywiadów, którzy byli obecni na mszach sprawowanych za ojczyznę, zachowali w pamięci ręce tłumu podnoszone w geście zwycięstwa, w trakcie mszy. Jednak nie zapamiętali wyraźnie, że miało to miejsce podczas śpiewania hymnu *Boże, coś Polskę* na koniec mszy. Podobnie w pamięci osób uczęszczających w stanie wojennym do kościoła nie zachowały się obrazy dekoracji Grobu Pańskiego czy obecność symboli narodowych w świątyni i jej bliskim otoczeniu. Nauczyciele nie mówią o prześladowaniach i inwigilacji, które dotknęły Kościół i jego kapłanów. Wyjątkiem jest postać ks. Jerzego Popiełuszki, na grób którego zaprowadziła grupę młodzieży jedna z nauczycielek w czasie wycieczki szkolnej. O pielgrzymce papieża Jana Pawła II do Polski w czerwcu 1983 r. mówiło kilkoro nauczycieli, jednak to wydarzenie nie przebija się na pierwszy plan fragmentów narracji o stanie wojennym. Wśród informatorów są również i tacy, którzy deklarują się jako niezbyt związani z Kościołem, choć wierzący. Kościół i wspólnota wiary nie są więc w zebranych narracjach traktowane jako wyjątkowo ważne ośrodki polskości i oporu społecznego wobec władzy w stanie wojennym.

Informatorzy opowiadają o tym, jak zapamiętali wprowadzenie stanu wojennego. Właściwie wszystkie narracje odnoszą się do zaskoczenia i strachu, odczuwanych w chwili pojawienia się informacji o obowiązywaniu prawa stanu wojennego. Jednym z powodów odczuwanej niepewności było kompletne odcięcie przez władze wszystkich źródeł informacji o mających miejsce wydarzeniach. Z reguły nauczyciele udzielający wywiadów w niedzielny poranek przebywali w domu. Wiadomości informatorzy szukali w mass mediach: telewizji i radiu. Jeśli one nie działały wystarczająco szybko, albo w ogóle zawodziły, wieść o stanie wojennym rozchodziła się natychmiast drogą nieoficjalnej, sąsiedzkiej komunikacji:

byłam sama z dwojgiem dzieci, a pierwszą ofiarą stanu wojennego to był mój syn. Rano włączam telewizor, mówię: „Radek, popsuleś telewizor”, on: „mamusiu, to nie ja”. Ja do telefonu, telefon nie działa i też mówię: „Radek, majstrowałeś coś”. Dlatego mój syn mówi, że jest ofiarą stanu wojennego. [...] Obudziłam się rano, byłam sama z dwojgiem dzieci, telefonu nie było, to rodzice nie zadzwonili, nie mieli możliwości. Zeszłam do sąsiadów, miałam zaprzyjaźnione małżeństwo artystów włókienników i pytam ich co się stało, a Witek mówi: „Słuchaj lwona, mamy stan wojenny”. Więc ja byłam strasznie przerażona, co ja zrobić, czy tu będzie naprawdę wojna, czy będą zabijać. Sama, mąż za granicą. Dowiedziałam się, że są zamknięte granice. On nawet jakby chciał, to nie mógł się tutaj dostać, żeby nam pomóc (AIEIAK 12196, s. 12).

Te pierwsze chwile, kiedy nie było nic wiadomo, nic nie działało. Telefony nie działały, telewizory też. Nikt nie wiedział, co się dzieje. Dopiero później wystąpienie generała Jaruzelskiego, które zbyt wiele nam nie rozjaśniało sytuacji. Nie było wiadomo, co należy robić, czy nie będzie wojny. Przerażała mnie ta niewiedza. [...] **Te chwile niewiedzy, co to będzie, były najgorsze. Później do wszystkiego można się było przyzwyczaić** (AIEIAK 1037, s. 8, podkreślenie moje – M.K.).

Jednym z celów władzy w systemach o charakterze autorytarnym jest zachowanie za wszelką cenę monopolu informacyjnego i brak swobodnego przepływu informacji. Blokada wiadomości oraz odcięcie łączności pomiędzy ludźmi stanowią, moim zdaniem, jeden z dowodów na chwilowy powrót do zaostrożonych form autorytaryzmu w czasie stanu wojennego.

Na pytanie o wydarzenia stanu wojennego i ich pamięć pojawiają się również takie odpowiedzi:

Stan wojenny. Zaczął się 13 grudnia i wtedy to właśnie wojska radzieckie wkroczyły na tereny polskie. [...] Dobrze, że Jaruzelski wprowadził stan wojenny. Uspokoiło to sytuację w państwie, czyli tą szalejącą na lewo i prawo anarchią. Bardzo cenię Wojciecha Jaruzelskiego, bo była to bardzo odważna decyzja, której nie podjął przecież sam. Poza tym honorowy człowiek, wojskowy i uważam, że podjął słuszną decyzję. Gdy wprowadzono stan wojenny, nie za bardzo wiedzia-

łem, co się dzieje. Wystarczyło obejrzeć komunikaty w telewizji i zaczęło robić się wszystko jasne. Moja żona była wystraszona, ale ona jest wrażliwa i może to dlatego (AIEIAK 11033, s. 7).

Nauczyciel języka rosyjskiego od razu przechodzi do oceny stanu wojennego i osoby Wojciecha Jaruzelskiego, odpowiedzialnego za jego wprowadzenie. Obie są pozytywne. W dalszej części wywiadu informator raz jeszcze powraca do kwestii przyczyn oraz zasadności stanu wojennego w Polsce. Według narratora jego główną przyczyną „były groźby Związku Radzieckiego o ich interwencji, wielki chaos w kraju i jak już mówiłem, wielka anarchia. Zrobiło się to państwo bezprawia” (AIEIAK 11033, s. 8). Za stan kraju przed stanem wojennym, anarchię i bezprawie nauczyciel czyni odpowiedzialnym związek zawodowy „Solidarność”. Sam zawsze „trzymał się z boku”, „do niczego nie mieszał”, „unikał kłopotów” i otaczał tak samo myślącymi znajomymi. Cytowany fragment narracji nauczyciela języka rosyjskiego zawiera elementy charakterystyczne dla przekazu propagandowego pierwszych miesięcy stanu wojennego, o których pisał Michał Głowiński.

Kiedy mijała chwila szoku i zaskoczenia, stan wojenny powodował pytania o dalszy bieg spraw zawodowych, życiowych, o to, co stanie się w Polsce złego. Co się będzie działo dalej? W zebranych materiale badawczym tym pytaniom towarzyszy inne – czy to już wojna? Wychowawca w domu dziecka i nauczyciel plastyki wspomina niepewność związaną z wprowadzeniem stanu wojennego:

W Polsce, to ja w ogóle nie wiedziałem, co się zdarzyło, bo jak już mówiłem na początku, byłem w pracy, przewieźli mi dzieciaki, szedłem o godzinie 6.00 rano, przyszedłem do domu, stwierdziłem że telewizor jest zepsuty, bo mi to teść powiedział, który akurat raz nocował, radio się podobno zepsuło od razu, a **dopiero o 9.00 rano usłyszeliśmy, co pan Jaruzelski ma nam wszystkim do zakomunikowania. No i zaczęło się zastanawianie, czy będą strzelać, czy będą łapanki? Bo jak sobie można wojnę wyobrazić?** Rozmowy, trzeba uważać, co się mówi przez telefon, no ale też **dla mojego pokolenia to było coś takiego dziwnego, że człowiek nie wiedział**. No, chodzili żołnierze po mieście, ale nie wiedziałeś, jaka może być reakcja, czy jak zrobisz tak, czy zrobisz co innego, czy ci pałą przyleją, czy jak? **Była jedna rzecz, sprawdzali dokumenty, dowody osobiste na wrywki. Jak ktoś się nie podobał, to od razu zatrzymywali i sprawdzali. Może wojsko to mniej, bo chłopaki byli ze służby czynnej, też proste chłopcy i wiedzieli, że jak wyjdą do cywila, to samo będzie miał, co my wszyscy [...]** (AIEIAK 11040, s. 21, podkreślenia moje – M.K.).

Informator mówi o nieznannej sobie sytuacji panującej w Polsce, która skojarzyła mu się od razu z wojną. Wojna i okupacja to łapanki i rozstrzeliwania. Ten sam informator w innym miejscu wywiadu wraca do spraw wojny i okupacji, zrozumienia, na czym miał polegać i czym miał być stan wojenny dla Polaków:

A wtedy już się dowiedziałem, że telefon mam już na podsłuchu, a rozmowy kontrolowane. **Wtedy się dowiedziałem, na czym to ma polegać, aczkolwiek zastanawiałem się tylko, czy to znaczy, że teraz będą strzelać do ludzi? Czy to znaczy, że będą w obozach trzymać? Czy będą z domu wyganiać?** [...] pamiętam, że jak z mamą moją się spotkałem, to mama, **do końca życia będę pamiętał, to mama powiedziała znamienne słowa: „No widzisz, myśmy mieli swoją wojnę i wy macie swoją, tylko myśmy mieli ją pięć lat i czekaliśmy aż się skończy, a tutaj nie wiadomo, bo najgorsze są wojny religijne i polityczne, kiedy nie ma agresora z zewnątrz”** (AIEIAK 11040, s. 12).

W narracji tego nauczyciela pamięć stanu wojennego miesza się z obrazami wojny i okupacji niemieckiej, łapankami, wypędzeniami z domu, rozstrzelowaniami. Przywołana z pamięci postać matki, będącej świadkiem historii, służy uprawomocnieniu porównania stanu wojennego do wojny domowej, toczzonej pomiędzy dwoma wrogimi obozami politycznymi i ideologicznymi wewnątrz jednego kraju.

Niepokój. Pamiętam chwilę, bo to był... W sobotę wieczorem wyłączono telefony. Jeszcze mąż dzwonił do mnie gdzieś około 22 czy po i nagle się ucięło. Ja się dowiedziałam o stanie wojennym dopiero z telewizji rano. Bo to włącza się telewizor, nie ma programu, dopiero się czeka. No i później przeżywałam ten stan wojenny, jak chciałam się dostać na Dąbrowę do rodziców. Ciężko było, bo to mniej środków komunikacji wtedy było. Wtedy samochód to mieli tylko niektórzy ludzie, wszyscy inni byli zdani na MPK. Było zimno. No bardzo przeżyłam. I niepokój. Niepokój, jak to się zakończy. Tym bardziej, że po wszystko trzeba było stać. Trzeba było wystać każdy kilogram cukru, mąki, ogromne kolejki. [...] No, a poza tym, to słyszało się o ludziach internowanych, zamkniętych. Chociaż o tym się specjalnie nie pisało, nie mówiło głośno w dziennikach. Ja nie pamiętam (AIEIAK 11043, s. 13–14).

Kłopoty z zaopatrzeniem i kolejki są doświadczeniem bezpośrednio dostępnym informatorce, zaś wiedza o internowanych i zamykanych w więzieniach już nie. Poza tym niepokój budzą właśnie trudności z kupnem podstawowych produktów, a nie inne niebezpieczeństwa. Nauczycielka fizyki tak opisuje swoją codzienność, mijającą niepostrzeżenie w trakcie rytualnego polowania na dobra konsumpcyjne: „Kolejka jedna, druga i już po dniu” (AIEIAK 11043, s. 14).

Praca w szkole, wedle narracji niektórych z nauczycieli, przebiegała normalnie, bez większych problemów. Pracowało się jak zwykle, z dziećmi, a szkoła musiała normalnie funkcjonować. Nauczycielka fizyki zapamiętała paczki z darami z zagranicy, które przysyłano do szkoły w ramach pomocy z bratnich krajów:

Uczyliśmy normalnie [...]. Przychodziły małe dzieci do szkoły, więc coś trzeba było z tymi dziećmi robić. Pracowało się właściwie normalnie, bo to było chyba

najlepsze. Czy coś się zmieniło? Te wszystkie paczki masła, bo w szkole się dzieliło masło, całe bloki masła dzieliliśmy. Paczki przychodziły do nas z Bułgarii, z Węgier i to się rozdawało dzieciom. Różne rzeczy były w tych paczkach. Przeważnie mało wartościowe, no ale ktoś tam z potrzeby serca pomagał nam (AIEIAK 11043, s. 14).

Praca nadawała życiu sens, pozwalała zapomnieć o kłopotach, uspokajała, bo przecież ktoś musiał zajmować się dziećmi przychodzącymi do szkoły: „Chodziłem do szkoły, pracowaliśmy, w szkole żadnych nacisków nie było [...]” (AIEIAK 11040, s. 22).

Nawet jeśli w placówce oświatowej pojawiali się obcy, wojskowi lub milicjanci tłumaczący w przystępny sposób przyczyny wprowadzenia stanu wojennego, nie zmieniało to spokojnego rytmu pracy. Gorsze były pytania o nastroje panujące w szkole, zadawane niektórym nauczycielom:

Ciągle ktoś przychodził z zewnątrz, ciągle pytano o nastroje, nie nastroje. [...] Ciągłe ktoś coś chciał wiedzieć. To było męczące. [...] Ciągłe właśnie to wypytywanie, czy nie ma, czy coś się obserwuje, czy coś się dzieje. To było takie męczące. To byli tacy ludzie, jak byśmy wzięli iloraz inteligencji, to tak gdzieś pośrodku. Najczęściej nie byli ubrani w wojskowe mundury, to byli cywile. [...] W mojej szkole było to tak gładko, spokojnie to przeszło. Może w innych szkołach było inaczej, ale tu przeszło to gładko (AIEIAK 13421, s. 12).

Dobrze było się niczym poza pracę nie interesować, wtedy wojskowy obserwator nie zwracał na nauczyciela uwagi:

Dalej staraliśmy się uczyć dzieci najlepiej, jak potrafiliśmy. Przecież po to poszliśmy uczyć do szkoły. [...] W szkole siedział cały czas jakiś pułkownik i obserwował. Dlatego ja się cieszyłem, że nigdy nie wykazywałem żadnych ruchów wyzwoleńczych. Uważałem i nadal uważam, że praca to praca. Należy tam, najlepiej jak się da wykonywać swoje obowiązki (AIEIAK 11033, s. 7).

Nic się nie działo [w szkole – M.K.]. My byliśmy bardzo ze sobą zżyci, nie było ani „Solidarności”, ani bardzo rozwiniętej komórki partyjnej i nie było żadnych problemów. Po prostu się uczciwie chodziło do pracy i uczyło, uczyło i jeszcze raz uczyło (AIEIAK 11970, s. 13).

Barbara (prosiła o niepodawanie nazwiska), nauczycielka języka polskiego, posługuje się jedną z wytycznych dla obywateli PRL-u w stanie wojennym, obecną w przekazie propagandowym: dość strajków i anarchii, należy wziąć się do uczciwej pracy.

W stanie wojennym było prawie tak samo, jak przed jego wprowadzeniem. Niedziela była najtrudniejszym dniem, wtedy nauczyciele odczuwali strach i niepewność, później wszystko odbywało się zgodnie z rutyną codzienności: „nic się

dla mnie nie zmieniło. Przychodziło się do domu, gotowanie, sprzątałam. Mąż tak samo pracował. Mąż był dyrektorem spółdzielni, miał swoje obowiązki i wywiązywał się z nich” (AIEIAK 11969, s. 11–12).

Stan wojenny to dla niektórych informatorów wojna, bo przecież wojsko, generał Jaruzelski i spikerzy w telewizji w mundurach, a na ulicach pojazdy wojskowe:

Pamiętam ten dzień, mąż poszedł wyprowadzić psa, a się okazało, że sąsiadka taka, oczy pełne łez, jechała windą i mówi: „Wie pan, że wojna jest?”, „A dlaczego?”, „Bo męża zabrali, a on wojskowy”. Nie wiem, czy ona nie dosłyszała, że stan wojenny, tylko że wojna? No i mąż przyszedł do domu, ja zaczęłam płakać, wyglądałam przez okno, a tam takie wozy opancerzone zaczęły jeździć po Widzewie Wschodzie. No, oczywiście, pierwsze co się robi, to telewizor włącza, a tu nie ma nic. Nic nie wiadomo. No, bardzo płakałam wtedy. Tak, może jak bym nie miała dzieci, to może by było łatwiej, a tu te dzieci jeszcze śpiące, bo to niedziela rano, to do dzisiaj pamiętam (AIEIAK 11074, s. 14).

Szczególny strach zaraz na początku stanu wojennego odczuwały kobiety, bojąc się o swoją rodzinę i dzieci.

Nauczyciele pamiętający wojnę, którą przeżywali jako dzieci, widząc jadące ulicami miasta czołgi, mieli jednoznaczne skojarzenia. Tak jak Elżbieta M. urodzona w 1936 r., która zapamiętała wyzwolenie Łodzi przez żołnierzy radzieckich. Jadąc w poniedziałek rano do szkoły, zobaczyła transportery opancerzone na ulicy Paderewskiego w Łodzi:

No i rano jedziemy do szkoły. W szkole ja byłam prezesem Związku Nauczycielstwa [Polskiego – M.K.], zabrano mi wszystkie stempelki, wszystko musieliśmy, opłombowane były, trzeba im było oddać. I jakieś, jeszcze rano to tak się tego nie odczuło, ale jak czołgi zobaczyłam na obecnym Paderewskiego i to wszystko, to tak, jak pani powiedziałam, że ja miałam odczucie, jakby to była okupacja, bo ja tę wojnę... ja to odebrałam, jakby to była, jak wojnę się odebrało. Tak odebrałam, bo żołnierze, no ZOMO, to było przecież w mundurach i też jechali na tych czołgach. [...] Ja odebrałam to, bym powiedziała, bardzo, bardzo osobiście, bo może nie każdy, kto tego, nie pamiętał wojny, to tak może nie odebrał, ale ja to odebrałam, jakby początek wojny w trzydziestym dziewiątym roku jakby. Może nawet nie w trzydziestym, ale jak już wyzwolenie było i Niemcy uciekali. I oni też na tych czołgach jechali, i to wszystko, to tak jakoś mi się, to wszystko kojarzyło w całość (AIEIAK 10757, s. 6).

W uzupełnieniu wywiadu Elżbieta M. stwierdziła, że pojazdy wojskowe, które widziała jadąc z mężem do szkoły, nie były czołgami, ale lżejszymi transporterami opancerzonymi. Skojarzenie zaskakującego i przerażającego widoku z pamięcią wojny było tak silne, że spowodowało u informatorki zmianę zapamiętanego obrazu.

Jako wojnę stan wojenny postrzegali Polacy pamiętający drugą wojnę światową, pokolenie rodziców nauczycieli udzielających wywiadów. Na taki odbiór stanu wojennego składały się prywatne wspomnienia, będące częścią społecznej pamięci opresji lat wojny i okupacji. Zauważmy, że

pamięć o wojnie i znaczenie wzrastają w określonych sytuacjach historycznych i społecznych. [...] sytuacje zagrożenia, utraty suwerenności, pojawienie się poważnego konfliktu, niekoniecznie militarnego, a czasem tylko spotkanie z innymi, w szczególności z sąsiadami (nawet o czysto symbolicznym charakterze), uruchamiają pamięć o doświadczeniach wojennych, z właściwymi jej sentymentami i resentymentami, lub też tylko aktywizują zasoby interpretacyjne z nich wywiedzione¹⁷.

O wadze pamięci nie decyduje odległość czasowa, ale aktualny kontekst społeczno-kulturowy:

Afera. Bo jak Jaruzelski ogłosił stan wojenny, to ludzie myśleli, że będzie wojna. Ludzie nie wiedzieli, co to jest stan wojenny. I kupowali wszystko na zapas. Byli przekonani, że wybuchnie wojna. Moja mama też się bała. Później się ustabilizowało. Później pojawiły się głosy, że gdyby nie ogłosił tego stanu, to Ruscy by weszli. I możliwe, że tak by było. [...] Pamiętam, siedzieliśmy w domu, byli moi rodzice. I mama moja zaczęła płakać. A ja się zebrałam w sobie i mówię, ludzie, stan wojenny to nie wojna. [...] Ale starszym ludziom, którzy przeżyli jedną albo dwie wojny, nie dało się przetłumaczyć. Oni wiedzieli, że będzie następna wojna i koniec. Słyszałam, że bogaci ludzie w Łodzi pokupowali domy na obrzeżach miasta i w piwnicach pobudowali bunkry (AIETAK 11055, s. 8).

We fragmencie narracji pojawia się mityzacja przeszłości. Groźba wojny miała spowodować budowanie bunkrów w piwnicach nowo kupionych domów, zupełnie jak w czasach zimnej wojny w Stanach Zjednoczonych. Tam powodem irracjonalnego zachowania był lęk przed konfliktem nuklearnym. Poza tym informatorka mówi o typowej dla pokolenia wojny reakcji na sytuację kryzysu, grożącego konfliktem o charakterze militarnym. Zbiorowe wykupywanie żywności i robienie zapasów miało uchronić Polaków przed głodem, zapamiętanym z drugiej wojny światowej i przekazanym w narracjach pamięci rodzinnej. Okupację niemiecką przypominała także godzina milicyjna, patrole mundurowych na ulicach, uciekanie i chowanie się przed nimi po bramach:

Straszne rzeczy, bo to były kolejki. Pamiętam, jak szłam dzieciom coś kupić, to o czwartej razem z mężem się zmienialiśmy w kolejce. Mało tego, w stanie wojennym była godzina milicyjna, to chowaliśmy się po bramach do szóstej. Bo tak, to

¹⁷ A. Rokuszewska-Pawełek, *Chaos i przymus. Trajektorie wojenne Polaków – analiza biograficzna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2002, s. 8.

mogli złapać. To po bramach się ludzie chowali, jak stali w kolejkach po jedzenie. [...] Myśmy się popłakali, bo to jeszcze cały czas były żywe w pamięci opowieści mamy o wojnie, o tym, jak to jest. Tu też były jakieś strzelaniny, kordony i tak dalej (AIEIAK 12189, s. 12).

Jadwiga J., nauczycielka muzyki, przywołuje postać matki, która pochodziła spod Lwowa i w narracjach pamięci rodzinnej przekazywała córce swoje przeżycia czasów wojny i okupacji, zarówno niemieckiej, jak i sowieckiej. Właśnie poprzez postpamięć oraz przekazane w niej treści informatorka stała się depozytariuszem cennej wiedzy, która pozwalała jej porównywać wydarzenia z historii Polski i szukać między nimi podobieństw. Zauważmy, że te wszystkie działania miały na celu po prostu zapewnienie bezpieczeństwa oraz możliwości przetrwania sobie i rodzinie.

Życie codzienne w stanie wojennym nie przypominało tego, do którego przywykli nauczyciele. Jednak stopniowo przyzwyczaili się do ograniczeń, zakazów i nakazów nałożonych przez władze na społeczeństwo. Zajęli się dziećmi, rodziną, zakupami, obowiązkami domowymi:

Ja na początku nie wychodziłam nawet z domu, bałam się widząc czołgi w telewizji. To chyba najstraszniejsze przeżycie mojego pokolenia. Ja straciłam w ogóle pokarm, a karmiłam córkę piersią. Taki to był dla mnie ogromny stres stan wojenny. To była rzecz, którą nie wiadomo z czym się je. Później już tak jeden dzień, drugi, sąsiedzi zaczęli mówić, że tego z pierwszej klatki z „Solidarności” zamknęli, tego zamknęli, tamtego zamknęli. Potem już taką pantoflową pocztą dowiadywałam się, że są te obozy, że ludzie siedzą, że Wałęsa też. To się dowiadywałam, ale w tym nie uczestniczyłam, bo autentycznie pilnowałam dzieci. Życie codzienne polegało na pielęgnacji dzieci, na praniu pieluch, na sprzątaniu, na gotowaniu kaszek, przecieraniu przez sito zuppek. Musiałam wyprać, wyprasować pieluchy, posprzątać mieszkanie. Wieczorem byłam padnięta. Także ja żyłam jak taka „matka Polka”, która bała się o dzieci i wychowywała dzieci. Spotykałyśmy się z koleżankami, robiłyśmy taki sabat czarownic i wyrabiałyśmy jakieś cuda, jelonki na sweterkach dla dzieci, kombinowałyśmy, żeby te dzieci inaczej wyglądały, bo nie było możliwości takiej jak teraz, że można dziecko pięknie ubrać (AIEIAK 12196, s. 12–13).

W stanie wojennym informatorzy chodzili do pracy, a w ich życiu pozornie nic się nie zmieniło, kłopoty ze zdobywaniem żywności i kolejki pozostały te same, a początkowy strach uległ przytępieniu wobec rutyny codzienności. Życie było takie samo, jak przed wprowadzeniem stanu wojennego. Do tego dochodziła konieczność opieki nad dziećmi i rodzicami:

Nic specjalnego, praca dom, praca dom. Na początku stan wojenny nastał, to w miejscu pracy mieliśmy dyżury i tak się zastanawiałyśmy, co my mamy robić, no siedziałyśmy tylko. Najpierw to było przez całą dobę [...], a później tylko w dzień, a w nocy to już stróż, ale on to swoją pracę wykonywał (AIEIAK 11074, s. 14).

Ja musiałam wtedy bardzo uważać. Dopiero co wyszłam za mąż. Miałam dużego psa, ale to są jeszcze takie rzeczy, które są normalne. Ale, co dla mnie było istotne, moja mama miała dokładnie 81 lat. [...] Do szkoły to odprowadzał mnie mąż razem z psem. On kończył pracę wcześniej, wychodził po mnie, wracaliśmy razem. [...] Ja na przykład starałam się jednak w domu być jak najszybciej. Coś trzeba było zrobić, mama w końcu 80 lat przeszło, wymagała jakiejś mojej obecności i opieki. Tak to było (AIEIAK 11028, s. 21).

Na pytanie, jak wyglądało jej życie w stanie wojennym, Zofia K. odpowiada:

A nijak! To znaczy, normalnie – jak bez stanu wojennego, do pracy chodziłam, z pracy do domu i koniec. Nic się nie działo, normalnie człowiek pracował. Nie było żadnych zebrań z tym związanych, wojsko? Eee, nic takiego nie było u nas w szkole. Normalnie chodziłam po mieście, do siostry, do znajomych, do sklepów. **I żyłam normalnie** (AIEIAK 12190, s. 14).

Z wyraźną irytacją w głosie dodała kilka zdań na temat swojej pracy w szkole:

Nie byli represjonowani [nauczyciele należący do „Solidarności” – M.K.], nic się nie stało. **Mało tego, potem jeszcze przewodniczący tej „Solidarności” uczył u nas matematyki, a potem został dyrektorem szkoły. Także żadne represje, wręcz odwrotnie, został awansowany, bo mądry chłopak był.** Nikogo żadne represje nie spotkały w naszej szkole (AIEIAK 12190, s. 14).

W części wywiadu dotyczącej stanu wojennego w miejscu pracy i zamieszkania informatorka wyraźnie bagatelizuje jego przebieg. Wydawałoby się, że zupełnie nic nie uległo zmianie, a życie codzienne toczyło się zwykłym trybem, bez kłopotów i zagrożeń. W szkole nie było opiekuna z ramienia SB czy wojska, awansowano przewodniczącego „Solidarności”, nikt się na nikim nie mścił, nie odgrywał za przynależność związkową. W pracy panowała zgoda i dobra atmosfera. W mieście też wszystko przypominało czasy przed stanem wojennym, może poza większym porządkiem i spokojem, o którym opowiada Zofia K. Ona nie bała się wojny, rozruchów, interwencji sowieckiej, wręcz przeciwnie. Przestała się bać rozlewu polskiej krwi, spowodowanego przez ekstremę „Solidarności”. Odczuwała lęk, że jako komunistka „zawisnie na latarni”. Stan wojenny ją od niego uwolnił:

wstąpiłam do partii jeszcze jak byłam młodą dziewczyną, jeszcze na pierwszym roku studium, i wierzyłam w to, co mi mówiono. I jak usłyszałam, że ja mam wisieć na latarni, to ja się pytam – a za co? Jakie przestępstwo popełniłam, że mam być – jako komuch – wieszana na latarni? No pytam się? No więc, różnie. Bo mogło dość do rozlewu krwi nie takiego, jak był. Bo to, co było, to było mało (AIEIAK 12190, s. 14).

Jak powiedziała Harcmistrzyni Polski Ludowej, taką groźbę słyszała na własne uszy, wypowiedzianą w gdańskiej hali Olivia przez działaczy „Solidarności”. Widocznie humanizm socjalistyczny nie pozwalał członkom partii mścić się za groźby i strach. Postępowali zgodnie z zasadami merytokracji, za zasługi w pracy i kompetencje awansując przewodniczącego wrogiego sobie związku. W narracji informatorki wyraźnie widać, która organizacja była lepsza i do której należeli mądrzejsi ludzie.

Na pierwszy plan w opowiadaniach nauczycieli wysuwają się kłopoty z zaopatrzeniem, w których pomocne stają się umiejętności posiadane przez Polaków polegające na „załatwianiu” i „organizowaniu” niedostępnych towarów:

chodziłam do pracy, prowadziłam normalne, prywatne życie i tak naprawdę, no nie byłam inwigilowana ani nachodzona przez władze bezpieczeństwa, to akurat stan wojenny nie utrudniał mi życia, nie wracałam późnymi porami do domu, w związku z powyższym były kłopoty z zaopatrzeniem, na przykład słynne dowożenie cielićciny ze wsi, prawda, samochodem typu mały Fiat. To było tak jakoś zorganizowane, że można było to sobie... bo Polak potrafi, potrafi załatwić, prawda. W związku z tym wtedy to funkcjonowało w ten sposób, że jakoś tak bardzo boleśnie tego stanu wojennego nie odczułam (AIEIAK 11981, s. 10).

Konieczność stania w kolejkach i zdobywanie reglamentowanych towarów dotknęła całą Polskę. Poza tym nic nie uległo zmianie:

Nie dotknęły mnie represje. Nie dotknęły represje mojej rodziny. Nie ucierpieliśmy ani materialnie specjalnie, ani to... **Dotknęło nas to, co dotknęło wszystkich: że trzeba w tych kolejkach stać, że trzeba było wykupywać na kartki, że były kłopoty z zaopatrzeniem. To cały naród, cała Polska odczuwała te problemy. Ja paliłam papierosy, to musiałam stać w kolejce, żeby wykupić te papierosy, co mi się należały na kartki, ale tak to się nic nie zmieniło** (AIEIAK 11058, s. 41, podkreślenie moje – M.K.).

Konieczność stania w kolejce po papierosy to wszystko, co według informatorki zmieniło się w stanie wojennym. W tym czasie cała Polska stała w kolejkach, nikt nie protestował, nie strajkował, nie lała się krew. Zofia K. zapamiętała jako największą niedogodność stanu wojennego konieczność stania w kolejkach. Nie kopalnię Wujek, nie Stocznnię Gdańską, nie internowania działaczy „Solidarności” i patrole wojska na ulicach, nie zniewolenie, nie nachalną propagandę, zamknięcie granic, godzinę milicyjną i przepustki – tylko papierosy.

W opowiadaniach nauczycieli pojawiają się fragmenty żywcem zaczerpnięte z narracji o czasach okupacji niemieckiej w Polsce, nielegalnego przewożenia ze wsi „kontrabandy”, „szmuglu”:

Jężdżiło się na przykład na wieś, kupowało pół świni, której zakładało się czapkę i sadzało na siedzeniu. Były bramki w miastach i czasami się udało, czasami nie.

Teraz się śmiejemy, jak mówimy, że był tylko ocet i japońskie nagie haki, ale człowiek sobie radził (AIEIAK 11072, s. 12).

Pamiętam, jak ze wsi wiozłem świnie w samochodzie, no jakoś się udało. Raz też wiozłem pociągami. Cały wagon czuł zapach tego mięsa (AIEIAK 11033, s. 8).

Oprócz groteskowej historii o świni siedzącej w samochodzie informatora zapamiętała ograniczenia swobodnego przemieszczania się i podróży, obowiązujące w stanie wojennym. Zapamiętała też, że paszportów nie wolno było trzymać w domu: „Były kontrole, żeby dojechać do Warszawy, to musiałam dostać przepustkę z Łodzi. Był zakaz wyjazdu za granicę, paszportów w domu nie można było mieć, a później się zdawało” (AIEIAK 11072, s. 12). Paszporty w PRL-u były dokumentem niedostępnym na co dzień nie tylko w czasie stanu wojennego. Do 1984 r. należało zwracać je w lokalnej komendzie Milicji Obywatelskiej zaraz po powrocie z zagranicy, a wyjazd możliwy był jedynie na zaproszenie.

Kartki¹⁸ na wszystkie i tak niedostępne, reglamentowane produkty zostały zapamiętane jako jedna z uciążliwych niedogodności stanu wojennego:

przede wszystkim kartki. Kartki od razu. Pamiętam, jak to ludzie wymieniali. Alkohol był na kartki, więc za alkohol jak ktoś bardzo potrzebował, to oddawał co innego. Pamiętam, jak mnie zaczepił mężczyzna na Franciszkańskiej, jak szłam do sklepu, że on mi da kartki na masło, tylko żebym mu dała na papierosy (AIEIAK 11028, s. 20).

Informatorzy podkreślają, że w stanie wojennym bardziej, niż w pozostałych okresach PRL-u, jako forma „radzenia sobie” królował szmugiel i handel wymienny, a pieniądze nie były nic warte.

W stanie wojennym dom był dla informatorów schronieniem przed światem zewnętrznym, niepozwalającym na przenikanie do wewnątrz grożącego zła wielkiej polityki. Nauczyciel muzyki traktował swój dom

jako ostoję mojej prywatności, taką enklawę spokoju, nie? Spokoju w tym sensie, że można było porozmawiać i nikt nie podsłuchiwał. To domek jednorodzinny, to można było porozmawiać, no taka oaza spokoju, taka izolacja od zewnątrz (AIEIAK 11039, s. 16).

Niekiedy informatorzy do narracji o swoim domu w stanie wojennym dołączali ogólniejszą refleksję o jego roli w życiu człowieka: „Dom zawsze był enklawą, do której się wracało. Jaki on jest, taki jest, skromniutki, ale jest do czego wracać.

¹⁸ O kartkowej codzienności PRL-u zob.: B. Magierowa, A. Kroh, *Żyć trzeba, czyli jak mieszkańcy miast radzili sobie w realiach PRL*, „Konteksty. Polska Sztuka Ludowa” 2010, nr 4 (291), s. 28–29.

To miejsce, z którego się wynosi wszystko, dlatego trzeba o niego dbać” (AIEIAK 11072, s. 14). Bezpiecznego schronienia poszukiwali ci z nauczycieli, którzy mieli możliwość prawie całkowitego odseparowania się od rzeczywistości stanu wojennego oraz ucieczki z centrum wydarzeń, z miasta, które było pod całkowitą kontrolą sił milicyjnych i wojskowych. Taką okazję do wycofania się z życia w mieście, nadzorowanego przez aparat władzy, dawała ucieczka na wieś:

Część czasu spędziłam w Łodzi i pracowałam wtedy, ale później poszłam na urlop macierzyński i wyjechałam na wieś, i to tak po kryjomu trochę. To znaczy, załatwiłam sobie dokumenty, że moja mama jest chora i jadę się nią zajmować, ale tak naprawdę to tam było mi wygodniej. Tutaj mąż pracował, więc nie miał zbyt dużo czasu, a tam mama opiekowała się mną cały czas (AIEIAK 11073, s. 11).

Zmiany spowodowane wprowadzeniem stanu wojennego widać było na głównych ulicach miasta i przy trasach wyjazdowych, ale dla mieszkanki domu jednorodzinnego w Łodzi nic się nie zmieniło: „Ja nawet czołgu tutaj nigdy nie widziałam, może i jakieś patrole były, ale ja nie pamiętam. Ja pracowałam wtedy w szkole przy rynku, stąd tramwajem jechałam do pracy i nie było widać, żeby coś tam straszniego działo się na ulicach” (AIEIAK 11072, s. 20).

Wieś była dla informatorów miejscem nie tylko bezpiecznym, ale dostatnym w porównaniu z miastem, gdzie nic nie można było kupić, a mimo reglamentacji, żywności i tak nie było w wystarczających ilościach. Elżbieta M. kupowała żywność na zapas:

W tym czasie było ciężko, przecież się zrobiło ciężko w Polsce. [...] Ale, jeżeli mam być szczerą, to ja wtedy więcej miałam wszystkiego niż teraz kupuję. Bo ze wsi przyjeżdżała kobitka, spod Tomaszowa i przywoziła wszystko, co pani chciała, i szynkę, i baleron, i kielbasę, i kaszanekę, i kupowaliśmy to. Ona nam przywoziła na zamówienie schab, wszystko. Ja zamrażarkę kupiłam, bo tyle tego było, wydawało się, że zabraknie [...], a przecież jadłam w szkole obiady i mogłam nie potrzebować, ale człowiek jest taki chomikowaty, że lubi sobie chomikować (AIEIAK 10757, s. 7).

W dalszej części wywiadu, nauczycielka stwierdziła, że kupowanie na zapas było spowodowane nie tyle zapobiegliwością, ile pamięcią lat okupacji i przekazywanymi przez rodziców opowieściami z tamtych lat. Chłopka zaopatrywała również nauczycieli z XXIV Liceum Ogólnokształcącego w Łodzi. Pojawiała się w szkole, także w stanie wojennym, co tydzień. Była to część pokątnego handlu, uprawianego przez mieszkańców wsi na szeroką skalę poza sklepami. Dyrektorka tej szkoły wspomina:

To było też masowe, że chodzili po domach chłopci i sprzedawali mięso i to już każdy miał takiego swojego chłopca [...]. Zawsze cielęcinę sprzedawała ta chłopka

od nas spod szkoły i przychodziła tam do portierni i się od niej kupowało. Zamawiali ludzie i ona przyjeżdżała raz w tygodniu. Stąd ludzie mieli. Bo na kartki było mało (AIEIAK 12215, s. 19).

Nauczycielka dodała, że brak swobody w przemieszczaniu się między miastami ani punkty kontrolne nie przeszkadzały chłopce, która w jakiś tylko sobie znany sposób, raz w tygodniu, zawsze była pod szkołą, stan wojenny czy nie.

Nie tylko mięso było w stanie wojennym towarem deficytowym, ale i alkohol. Także i jego produkcja miała miejsce na wsi:

nauczyliśmy się wtedy produkować bimber z cukru, ponieważ ani ja, ani mój mąż nie słodzimy, a przecież był na każdego przydział cukru. Pamiętam, jak kiedyś pojechaliśmy do znajomych na wieś, na Sylwestra, każdy musiał przynieść jakiś tam przydział cukru [...]. No i kuzyn wyprodukował. Boże, tam tego było ze dwa kanistry! Myśmy pojechali wtedy na trzy dni na wieś. [...] Mięso nauczyłam się sama przyrządzać na zasadzie, że kupowało się od chłopca świnie, samemu się robiło w domu wyroby. No wiadomo, że nie było to proste, bo było trochę ryzyka, żeby to przywieźć, ale jak już się przywiozło, to można było sobie w takim domu uwędzić i pychota, tylko po prostu trzeba umieć to zrobić. Wtedy to była po prostu konieczność, ale z drugiej strony jeszcze od soli to się strasznie ręce niszczyły. W sumie ja do tej pory jeszcze raz na jakiś czas kupuję kawałek świni i sama coś robię (AIEIAK 11972, s. 21).

Ze stanu wojennego informatorka nie zapamiętała ani patroli na ulicach, ani pojazdów wojskowych, ani demonstracji. Jeśli podejmowała ryzykowne działania, to polegały one na przewożeniu mięsnej kontrabandy. Ten czas, spędzany na pracy i zdobywaniu reglamentowanych produktów, przeszedł obok niej, nawet nie zauważyła, kiedy władze zniosły stan wojenny. Z tamtych lat pozostały jej w pamięci wyprawy na wieś, pędzenie bimbru i przydatna umiejętność samodzielnego przygotowywania pysznych wyrobów ze świeżej wieprzowiny.

Alkohol i mięso stały się towarami, za które można było dostać różne inne rzeczy:

straszliwe zabieganie o dzień codzienny, bo wymiotło z półek wszystko. No, był groszek i ocet na półkach. [...] I taka charakterystyczna reakcja mojego domu rodzinnego. Za jakiś tydzień, dwa, **przyjeżdża mój ojciec z Tomaszowa i przywozi swoim nawykiem wojennym taką wielką konserwę i butelkę spirytusu. Ja mówię: „Boże, zmiłuj się”, a ojciec mówi: „Sprzedasz, za to kupisz wszystko”. I on mi uświadomił, co i jak** (AIEIAK 12214, s. 12, podkreślenie moje – M.K.).

Chcąc pozostać anonimową nauczycielka języka polskiego opowiada o swoim ojcu, należącym do pokolenia pamiętającego drugą wojnę światową i okupację. Znów, w kolejnej narracji, pojawia się odniesienie do wiedzy potrzebnej, aby

przeżyć w takich trudnych dla całego narodu chwilach. Stan wojenny oraz wojna są kojarzone przez tych, którzy przeżyli okupację jako podobny czas zagrożeń i trudności, w którym obowiązują niepisane prawa wojny. Alkohol i mięso stają się walutą, za którą można dostać wszystko inne. Taką wiedzę, zrodzoną z przeżytych doświadczeń wojennych, przekazuje informatorce ojciec.

Kłopoty z zaopatrzeniem sklepów wynikały, wedle narracji informatorów, z celowych działań władzy:

Kolejki. Największe były po wprowadzeniu stanu wojennego. Puste półki z octem. Oni już nic nie robili. Tylko myśleli o swoich stołkach, żeby się zabezpieczyć. Więc to był ostatni kryzys komunizmu. [...] Te towary były wywiezione z magazynów, a może były w tych magazynach? Czort wie. Co to było? W magazynach nie było, ludzie robili magazyny. Całe tapczany masła kupowali. Ludzie kupowali masowo i może z tego powodu nie było. Ja znałam jedną kobitkę, to miała dwadzieścia siedem paczek masła w tapczanie. Czy ona to zjadła? Ona to wyrzuciła na śmietnik. Mydeł mieli, po kartonach mydeł. Proszków do prania, cukru, masła, mieli ludzie całe magazyny. Ja nie miałam proszku do prania i mówię mężowi, żeby mi kupił, bo był inkasentem w Geesie i zbierał pieniądze po sklepach. On powiedział, że nie kupi, bo boją się mu zostawić, bo ludzie wszystko wykupili, zaglądali pod ladę, czy coś nie zostało. Ludzie masowo kupowali. Mieli pełne szafy. A potem, na Zjazdowej były takie wysypiska śmieci. Boże, czego tam nie było! Mąka, manna, bo robaki się zalegały. Nic nie zostawało na półkach, bo ludzie wszystko wykupili. Panika. Ludzie się bali, że wojna będzie. Taki owczy pęd. [...] Ja pamiętam, jak zostawiła sklepowa komuś małą szyneczkę, to ludzie stali. Bo to kupowali, ile się dało. Żeby się nachlać, żeby się zesrać. To taka kobitka weszła za ladę i znalazła, i krzyczy: „O, paczta, szynkę schowała, to taka, owaka!” Sprzedała wszystko, nic nie mogła zostawić. Nawet sobie. Zawiść była straszna. Teraz wszystko jest, tylko pieniędzy nie ma (AIEIAK 11038, s. 17–18, podkreślenia moje – M.K.).

Ten fragment narracji Henryki D., nauczycielki języka rosyjskiego, zawiera kilka istotnych odniesień do pamięci społecznej zarówno czasów stanu wojennego, jak i późniejszych. Wyłaniający się z niego obraz zbiorowości nie wygląda najlepiej. Od wstępnego opisu kolejek, otwierającego opowieść, informatorka przechodzi do oceny działań władzy, określanej jako „oni”. Typowy dla zebranego materiału badawczego podział: „my/zwykli ludzie, żyjący w PRL-u” – „oni/władza, nomenklatura komunistyczna” przekłada się tu na przekonanie o chęci utrzymania za wszelką cenę istniejącego stanu rzeczy, czyli sprawowania rządów przez partię. Ceną za zachowanie *status quo* jest właśnie stan wojenny, dla zwykłych obywateli PRL-u stanowiący jedynie obciążenie i powodujący dodatkowe kłopoty dnia codziennego. Następnie nauczycielka nazywa stan wojenny ostatnim kryzysem komunizmu. Przywołuje przykład znanej sobie osoby, magazynującej w nadmiernej ilości zapasy jedzenia, które właśnie dlatego się marnują. Niedostępna dla

wszystkich potrzebujących żywność trafia na śmietnik. Wyrzucanie jedzenia jest grzechem dla pochodzącej z biednej wiejskiej rodziny informatorki, która w czasach wojny doświadczyła głodu. We fragmentach wywiadu opisującego okupacyjne oraz powojenne dzieciństwo nauczycielki, które przywoływałem w pierwszej części pracy, znajdują się opowieści świadczące o szczególnym poszanowaniu zboża i chleba.

Nauczycielka uogólnia przykład nierozsądnego, niewłaściwego zachowania na całą zbiorowość Polaków, nazywaną „ludzie”. Potępia takie postępowanie, gdyż jej zdaniem powodowało ono braki na rynku i było nieetyczne, ze względu na marnotrawstwo i chciwość. Polacy byli zachłanni, nierozumni i wyrzucali jedzenie. Brakuje nam tylko opisu kary, jaka następuje w wyniku nieposzanowania chleba i boskich praw, byśmy mogli odwołać się do znanej z „Biblii ludowej” wizji potopu.

Wedle narracji informatorki, w czasie stanu wojennego Polacy kierowali się znaną z psychologii społecznej zasadą społecznego dowodu słuszności (to właśnie „owczy pęd”), rządzącą konformistycznymi, stadnymi i nieracjonalnymi zachowaniami w tłumie. Informatorka stara się znaleźć wytłumaczenie masowego gromadzenia marnotrawionej w ten sposób żywności i znajduje je: jest nim strach przed wojną, wywołujący panikę. Inny przykład to opisana scena z kolejki, zaczerpnięta z codziennego życia i odwołująca się do przeżytego doświadczenia, a jednocześnie konkretyzująca stwierdzenia odnoszące się do wydarzenia istotnego dla całej zbiorowości Polaków. Zachowanie łamiące zasady ładu społecznego i ustalonych norm życia publicznego zbiorowości to „grzebanie pod ladą”. Pogardliwie brzmiące słowa: „żeby się nachlać, żeby się zesrać”, mimo obecności wywołującego rozbawienie kolokwialnego języka i wulgaryzmów dotyczących sfery wydalania, mają na celu ukazanie wyższości informatorki nad tłumem łamiącym normy społeczne oraz negatywny do niego stosunek. Co gorsza, ten tłum to zawistni, prymitywni Polacy, poniżeni przez władzę, ale zarazem sami na to upodlenie pozwalający. Henryka D. puentuje swoją wypowiedź porównaniem przeszłości i czasu teraźniejszego, po zmianie ustrojowej 1989 r. Przeszłość, czyli PRL i stan wojenny, miała swoje wady. Ma je także współczesna Polska.

Deprawacja moralna Polaków, którą wywołał stan wojenny, to temat opowieści Lucyny K., nauczycielki chemii w jednym z łódzkich liceów:

był przydział mięsa na osobę. Bardzo niewielki, żeby dostać ten przydział, trzeba było stanąć w nocy, żeby można było dostać, żeby można było wykupić. Pamiętam, że kiedyś przyszłam o 3.00 w nocy i tutaj kiedyś był sklep rzeźniczy, a teraz jest sklep spożywczy. **Stałam, no i ta kolejka zaczęła się robić długa. Przychodzili ludzie, też niesprawni. I pamiętam, że zapadła decyzja kolejki, że będzie co piąta osoba wchodziła bez kolejki, że osoba z tych upośledzonych, bo ich kolejka była oddzielnie. I co pięć wejdzie normalnych, zdrowych osób, a potem jedna osoba z tej małej kolejki. No, ale przyszła kobieta bez jednej nogi. A poproszono mnie, żebym ja pilnowała, nie wiem,**

dlaczego? I ją wpuściłam jako pierwszą. I dopadła mnie kobieta, waliła mnie pięściami tu, po... [zaciskając dłoń w pięść, informatorka dotknęła klatki piersiowej – M.K.]. Tak. Nikt jej nie odrzucił ode mnie. Wróciłam do domu, byłam sina. To była jedna z pań bardzo wierzących w kościoły, która tak się zachowywała w sklepie. Powiedziano jej: „Chodzi pani do kościoła i tak się pani zachowuje?” To odpowiedziała, że kościół to kościół, a sklep to sklep. Więc degradacja moralna społeczeństwa za tym wszystkim szła. Wydaje mi się, że to była wielka, wielka krzywda. Nie w ilości jedzenia, ale w deprawacji ludzi (AIEIAK 11973, s. 16, podkreślenie moje – M.K.).

W opowieści informatorki mamy widoczne odniesienia do zbiorowości Polaków skrzywdzonych przez stan wojenny, ale i krzywdzących samych siebie. Dwie zbiorowości, dwie kolejki, ale wszyscy czekają na to samo. Zapada zbiorcze, surrealistyczne ustalenie o kolejności wchodzenia do sklepu poza kolejnością¹⁹. Nawet niepełnosprawni muszą czekać. Pozorny ład kolejki za mięsem może zostać łatwo zniesiony przez łamanie podstawowych norm społecznych i kulturowych. Wystarczy jeden agresywny gest, przeradzający się w fizyczną przemoc, żeby zniweczyć wysiłek utrzymania obowiązku pomocy słabszym, którzy są bezbronni. W cytowanym fragmencie wywiadu nie ma wzajemnej pomocy, wymieniania się kupionymi towarami, jakiegokolwiek odruchu ludzkiej solidarności, która tak często pojawia się we wspomnieniach ze stanu wojennego czy innych trudnych dla Polaków okresów historii. Jest za to upodlenie, bowiem czekający w kolejce gotowi są na wszystko, żeby zdobyć kawałek mięsa. Moralność katolicka i wartości religijne (pomoc słabszym i potrzebującym!) okazują się dewocją na pokaz, bo w kolejce po mięso nie ma miejsca na miłosierdzie. W końcu to nie kościół, tylko jatka. Przywoływane dwie opowieści kolejkowe, jakże do siebie podobne, są zarazem mocno nieprzychylną oceną postępowania Polaków w stanie wojennym. Degradacja moralna, agresja, zawiść, poniżenie. Nie ma mowy o walce, sprzeciwie wobec władzy, poszukiwaniu godności, potrzebie wolności, odruchach solidaryzmu społecznego. Jest głodny mięsa tłum, w który władza przemieniła Polaków mocą stanu wojennego.

Stan wojenny nie był przez niektórych informatorów odczuwany jako wielkie obciążenie, tragedia narodowa czy klęska społeczna. Życie codzienne wyglądało prawie tak samo, jak wcześniej: „Normalnie, no, w zasadzie te swoje obowiązki codzienne to się wykonywało tak samo. [...] Jak człowiek nie był zaangażowany, to w zasadzie nie odczuwał jakichś tam wielkich ciężarów” (AIEIAK 11972, s. 16). Jeśli obywatel PRL-u nie był zaangażowany w żadną opozycyjną czy związkową działalność, również w szkole, to właściwie nic się nie zmieniało i nie było się czego bać – mówią nauczyciele. Co innego, jeżeli ktoś przeciwstawiał się władzy:

¹⁹ Bywało, że kolejka uprzywilejowana była równie długa, co zwyczajna. O kolejkach w PRL-u, listach i komitetach kolejkowych, zob. *ibidem*, s. 21–24.

No, na pewno dla tych rodzin, których członkowie byli represjonowani, to było coś strasznego. Ja poznałam kiedyś taką panią nad morzem, której mąż był internowany i ona opowiadała o tym ze strasznym gniewem i bólem. Dla tych, którzy nie odczuli tego w ten sposób, no to były pewne uciążliwości, ale nie było to takie straszne. [...] W sytuacji, kiedy my się w nic nie mieszałyśmy, to nie mieliśmy jakichś tam obaw, że będą nas za to karcnąć w jakiś sposób. [...] Po pewnym czasie człowiek już tak się do tego przyzwyczaił, że nie zdawał sobie sprawy, że to jeszcze trwa (AIEIAK 11972, s. 18–19).

Jak wyglądały zakupy, zajmujące tyle czasu w stanie wojennym? Oto fragment wypowiedzi jednej z nauczycielek, na której barki spadło zaopatrywanie rodziny:

Zakupy robiłam najczęściej w Centralu, jeździłam tam dwa, trzy razy w tygodniu. Artykuły spożywcze, takie jak mięso, cukier, kasza, mąka, były na kartki. Buty były na kartki, papierosy, kawa i wódka. [...] Ale i tak trzeba było stać w kolejce. Nie można było kupić tyle, ile się chciało. Była taka sprzedaż wiązana. Wchodziło się do sklepu i można było kupić jednocześnie trzy rzeczy. Na przykład termos, czajnik i szklanki. Nie potrzebowałam tych rzeczy, ale kupowałam i potem się wymienialiśmy przed sklepem. Jak się szło do miasta na zakupy, to się brało „anużkę”. To była taka torba płócienna na zakupy, bo „a nuż coś się kupi”. Jak przed sklepem stała kolejka, to było wiadomo, że coś rzucą. Stawało się w kolejce, nie wiedząc, co się kupi. Może akurat to, co potrzeba. Kiedyś udało mi się tak kupić lodówkę. Bo lodówki, odkurzacze i pralki były albo na kartę kombatanta, albo na kartę młodych małżeństw. [...] **A firanki kupiła nam przyjaciółka, bo dostała pierwsze własne mieszkanie. I miała prawo kupić 25 metrów firanek. To kupiła i podzieliła się z nami (AIEIAK 12191, s. 10, podkreślenia moje – M.K.).**

Ten krótki fragment opowieści o życiu w stanie wojennym przypomina opis wyprawy na polowanie w dzikie, niebezpieczne ostępy. Zarazem jest poradnikiem przetrwania w Polsce Ludowej. Żeby zdobyć cokolwiek, co nawet nie jest potrzebne, trzeba wykazać się sprytem, zaradnością i umiejętnościami. Mamy nawet spis koniecznego ekwipunku. Trudności, jakie po drodze musi pokonać amator zakupów, przypominają bajkowy opis wyprawy po żywą wodę. W cytowanym fragmencie narracji mamy jeszcze dodatkowy element zaskakującego finału, niczym w grze losowej, gdzie do końca nie wiadomo, jaka i czy w ogóle będzie nagroda. Tutaj jest nią lodówka, „nowiutki, piękny Polar”, stojący sobie w sklepie i czekający cierpliwie na informatorkę. Do folklorystycznych refleksów obecnych w tej opowieści możemy dodać wymiar społeczny wymiany towarowej, będący dodatkową formą gry pomiędzy jej uczestnikami. Możemy także odnaleźć słowa z języka znanego tylko pokoleniom Polaków żyjących w PRL-u. Nie należy się więc dziwić, czytając wywiady przeprowadzone z nauczycielami, że stanie w kolejkach i wyprawy po złote runo zabierały im tyle czasu.

Można odnieść wrażenie, że ograniczenia stanu wojennego, godzina milicyjna, zakazy podróżowania i przepustki nie były tak uciążliwe, jakby mogło się wydawać na podstawie literatury historycznej czy wspomnień. Marianna Z. w swej opowieści podkreśla, że nie odczuwała znaczącej różnicy pomiędzy życiem przed i w trakcie stanu wojennego:

jeżeli chodzi o ten stan wojenny i te wszystkie nakazy i zakazy, to tak specjalnie ja tego nie odczułam – ja osobiście. Jeździłam do pracy stąd, bo już tu mieszkaliśmy, od pół roku mieszkaliśmy, na Przędzalnianą tam właśnie, do Obrońców Pokoju, cisza i spokój, czasem wieczorem wracałam, no gdzieś tam jakieś wozy milicyjne się przewijały, ale nikt mnie nie zaczepiał i nawet wracałam tu po godzinie, nie wiem, chyba 22.00, nikt mnie nie zaczepiał nigdy. Mało tego, taką ciekawostkę, bo to był 13 grudnia, nie wiem czy tego roku, czy następnego, wiem że trzeba było mieć przepustki jakieś. Jak się gdzieś wyjeżdżało poza granice województwa [...] do rodziców jeździliśmy, nikt się nas nie czepiał. Przywoziliśmy coś tam od rodziców, zresztą zawsze przywoziliśmy, bo mieli jakieś tam kurki, jakieś króliki, więc nikt tam nigdzie nie zaglądał. Mało tego, moja teściowa wyjechała z moją córką do Zgorzelca. W stanie wojennym. Bez żadnych tam karteczek, bo babci się nie chciało po prostu iść, wzięła i pojechała. Mało tego, proszę pana, zapomniała zabrać dowodu. I wróciła szczęśliwie, pies z kulawą nogą nie pytał. Tak, że ja naprawdę nie odczułam tego. [...] Ja odczułam, że wreszcie jest spokój. [...] Uspokoiło się. W moim życiu, powiem, że w kraju, w moim życiu. I uważam, że był on dobry [stan wojenny – M.K.] (AIEIAK 11051, s. 17–18, podkreślenia moje – M.K.).

W dalszej części wywiadu Marianna Z. dodała, że z powodu większej liczby patroli na ulicach Łodzi i w parkach czuła się bezpieczniej. W wypowiedzi istnieje pewna niekonsekwencja, bowiem skoro nauczycielka nie widziała nigdzie patroli, a samochody milicyjne tylko się „przewijały”, to w jaki sposób mogła zauważyć więcej patroli na ulicach Łodzi? W jej narracji ograniczenia stanu wojennego są prawie nieodczuwalne, nie istnieją, nie sprawiają kłopotów obywatelom Polski Ludowej. Informatorce nie podobala się rozpolitykowana i anarchistyczna Polska przed stanem wojennym, źle ocenia także działalność „Solidarności”. Nauczycielka uważa, iż działacze związkowi chcieli tylko władzy i pieniędzy, a nie chciało się im pracować. Puentuje te zdania powiedzeniem: „każde grabie grabią pod siebie”. Lech Wałęsa wedle jej słów to prosty człowiek, niemający zielonego pojęcia o polityce, „kukielka, marionetka mądrych ludzi z KOR”. Wojciech Jaruzelski, oficer i patriota, uspokoił napiętą sytuację w kraju tak, by można było normalnie żyć i pracować. W dalszej części wywiadu narratorka przedstawia siebie jako ofiarę stanu wojennego, a raczej sąsiadów, wierzących w plotkę, że jej mąż jest milicjantem:

Do grudnia nam się mieszkalo jako tako, natomiast potem się zdarzały dziwne rzeczy. Wywiesiłam na korytarzu takiego plastikowego kwiatu, ktoś to podpalił.

Później miałam pod drzwiami kupę śniegu, zaspę śniegu, kiedyś chcieliśmy wyjść, nie mogliśmy otworzyć drzwi, bo otwierają się do środka, ponieważ ktoś moją klamkę i sąsiadów przywiązał (AIEIAK 11051, s. 18).

Nienawistni sąsiedzi mścili się na jej rodzinie, obwiniając ją o popieranie systemu komunistycznego. Prześladowane w stanie wojennym były osoby podejrzewane o sprzyjanie władzy, a nie członkowie „Solidarności”. Nie strajki, protesty, godzina milicyjna czy nawet kolejki są tu najważniejsze. Dla informatorki liczy się to, co spotkało ją osobiście, a nie sytuacja w kraju, która właściwie jest normalna. Wypowiedzi nauczycielki są kolejnym przykładem na zapamiętanie oraz przejęcie – jako swojego własnego – sposobu argumentacji przekazywanego przez propagandę stanu wojennego. Narratorka siebie przedstawia w roli ofiary.

O kontrolach wojska i milicji mówi wielu nauczycieli, zarówno tych podróżujących do rodziny, jak i przywożących ze wsi żywność. Wojsko i milicja nie złapały nikogo zajmującego się zabronionym szmuglowaniem niedostępnego mięsa. Kontrole nie były ani tak uciążliwe, ani masowe, jakby się mogło wydawać. Co więcej, w tym czasie były czymś najzupełniej normalnym, zwyczajnym sprawdzaniem dokumentów kierowcy, pasażerów i ładunku samochodu:

policja kontrolowała, jak myśmy jechali samochodem, to nas zatrzymywano, no wiesz, od czasu do czasu gdzieś tam patrole stały, zatrzymywali, badali tam dokumenty samochodu, czy coś wieziemy czy nie wieziemy. **Szwagier mój miał Nyskę, no więc samochód duży, jechaliśmy chyba na grzyby, to kilka razy na zatrzymywano, zaglądano czy czegoś nie wieziemy. To normalne. Uważaliśmy, że jak jest stan wojenny to jest normalna taka sytuacja** (AIEIAK 11058, s. 41, podkreślenie moje – M.K.).

Ograniczenie swobód obywatelskich w stanie wojennym, polegające na nieustannej kontroli wszelkich form aktywności obywateli, w tym przemieszczania się z miejsca na miejsce, jest przez informatorkę traktowane jako zwyczajne i prawidłowe. W końcu władze dbają o nasze bezpieczeństwo, żeby nic nam ani socjalistycznej ojczyźnie nie zagrażało.

Wedle zebranych narracji nauczycieli, bezpieczeństwo w stanie wojennym zapewniały właśnie kontrole, liczne patrole wojska i milicji, będące manifestacją siły systemu komunistycznego w Polsce:

Czułam się bezpiecznie. Po pierwsze, to czułam się bezpiecznie, jak wprowadzono stan wojenny, bo już nikt mi nie groził, że będę na latarni wisieć. I tyle. To były zupełnie inne czasy, nie było tyle rozrób, tyle szalejącej po ulicach młodzieży. Wieczorem można było normalnie wyjść na spacer, tylko przed godziną policyjną trzeba było wrócić do domu. No ale ja, samotna nauczycielka i tak nie miałabym się po co włóczyć późnym wieczorem po mieście? [...] **Ani chuligaństwa żadnego nie było, ani napadów rabunkowych,**

ani rozbojów. Nie było rano pełno szkła na ulicach, jak teraz się dzisiaj nieraz spotyka. Nie było tylu wandalów, co mażą po murach. W mieście było czyśto, wszystko posprzątane. Nie było niedopałków, gum do żucia na chodnikach. Na osiedlu były ławeczki, drzewa, kwiaty i ludzie sami o to dbali, żeby ładnie było. To nie do pomyślenia było, żeby jakieś dziecko rzuciło papieraek na ulicę, czy butelkę, tylko do kosza szły, bo wstyd. Nie było też burd pijackich, nie darli się po nocach tak jak często dzisiaj i tych „umcyków” się na osiedlu nie słyszało (AIEIAK 12190, s. 19).

Spokój i porządek, o którym opowiada Zofia K., panujący w stanie wojennym na ulicach miast, jest obecny w jej pamięci PRL-u jako zupełnie innego kraju niż obecna Polska. Pod względem bezpieczeństwa, mówi nauczycielka, był to dobry czas. Czytając jej narrację o bezpiecznym osiedlu, mieście i kraju, ma się wrażenie, że to opowieść o wzorowym, totalitarnym świecie, gdzie za wykroczenie przeciw porządkowi grożą drakońskie kary, a strach jest wystarczającą motywacją dla zachowania zgodnego z obowiązującymi, surowymi normami. Panuje spokój. Oczywiście, w obu wywiadach, jakich udzieliła Harcmistrzyni Polski Ludowej, mamy do czynienia z mityzacją PRL-u jako krainy szczęśliwości – może nie powszechnej, ale dostępnej prawie dla każdego, kto tylko będzie żył zgodnie z zasadami ustanowionymi przez władze. Informatorka odnosi się też do „wieszania na latarniach komunistów”, a o takie krwawe zamiary rząd oskarżał „Solidarność”, ona sama zaś była członkiem PZPR-u. W stanie wojennym (i w ogóle w PRL-u) panował porządek, nie było pijaków na ulicach, nikt też nie grzebał po śmietnikach. Bezpieczeństwo socjalne łączy się z tym zapewnianym przez siły porządkowe, natomiast Polska Ludowa (a nawet stan wojenny) są pod tym względem lepsze niż współczesna Polska. Oto fragment narracji nauczycielki języka polskiego:

nie widziałam ani jednego lumpa na ulicy. Teraz jadę Nowomiejską i wystają chłopcy, nie mają pracy, więc się zanurzają w alkohol. Nie widziałam też w stanie wojennym ani w PRL-u tylu ludzi, którzy chodzili po śmietnikach, co teraz. To jest po prostu smutne (AIEIAK 11072, s. 16).

Ograniczenia w swobodnym poruszaniu się, zarówno w kraju, pomiędzy miastami, jak i w samej Łodzi, jak widać z przedstawianych fragmentów narracji, nie stanowiły dużego problemu dla informatorów. Potwierdza to Lech Poraj, któremu najbardziej ze stanem wojennym kojarzy się system kartkowy i godzina milicyjna:

System kartkowy. Naprawdę. Faktycznie ocet był w sklepach, można było pić na umór. Niedostatek zaopatrzenia, tak by można powiedzieć. To było na krótko, ale był system kartkowy. Nie pierwszy raz zresztą, bo w czterdziestym piątym roku po wojnie też był, z powodu wojny. Ale teraz był z powodu, faktycznie, były te strajki, czyli to mi się najbardziej kojarzy, a jeszcze, wprowadzenie godziny policyjnej, nie można było wieczorem wychodzić z domu. [...] Ja, na przykład, wra-

całem z Wigilii od rodziny na Retkini, **ale to było zrobione, właśnie, jednak z pewną kulturą. No, bo na Wigilię zniesiono tę godzinę. Jeszcze, jak się podnosiło słuchawkę, było ostrzeżenie „rozmowa kontrolowana, rozmowa kontrolowana”, że jesteś na podsłuchu. Ale nie po złodziejsku, ukradkiem, tylko uprzedzano cię. Dzisiaj to śmieszne, ale tak było. Teraz cię może kontrolują i nawet nie wiesz o tym** (AIEIAK 11050, s. 19, podkreślenie moje – M.K.).

Na pytanie osoby prowadzącej wywiad o kontrole w czasie podróży informatora do rodziny na wieś niedaleko Częstochowy, nauczyciel historii wybucha śmiechem: „Nie, nie, przepraszam, że się śmieję, bo trochę robisz horror z tego stanu wojennego” (AIEIAK 11050, s. 23).

System kartkowy, wprowadzony po raz drugi w 1976 r., obejmował cukier i stopniowo był rozszerzany na inne towary. W stanie wojennym osiągnął niespotykany dotąd wymiar. Ostatnim reglamentowanym towarem w PRL-u było mięso, sprzedawane na karki aż do 1989 r. Właściwie można rozpatrywać historię konfliktów społecznych i wybuchów niezadowolenia w Polsce Ludowej poprzez pryzmat pamięci o niedostępności mięsa oraz innych reglamentowanych towarów. Wydaje się ono wyznacznikiem okresowego dobrobytu lub niedostatku w kraju rządzonym przez partię komunistyczną. Od czasu do czasu władza drastycznie podnosiła ceny, co powodowało masowe protesty, kończące się użyciem siły i w efekcie ofiarami śmiertelnymi. Później partia wycofywała się z podwyżek cen. Informatorzy często wspominają trudności z zaopatrzeniem, których kulminacją był okres stanu wojennego, mówią też o podwyżkach cen jak o iskrze wywołującej wybuch niezadowolenia społeczeństwa, głównie mas robotniczych.

Nauczyciel historii nie ocenia stanu wojennego jako dramatycznego wydarzenia w historii Polski, zaś upływający czas wydaje się rozmywać zarówno pamięć o nim, jak i o odpowiedzialności za jego wprowadzenie. Kolejne pytania o przeszłość, przywołujące z pamięci wydarzenia stanu wojennego, wzbudzają rozbawienie, no bo ileż można o tym mówić? W końcu nie stało się nic strasznego. Narracja zawiera również odniesienie do czasów dzisiejszych, kiedy każdy może być podsłuchiwany, ale już bez ostrzeżenia. Jednak informator zdaje się zapominać, że zapamiętany przez niego, słyszany w telefonie głos był jedną z form zastraszania społeczeństwa potęgą władzy komunistycznej, mogącej kontrolować każdą rozmowę telefoniczną.

Pamięć społeczna dotycząca stanu wojennego i sytuacji panującej w Polsce jest w zebranych materiale badawczym silnie spersonalizowana. Losy zbiorowości, sprawy kraju, internowania, walki, strajki i ich pacyfikacje ustępują miejsca codzienności, kłopotom zwykłego życia, pracy i rodzinie: rzeczy najważniejsze działy się tam i wtedy, w moim najbliższym otoczeniu, dotyczyły mnie, ewentualnie moich najbliższych. Wszyscy, których kochałem, o których się bałem, wszystko, co wtedy musiałem robić, o co się starałem, zabiegałem – właśnie to było ważne. Zbiorowość, w kategoriach jakiej byłem w stanie myśleć, to moja rodzina.

Bywały jednak chwile, kiedy historia najnowsza dotyczyła osób najbliższych nauczycielom, jak w przypadku Zofii K. Na pytanie osoby prowadzącej wywiad o stan wojenny w Polsce, informatorka natychmiast zaczęła opowiadać o rodzinie:

No sama pamiętam, siostrzeniec mój był akurat wtedy w wojsku, na przepustce i przyjechał do Łodzi do tej, do narzeczonej czy już do żony wtedy [...]. Przyjechali teściowie jego; nie, to już żona była; i rozmawiali do późnej nocy. Nie oglądali telewizji, ani nic. **Jak Jaruzelski ogłosił stan wojenny, to oni nic nie wiedzieli, bo poszli spać. Mój szwagier rano chce dzwonić, telefony nieczynne. [...] Mówi: „Synu! Wsiadaj w pociąg, jedź do wojska zaraz, bo będzie draka, bo jest stan wojenny”. I on pojechał jakoś na autostopy i dostał się do tej swojej jednostki. No to brał udział, potem nam opowiadał, jak pojechał, 13 grudnia, święta są, on miał wrócić już do cywila na święta, wszyscy czekamy, na Wigilię miał usiąść z nami, a my nie wiemy czy dojechał, czy żyje. Tu się słyszy, w telewizji pokazują, tutaj szturmują tę Stocznę Gdańską, Jezu kochany, i ZOMO, i wojsko i to, a my nie wiemy, gdzie on jest! No sytuacja w rodzinie była nieciekawa. Myśmy się bardzo o niego martwili. [...] Przyszła od niego kartka. Ale nie wiedzieliśmy jaka miejscowość, bo nie wolno było. Ocenzurowane to wszystko. I przyszła ta kartka i na stemplu pocztowym można było odczytać przez lupę miejscowość. A mój szwagier miał jeszcze takie stare, przedwojenne mapy wojskowe, sztabowe i zaczęli szukać tej miejscowości. Znaleźli. To było gdzieś koło Tczewa. **On tam był i potem jak wrócił, a wrócił dopiero w marcu. Miał wrócić na Boże Narodzenie, to go przetrzymali, no to opowiadał, jak szturmowali Stocznę Gdańską.** Tylko, że oni... Najpierw weszło ZOMO, a potem dopiero weszło wojsko, ale, żeby zabezpieczyć. To mówi, że obraz nędzy i rozpaczy, co ZOMO zostawiło po sobie. Dokumentacja mówi, jak weszli tam... kreślarnie, co są kadłubów, statków kreślą, to, wyliczają to wszystko, te szafy poprzewracane, dokumentacja tych statków podeptana, nasikane, napaprane, mówi, coś okropnego. Takie zniszczenia zostawiło po sobie ZOMO. Oni potem jak weszli, jak ich wprowadzili, to musieli to wszystko zabezpieczać, zbierać, żeby to dalszemu zniszczeniu nie uległo. Przecież to majątek był stoczni. Także jego jednostka nie walczyła. Potem, jako zabezpieczenie tego wszystkiego (AIEIAK 11058, s. 32).**

Zofia K. nie obwinia władzy o wprowadzenie stanu wojennego ani o problemy swojego siostrzeńca, który mógł zostać uznany za dezterera. Strajki, pacyfikacje fabryk i zakładów pracy, ofiary śmiertelne, aresztowania i całe zło dziejące się w Polsce jest nieważne wobec tego, że siostrzeniec może nie zdążyć na czas do jednostki wojskowej. Opowiadając o wydarzeniach w Stoczni Gdańskiej, narratorka nie mówi o ofiarach wśród stoczniowców, pobiciu strajkujących robotników w czasie pacyfikacji czy okupacji stoczni przez siły milicji i wojska. Najważniejszy w tym opisie jest bałagan w papierach, poprzewracane szafy i zniszczone dokumenty. Być może z powodu personalizowania narracji pojawia się zdanie, że siostrzeniec nie szturmował Stoczni Gdańskiej, a jedynie zabezpieczał pozostałości po akcji ZOMO. Inaczej spadłoby na niego odium uczestniczenia w wydarzeniu, którego nawet Harcmistrzyni Polski Ludowej i członek PZPR-u nie do końca popiera.

Stan wojenny kojarzy się nauczycielom najbardziej z kolejkami, które zapamiętali z największą wyrazistością, a także z tym wszystkim, co dotknęło ich samych, czego bezpośrednio doświadczyli. Nie mówią o tragedii mającej miejsce w kopalni Wujek, masowych zatrzymaniach i aresztowaniach. Nie dostrzegają łamania praw obywatelskich przez władze. Nikt z ich rodziny i bliskich nie był internowany czy represjonowany w stanie wojennym. To, co nie dotyczyło ich osobiście, zdaje się ich zbytnio nie obchodzić i nie pamiętają takich wydarzeń. Nie są w stanie myśleć w kategoriach szerszych niż wspólnota rodzinna. Miejsca, do których sięgają pamięcią, to szkoła, dom i kolejka przed sklepem. Na tym polegał dla nich stan wojenny. Zamknęli się we własnym mieszkaniu, odgradzili od świata zewnętrznego, nie dostrzegając niczego lub nie chcąc wiedzieć o tym, co mogłoby zburzyć kruchą stabilność i powodować lęk o przyszłość. Wybrali osamotnienie, zaś w zebranych opowieściach nie widać solidarności społecznej i chęci wspólnego przeżywania trudnych chwil poza kręgiem najbliższej rodziny. Wydaje się, że akurat ten cel władzy został zrealizowany. Czytając wywiady z nauczycielami, ma się wrażenie, że rozbito poczucie wspólnoty, do którego odwoływała się „Solidarność”. Najlepszym lekarstwem na strach była dla informatorów izolacja świadomościowa. Nauczyciele nie zadawali więc sobie pytań o sens (czy raczej bezsens) otaczającej ich rzeczywistości. Byle nie widzieć, byle nie słyszeć. Głębsza refleksja mogła być groźna dla panującego wokół spokoju, zapewnianego przez czuwające nocne patrole. Ich równy krok w świetle latarni i mroku cieni pozwalał na spokojne sny, odpędzając myśli o rozpacz i zagłuszając krzyki²⁰.

W narracjach o stanie wojennym nauczyciele mówią, że skupili się na życiu rodzinnym i pracy, a najwięcej czasu zabierała im walka o byt w gospodarce realnego socjalizmu. Taki był ich stan wojenny. Nie natrafiamy tu na wyraźniejsze obrazy przywoływane z pamięci tamtego czasu. Opisywana w wywiadach ikonografia miasta jest niezmiernie uboga, zawężona do jednego lub kilku zdań o własnej ulicy. Zresztą, nic się na niej nie zmieniło, nawet koksownika nikt nie postawił. Do centrum miasta lepiej było nie chodzić, bo po co narażać się na niepotrzebne kłopoty? Zresztą na żadne inne sprawy, niż codzienność, dom i praca, nie było czasu – opowiadają nauczyciele. Z okien przejeżdżającego tramwaju czy autobusu niewiele było widać, a w kolejce trzeba było uważać, żeby nikt się przede mnie nie wepchnął. Ten stan zachowanej pamięci o stanie wojennym oddaje cytat z wywiadu przeprowadzonego z nauczycielką języka niemieckiego: „Stan wojenny z czym mi się kojarzy? No z tym karpiem, po którego musiałam czekać dwie doby albo trzy, żeby go kupić, bo był stan wojenny” (AIEIAK 11979, s. 9).

²⁰ W 1983 r. ukazała się płyta zespołu Maanam zatytułowana *Nocny patrol*. Pozwoliłem sobie wykorzystać niewielki fragment tekstu tytułowej piosenki, odbieranej w tamtych latach przez młodzież jako protest przeciwko stanowi wojennemu. Inną piosenkę z tego albumu, pt. *Zdrada*, młodzi ludzie dedykowali generałowi Jaruzelskiemu.

W omawianej wyżej części materiału badawczego widzę znaczne podobieństwo z badaniami Anny Malewskiej-Szałygin, prowadzonymi z mieszkańcami Ludźmierza i okolicznych wsi w powiecie Nowy Targ. Rozmowy z mieszkańcami tych wsi pokazały, że stan wojenny jest przez nich postrzegany jako okres wzorowego porządku i bezpieczeństwa. Nie zauważyli żadnych większych ograniczeń w poruszaniu się czy godziny milicyjnej (na wsi i tak wcześniej chodzi się spać). Kłopotliwe były kartki na alkohol i papierosy. O ile ta pierwsza niedogodność była łatwo omijana za pomocą tradycyjnych, domowych wyrobów produkowanych we własnym zakresie, to brak papierosów był bardziej odczuwalny. Poza tym wszystko inne można było „załatwić”, a podstawową umiejętnością ułatwiającą życie było „kombinowanie”. Tragiczne wydarzenia z kraju, strajki i pacyfikacje kopalni, stoczni czy fabryk docierały do mieszkańców wsi jako odległe echa mało istotnych spraw. Ich interesowało to, co działo się w ich wsi i okolicy; codzienność, a nie jakieś abstrakcyjne sprawy. Stan wojenny badani usprawiedliwiali panującą w kraju anarchią, strajkami i nieposzanowaniem władzy, co zresztą potępiali²¹.

4.3. Wejdą czy nie wejdą? Mniejsze zło i tytan w zielonym mundurze

Gdzieś w początkach lutego dowódcę plutonu konnego zwiadu, porucznika Wojciecha Jaruzelskiego mianowano szefem rozpoznania 5. pułku piechoty. Szczupły dwudziestodwuletni oficer, szybki w czynach i w mowie (o takich dowódcy mówią z uznaniem „pistolet”), dokładał starań, by sprostać nowemu stanowisku. [...] Niestety, teraz nie mógł już jak dawniej chodzić na zwiad z pepeszą w garści, z nożem i granatami na pasie. Trzeba było przede wszystkim dowodzić, kierować pracą innych²².

Szmatławy literat – pułkownik, jak nazwał Janusza Przymanowskiego Michał Głowiński, okazuje się jednym z twórców wojennego mitu porucznika, a późniejszego generała w ciemnych okularach. Mniejsza o talent literacki twórcy przygód najpopularniejszych w PRL-u czterech żołnierzy Wojska Polskiego (i psa), ale

²¹ Zob. A. Malewska-Szałygin, *Czas porządku i bezpieczeństwa, czyli niekonwencjonalne wspomnienia z okresu stanu wojennego*, „Opcja na prawo” 2003, nr 1(13), s. 18–19.

²² J. Przymanowski, *Ze 101 frontowych nocy*, wyd. IV, Książka i Wiedza, Warszawa 1967, s. 155–156.

trzeba przyznać, że rzetelnie pracował nad kreacją mitu armii – wyzwolicielki, kruszącej teutońsko-faszystowski opór odwiecznego wroga i kajdany nałożone przez niego ludowi polskiemu. Te akcenty widać zwłaszcza w monografii bitwy Pierwszej Brygady imienia Bohaterów Westerplatte, stoczonej pod Studziankami w sierpniu 1944 r., jego autorstwa. Przymanowski budował mit założycielski PRL-u, nawiązując do tradycji oręża polskiego i walki „za naszą i waszą” wolność. Armia Polska, ludowa i zwycięska, wkracząc z bratnią Armią Czerwoną na tereny Polski, niesie wolność, pracę i chleb, sprawiedliwość społeczną oraz awans dla najuboższych, lecz wartościowych warstw – chłopów i robotników. O wysoką temperaturę rewolucyjnego tygla i jakość wytopionego kruszcu dbają, a jakże, komuniści. To prawdziwie wierzący ludzie *Nowej Wiary*, skromni, dbający o innych, nie o siebie, wrażliwi na czynione ludziom zło (przez okupanta, ale i wroga klasowego), zmieniający Polskę na lepsze. Giną za socjalistyczną ojczyznę, chętnie składając w ofierze daninę krwi. Razem z nimi są inni – zahartowani w bojach i wierni rodzinnej ziemi. Prości żołnierze i wykształceni oficerowie, chłopscy synowie, robotnicy, nauczyciele, nawet AK-owcy. Niektórzy z nich, dzięki rewolucji społecznej i zmianom po wojnie, wyrosli na ministrów, ambasadorów, dyrektorów wielkich uspołecznionych przedsiębiorstw czy generałów nowego, ludowego wojska. Pierwszym pośród nich (chciałoby się rzec: *primus inter pares*) jest Wojciech Jaruzelski, któremu ojczyzna słusznie powierzyła swój los. Opisane wyżej motywy widać zwłaszcza w *Studziankach* i cytowanej książce pułkownika Przymanowskiego *Ze 101 frontowych nocy*, gdzie co rusz opowiada, jakie to odpowiedzialne stanowisko w PRL-u piastuje ten i ów z frontowego bractwa, jakie znał i zapamiętał. Autor niezmiernie popularnych w Polsce Ludowej książek nie tylko tworzył mit założycielski PRL-u i zapisywał stronicie w hagiografii generała Wojciecha Jaruzelskiego, lecz był jednym z budowniczych oficjalnej pamięci drugiej wojny światowej. Odwołując się do niej, współtworzył również pamięć społeczną o początkach PRL-u.

Część zebranych narracji o stanie wojennym zawiera usprawiedliwienie jego wprowadzenia grożącą Polsce sowiecką interwencją, pozostające w zgodzie z apelem Wojciecha Jaruzelskiego, by nie polała się ani jedna kropla polskiej krwi. Nauczyciele, którzy popierają stan wojenny jako słuszne działania władzy chcącej obronić kraj przed zagrożeniem, pozytywnie oceniają także postać generała. Widzą w nim człowieka honoru i patriotę. Są to z reguły ci sami informatorzy, którzy dobrze oceniali zarówno swoje życie w PRL-u, jak i Polskę Ludową jako państwo, ojczyznę, miejsce trwania biografii.

W zebranym materiale badawczym są też wyrażane zupełnie odmienne opinie, inny jest też zapamiętany obraz stanu wojennego. Ta odrębna pamięć wydaje się dotyczyć zupełnie innego kraju, ludzi i czasu. Przywoływane obrazy są bogatsze w treść, malowane bardziej subtelną kreską, a wizerunek przeszłości odcisnięty w pamięci zawiera w sobie większą głębię. Nauczyciele, którzy zapamiętali stan wojenny jako zło uczynione Polakom przez komunistyczne władze, nie mają

dla jego autorów żadnego usprawiedliwienia, nie wierzą również w interwencję wojsk radzieckich. Ich opinia o generale Wojciechu Jaruzelskim, mimo upływu czasu, pozostaje negatywna. Niekiedy, z powodu doznanych represji ze strony władzy, jest przepełniona silnymi emocjami. Tym, co łączy oba, odmienne w treści, sposoby narracji o stanie wojennym jest strach. Jak zauważył Michał Głowiński, kompleks lęku przed Rosjanami umiejętnie wykorzystywała propaganda stanu wojennego. Nie odwoływała się bezpośrednio i otwarcie do radzieckiego zagrożenia. Szeptem mówiła o groźbie obcej interwencji, a głośno o kraju nad przepaścią i ogólnonarodowej katastrofie. W pamięci społecznej Polaków wciąż żywe były przykłady tragicznych skutków sprzeciwu społeczeństwa węgierskiego i czechosłowackiego wobec polityki radzieckiej. Nauczyciele przywołują przykłady roku 1956 na Węgrzech i 1968 w Czechosłowacji jako przemawiające za zagrożeniem radziecką interwencją zbrojną. Ich zdaniem byłyby ona tragiczna w skutkach:

Oceny decyzji o wprowadzeniu stanu wojennego mają związek ze sposobem postrzegania motywów, które zadecydowały o jej podjęciu. Z różnych badań wynika, że wyobrażenia w tym zakresie są od wielu lat stabilne, a uniknięcie agresji ze strony Związku Radzieckiego to argument najsilniej przemawiający do wyobraźni społeczeństwa polskiego i najbardziej sugestywnie tłumaczący słuszność wprowadzenia stanu wojennego²³.

Inny argument osób popierających tę decyzję, według badań Instytutu Pentor z 2006 r., to teza, że dzięki stanowi wojennemu Polacy uniknęli wojny domowej, anarchii i rozpadu państwa²⁴. Oba typy argumentacji zwolenników wprowadzenia stanu wojennego spotkamy w cytowanych wypowiedziach nauczycieli.

Równie interesująco w odniesieniu do zebranych przeze mnie narracji łódzkich nauczycieli wypada analiza kształtowania się pamięci zbiorowej stanu wojennego (oraz „Solidarności”), dokonana przez Barbarę Szacką na podstawie badań sondażowych, przeprowadzonych pod koniec lat osiemdziesiątych XX w. i między rokiem 2003 a 2004²⁵. Badania ilościowe, o których mówi Szacka, pochodzą z dwóch różnych okresów, zaś pomiędzy nimi upłynęło prawie 20 lat. To cała epoka, obfitująca w ważne dla Polski przemiany, w tym zmianę ustrojową:

pierwsze dwa [badania – M.K.] przeprowadzone zostały u schyłku PRL, z czego zresztą mało kto zdawał sobie w pełni sprawę, nawet jeśli go przeczuwał. Kilka-
naście lat później nie tylko świat, w jakim żyli respondenci, był już zupełnie inny,

²³ P. T. Kwiatkowski, *Pamięć zbiorowa społeczeństwa polskiego...*, s. 421.

²⁴ Zob.: ibidem, s. 422.

²⁵ B. Szacka, *Czas przeszły, pamięć, mit*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2006, s. 187–205. Autorka powołuje się na badania CBOS-u z 1987 r., Instytutu Socjologii UW z 1988 r., Pentora z 2003 r. oraz TNS OBOP z 2004 r.

ale także nastąpiła zmiana pokoleniowa – dorosłymi stali się ludzie urodzeni w latach pierwszych badań, którzy nie znali z własnego doświadczenia ani okresu „Solidarności”, ani stanu wojennego²⁶.

W ten sposób po 1989 r. stan wojenny stał się faktem z obszaru pamięci społecznej, politycznym symbolem, przestając być wydarzeniem mającym bezpośredni związek z życiem codziennym obywateli Polski Ludowej. Barbara Szacka zauważa, że w czasie, jaki upłynął pomiędzy dwiema seriami badań

„Solidarność” oraz stan wojenny nabrały patyny i przynajmniej dla jednego pokolenia stały się wydarzeniami rzeczywiście historycznymi, to jest takimi, które działy się poza czasowymi granicami ich życiorysów. Z kolei dla tych pokoleń, dla których lata osiemdziesiąte mieściły się w tych granicach, przyznawanie się do uczestnictwa w nich nabrało charakteru nobilitującego²⁷.

Autorka twierdzi, że stan wojenny był częstym tematem rozmów w rodzinie i wśród kręgu społecznego badanych, a tendencja do mocnego osadzenia tego wydarzenia z przeszłości w pamięci zbiorowej uległa dalszemu wzmocnieniu w toku upływającego czasu. Co ciekawe, „Solidarność” nie była aż tak wyraźnie obecna w rozmowach ankietowanych, prowadzonych na tematy historyczne. Czego natomiast można się było spodziewać, równie ważnym wątkiem z tego zakresu pozostała druga wojna światowa. Sądzę, że na to zjawisko, jak też na wpisanie się stanu wojennego w narrację o charakterze wojennym, ma wpływ pamięć komunikacyjna oraz media i politycy prowadzący dyskurs publiczny odnoszący się do wydarzeń z przeszłości Polski uznanych za ważne.

Okazuje się, że w miarę upływu czasu zarówno stan wojenny, jak i postać Wojciecha Jaruzelskiego stają się dla osób biorących udział w badaniach coraz bardziej negatywnie nacechowane. W badaniach ilościowych z lat 2003–2004 zanika ambiwalencja w postrzeganiu stanu wojennego i zaczynają przeważać jego negatywne oceny. To samo dotyczy generała Jaruzelskiego. Dla respondentów „jest postacią, którą przede wszystkim ocenia się krytycznie i z którą wiąże się uczucie wstydu”²⁸. Odsetek badanych mających o nim negatywne zdanie zwiększył się pomiędzy prowadzonymi seriami badań. Z wniosków sformułowanych przez Barbarę Szacką na podstawie analizowanych serii badań ilościowych szczególnie interesujący wydaje mi się ten dotyczący mocnego odcisnięcia się w pamięci zbiorowej śladu stanu wojennego. Oto zdaniem Szackiej przyczyna tego stanu rzeczy:

²⁶ Ibidem, s. 189.

²⁷ Ibidem, s. 191–192.

²⁸ Ibidem, s. 197.

Stan wojenny był wydarzeniem, które nie stwarzało szczególnych trudności interpretacyjnych. **Stosunkowo łatwo było, czerpiąc z repertuaru rodzimej symboliki, przekształcić go w symbol walki i oporu wobec prześladowczej i z nadania obcego sprawowanej władzy, i włączyć do pamięci zbiorowej.** W pamięci tej bowiem wydarzenia i postacie nie występują inaczej, niż w powiązaniu z istotnymi dla tożsamości grupy wartościami i antywartościami, w których symbole się zmieniają²⁹.

Sądzę, że ten właśnie „repertuar rodzimej symboliki”, z którego czerpali biorący udział w badaniach respondenci, mówiąc o stanie wojennym, dobrze ukazuje zależność pomiędzy pamięcią komunikacyjną a kulturową.

Moi rozmówcy mieli możliwość konstruowania złożonych opowieści, używania różnych typów argumentacji, tworzenia swojej wizji przeszłości, o której opowiadali. Sądzę, że korzystali oni z podobnego repertuaru „rodzimej symboliki”, jak również innych treści, obecnych i przekazywanych w ramach pamięci kulturowej (zwłaszcza po 1989 r.), na które powołuje się Barbara Szacka, analizując badania ilościowe.

Na pytanie o przyczyny wprowadzenia stanu wojennego jedna a moich rozmówczyń, nauczycielka języka polskiego, odpowiada, że to bardzo złożony problem. Jego wyjaśnienie wymaga odwołania się do mechanizmów politycznych, ekonomicznych i społecznych. Jej zdaniem decyzja podjęta przez generała Jaruzelskiego okazała się słuszną. Wszystko było lepsze, niż wkroczenie Rosjan do Polski – podkreśla w wywiadzie. Strach, jaki informatorka odczuwała, nazywa swoim prywatnym, osobistym. Na niego nakładał się lęk przed Rosjanami i sowiecką inwazją na Polskę:

Oficjalnie, to znaczy ja się muszę zgodzić, tak, że to były niepokoje społeczne, które sięgały zenitu, te niepokoje według propagandy miały się przeradzać w zagrożenie jednostki [...], na pewno przyczyniła się do tego ekonomia, strajki są wtedy, kiedy ludziom brakuje podstawowych rzeczy, chleba, a tutaj były puste półki. [...] **Pewnie mnie ktoś teraz odsądzi od czci i wiary, ale ja tak rozumiem, że to był desperacki akt pokazania, że my sobie sami tu poradzimy, ja nie bronię generała Jaruzelskiego [...].** Ja wiedziałam, co by się tu mogło stać, ludzka pamięć jest bardzo krótka, bo jakby nie była, to by nie było powtarzalności wydarzeń: pięćdziesiąty szósty, sześćdziesiąty ósmy, siedemdziesiąty, osiemdziesiąty – coś za często, może to był taki desperacki akt ochrony tego, co zostało, że by nie przyszli tu Rosjanie, bo wtedy to już by było dużo gorzej. Pamiętam taki film, wie pani, nie o ludziach, jeden z nowszych, rosyjscy naukowcy prowadzą badania na delfinach, wie pani, co im zrobiono? Wydłubano im dziurę w płetwie i tam włożono kamerę, potem je wypuszczono. Tak sobie myślę, że Amerykanie czipują pieski, a do tego wystarczy średniej wielkości igła, by zwierzęciu oszczędzić bólu, a Rosjanie

²⁹ Ibidem, s. 203 (podkreślenie moje – M.K.).

na żywca wydłubują zwierzęciu dziurę w płetwie, jaka jest szansa na przeżycie takiego zwierzęcia? Jaki ono przeżywa ból w trakcie tej operacji [...]? Ja pomyślałam tak, ja nie mam oceny złej Rosjan, może pojedynczy człowiek nie byłby w stanie tego zrobić, ale ja sobie myślę, do czego byłaby zdolna polityka tego rządu, policjanci, nie jako ludzie, tylko jako funkcjonariusze, prawda, wobec ludzi? (AIEIAK 11954, s. 23–24, podkreślenie moje – M.K.).

Nauczycielka języka polskiego odnosi się do przeszłości Polski i pamięci o tragicznych wydarzeniach w PRL-u, powodowanych przez braki podstawowych potrzebnych do życia rzeczy. Wedle niej powtarzalność buntów, rozruchów i pacyfikacji była w PRL-u pewną regularnością, cechą systemu, rozsadanego co jakiś czas od środka, przez gwałtowne wybuchy niezadowolenia społecznego. Podobnego zdania jest Jerzy Eisler:

Im lepiej poznaję specyfikę poszczególnych „polskich miesięcy”, tym bardziej skłonny jestem podzielić pogląd, że miały one tak wiele cech podobnych do siebie, czy wręcz tożsamy, że można właściwie mówić o jednym kryzysie władzy dyktatorskiej – totalitarnej do 1956 r., a następnie raczej autorytarnej, choć z wyraźnymi tendencjami totalitarnymi³⁰.

W końcu, wobec coraz większego zamieszania, by chronić porządek komunistyczny w Polsce po 1945 r., Wielki Brat mógłby wkroczyć i zaprowadzić spokój. Spokój grobowy. Tak więc nauczycielka postrzega stan wojenny jako mniejsze zło, konieczne dla uniknięcia kolejnej narodowej tragedii. Film dokumentalny o okrutnych doświadczeniach na delfinach, jaki oglądała, jest przywoływany jako współczesny przykład bezmyślnego zadawania zwierzętom bólu przez rosyjskich naukowców. Nic się w postawie Rosjan wobec świata i ludzi nie mogło zmienić, wciąż są okrutni i nieludscy, nawet dla niczemu niewinnych zwierząt. Co w takim razie mogliby uczynić ludziom, uznanym za winnych sprzeciwu wobec władzy i wrogów komunizmu?

W dalszej części narracji o charakterze narodowym Rosjan, na który decydujący wpływ miał system komunistyczny, oceniającej ich dzikość i krwiożerczość, informatorka przywołuje dwa przykłady postępowania ludzi radzieckich wobec Polaków, znane jej z przekazów postpamięci rodzinnej. Mają one potwierdzać tezę o nieludzkim systemie komunistycznym, zamieniającym jednostki w bezwzględne, bezlitosne potwory. Stryj informatorki, dowódca oddziału AK aresztowany przez Rosjan po wojnie, został zamknięty w ciemnej celi i poddany okrutnym torturom:

kiedy umierał, był już bardzo starym człowiekiem, pomarszczona twarz, ziemista cera i tylko takie dwie różowe pręgi idące od kącika ust aż po sam dół brody,

³⁰ J. Eisler, „Polskie miesiące”, czyli kryzys(y) w PRL, Instytut Pamięci Narodowej, Warszawa 2008, s. 7.

wie pani, co to było? To była nigdy nie zagojona rana po cieknącej ślinie. A wie pani, kiedy mu ciekła? Kiedy zamknięto go w celi dwa metry na cztery, bez okien, bez światła, nieregularnie podawano posiłki, by stracił poczucie czasu i włączony megafon: „Patrzcie, jak on się poci” i stryj opowiadał, jak pot ciekł mu po czubkach palców i spadał, tworząc na ziemi kałużę. „Patrzcie, jak on się ślini” i ślina ciekła mu jak psu. Ta ślina mu wyżarła ranę w ciele. O innych metodach nie opowiadał [...] (AIEIAK 11954, s. 24).

Bardzo podobna narracja postpamięci rodzinnej autorstwa innej nauczycielki, Anny C.-G., dotyczy jej ojca, oficera i dowódcy oddziału Armii Krajowej. Spędził on w celi śmierci, a właściwie w ciemnym karczerze kilka lat. W trakcie tortur połamano mu kręgosłup i wszystkie palce. Jednak ta informatorka nie odczuwa aż takiego strachu przed Rosjanami, nie usprawiedliwia też stanu wojennego w taki sposób, jak czyni to cytowana wyżej nauczycielka.

Drugi z przykładów okrucieństwa Rosjan zupełnie nie liczących się z ludźmi, przywołany z pamięci rodzinnej, dotyczy krewnego, któremu udało się zbiec przed NKWD. Uciekając z domu, pozostawił żonę i dopiero co urodzone dziecko, jak mówi informatorka, w nadziei, że ci ludzie będą respektowali stan położnicy i noworodka. Rosjanie wywieźli obie, matkę z córką, na Syberię. Opis pełen jest drastycznych scen pracy ponad siły w kołchozie, mrozu, gryzących kobietę wszy i głodu. Do tego dochodzi fragment o chorobie dziecka, wywołanej przez pasożyty. W trakcie pracy kobieta

położyła dziecko na trawie, po skończonej pracy zabrała dziecko do obozu i ono płakało parę dni pod rząd, nikt nie wiedział, dlaczego. Lekarza oczywiście nie było, aż pewnego dnia z ucha tego dziecka wypłynęły takie gąsieniczki, wie pani, owad złożył w uchu dzidziusia jaja i się rozwijały do momentu, aż nie musiały przejść do następnego etapu. To dziecko, które urodziło się w czterdziestym piątym roku, jest teraz lekarzem dziecięcym w Warszawie, w szpitalu i jest głucha na jedno ucho (AIEIAK 11954, s. 25).

Dzikość przyrody w Rosji przekłada się na dzikie obyczaje ludzi z niej pochodzących. Nie szanują oni ani kobiety, ani macierzyństwa. Rosjanie odrzucają nawet powszechnie przyjęte w cywilizowanym świecie normy kulturowe, zakazujące krzywdzenia małego dziecka i jego matki. Przywoływane przeze mnie fragmenty narracji postpamięci rodzinnej służą informatorce do uzasadnienia tezy o konieczności wprowadzenia stanu wojennego. Wedle jej słów strach przed Rosjanami, mogącymi zaprowadzić swoje okrutne rządy w Polsce, w zupełności wystarczał za jego usprawiedliwienie.

W zebranym materiale badawczym obecne są fragmenty odnoszące się do pamięci stanu wojennego, usprawiedliwiające jego wprowadzenie wyższą koniecznością i mniejszym złem. Nie brak wypowiedzi nauczycieli pozytywnie oceniających postać generała Wojciecha Jaruzelskiego, mityzujących go i poddających zabiegom

hagiograficznym. Jest on określany jako „zesłaniec” wychowany w duchu patriotycznym i katolickim, żołnierz, wojskowy, oficer, człowiek honorowy i patriota oddany Polsce. W zebranych narracjach nauczyciele, zwłaszcza historii, podkreślają wspólność trajektorii losu zbiorowego Polaków na Kresach i rodziny generała Jaruzelskiego. Jego największą zasługą jest to, że uratował Polaków przed Rosjanami oraz wojną domową. Informatorzy nie pamiętają licznych funkcji i urzędów, jakie sprawował, w tym pierwszego sekretarza PZPR. Zapomnieli też o odpowiedzialności generała jako ministra obrony narodowej za masakrę na Wybrzeżu w 1970 r. Nie wiedzą o jego aktywnym udziale w czystkach antysemickich wśród oficerów Wojska Polskiego w 1968 r. ani o inwazji na Czechosłowację. Kompletnie obce są im informacje o agenturalnej przeszłości TW „Wolskiego”, bo taki był kryptonim operacyjny nadany Jaruzelskiemu przez Informację Wojskową, czy o udziale w walkach z podziemiem niepodległościowym po 1945 r.³¹ Ponadto mieszają fakty z jego biografii, przydając jej rysów mitycznych. Sędziwy, szlachetny i skromny starzec, były „zesłaniec”, budzi szacunek i sympatię niektórych informatorów, którzy równocześnie potępiali wszelkie formy przypominania o roli, jaką odegrał w zbrodniach PRL-u. Upamiętnianie stanu wojennego poprzez palenie zniczy i świec przed domem Wojciecha Jaruzelskiego jest dla nich niedopuszczalne, przykre i niewłaściwe jako brak szacunku dla ważnej, tragicznej postaci z polskiej przeszłości.

Stan wojenny niektórzy z informatorów, zwłaszcza historycy i poloniści, porównują z zamachem majowym Józefa Piłsudskiego. Wtedy również ginęli Polacy, a najgorsze, że w bratobójczej walce; były obozy odosobnienia, uwięziono wiele osób. To porównanie pomiędzy dwoma wewnętrznymi konfliktami wypada na korzyść Wojciecha Jaruzelskiego, któremu nikt nie stawia pomników, a Piłsudskiemu – tak. A to przecież generał uratował naród przed czymś dużo gorszym, wojną z Sowietami, jak tłumaczą nauczyciele. Nie wszyscy mający dobrą opinię o generale Jaruzelskim akceptują w zupełności stan wojenny i wierzą w sowiecką interwencję jako jego przyczynę. Niepewność spowodowana jest brakiem wystarczającej wiedzy do wydania zasadniczego osądu i niemożliwością zweryfikowania informacji na podstawie dokumentów. Informatorzy stwierdzają, że to historia

³¹ Wśród książek poświęconych Wojciechowi Jaruzelskiemu, który nie mówił chętnie ani nie rozpisywał się o własnej przeszłości, zobacz m.in.: L. Kowalski, *Jaruzelski – generał ze skazą. Biografia wojskowa generała armii Wojciecha Jaruzelskiego*, Zysk i S-ka, Poznań 2012; P. Raina, *Jaruzelski 1923–1968*, Wydawnictwo Von Borowiecky, Warszawa 2001. Ostatnia biografia autora stanu wojennego ukazała się już po jego śmierci: J. Osiecki, *Generał. Wojciech Jaruzelski w rozmowie z Janem Osieckim*, Prószyński i S-ka, Warszawa 2014. Wojciech Jaruzelski opowiada o swym życiu w sposób charakterystyczny dla ofiar trajektorii losu zbiorowego Polaków w czasie drugiej wojny światowej. Mówi o odczuwanym wstydzie wobec przywoływanego z pamięci obrazu swego ojca – dziedzica, całowanego w rękę przez chłopów i szczerzej fascynacji ideałami lewicy. W narracji o PRL-u oraz dokonywanych przez generała życiowych wyborach pojawiają się, znane także z zebranych wypowiedzi nauczycieli, motywy awansu społecznego, odbudowy kraju, sprawiedliwości społecznej i budowy szkół zamiast czworaków.

powinna rozsądzić, kto miał rację. Przeszłość oraz dokumenty zachowane w archiwach są domeną historyków – mówią nauczyciele. Być może kiedyś dowiemy się, jak było naprawdę. W ten oto sposób osoby udzielające wywiadów odsuwają od siebie kategoryczną ocenę stanu wojennego i postaci Wojciecha Jaruzelskiego. Sądzę, że użyte argumenty są formą przesłonięcia, ucieczki przed wyraźną deklaracją: jestem zwolennikiem/przeciwnikiem wprowadzenia stanu wojennego. Co charakterystyczne dla zebranego materiału badawczego, w przypadku oceny stanu wojennego nie ma miejsca fakt odwoływania się do niepamięci. Ten trudny czas pamiętają wszyscy – tyle tylko, że mamy do czynienia z różną pamięcią. Jej forma oraz utrwalone treści zależą od wielu czynników: pamięci rodzinnej, biografii, deklarowanego stosunku do PRL-u oraz wyznawanych wartości.

Pedagogdy udzielający wywiadów zrzucają z siebie odpowiedzialność za krytycyzm wobec przeszłości, pozostawiając rolę jej komentatorów i badaczy historykom. Nauczycielka chemii, Lucyna K., mówi o możliwości oceny działania podjętego 13 grudnia 1981 r. przez Wojciecha Jaruzelskiego:

oceniać takie decyzje, czy to było słuszne, to trzeba mieć dużo większą wiedzę, niż ja mam. Bo znam stanowiska jednej strony i drugiej strony. Jedni mówią, że Rosjanie by nie weszli, a drudzy mówią, że by weszli i byłoby jeszcze gorzej. Ale moja wiedza jest za skromna. [...] Uważam, że to jest sprawa historyków (AIEIAK 11973, s. 15).

Stanowi wojennemu w narracji anonimowej nauczycielki języka polskiego towarzyszy aura tajemniczości. Uważa ona, że historycy mogą mieć problemy z wyjaśnieniem wszystkich przyczyn i tajemnic stanu wojennego, z powodu utajnienia dokumentów przez Rosjan. A skoro historyk nie może poznać prawdy, to jak ma oceniać te wydarzenia nauczyciel języka polskiego? Wojciech Jaruzelski jest tu postawiony w roli nieświadomego świadka historii, nieznanego do końca motywów, przyczyn i skutków wydarzeń. Z cytowanego fragmentu wywiadu wynika, że wedle informatorки przeszłością rządzą nieznane nikomu siły, a tworzą ją zakulisowe decyzje, podejmowane przez bezimiennych ludzi:

Powiem szczerze, że nie wiem tak naprawdę. To trzeba by zajrzeć do tajnych dokumentów między władzami Związku Radzieckiego i Polski, z których podobno nawet Jaruzelski niektórych nie zna. Mówię podobno, bo to też są informacje z zewnątrz. [...] Do tej pory są, jak wiadomo, pewne tajemnice, nawet jeżeli się weźmie pod uwagę pewien epizod z czasów wojny, jak śmierć generała Sikorskiego. Niemożliwa do wyjaśnienia. A dokumenty utajnione do tej pory niektóre (AIEIAK 11027, s. 24).

Chcąc pozostać anonimową nauczycielka historii mówi o niedostępności utajnionych dokumentów i niemożności poznania wszelkich okoliczności towarzyszących stanowi wojennemu. Dopóki źródła nie ujrzą światła dziennego, nie

da się przesądzić o tym, kto ma rację – zwolennicy czy przeciwnicy stanu wojennego i generała Jaruzelskiego. Poza tym, nauczyciele są przekonani, że wydarzenia w 1956 r. na Węgrzech i 1968 r. w Czechosłowacji udowodniły, iż interwencja jest możliwa:

Ja mówię, że jako historyk, że dopóki nie widzę wiarygodnych źródeł, które by mnie przekonały o jednej lub drugiej racji, no jestem w stanie jednoznacznie przesądzić, bo przecież wszyscy słyszeliśmy o manewrach armii radzieckiej w okolicach granic Polski w latach osiemdziesiątych [...] wszyscy pamiętali dokładnie wypadki węgierskie z lat pięćdziesiątych, pamiętali interwencję wojsk Układu Warszawskiego w Czechosłowacji w roku sześćdziesiątym ósmym, więc prawdopodobieństwo, że coś takiego może się powtórzyć, istniało (AIEIAK 11981, s. 10).

Jako dodatkowy argument, zwiększający prawdopodobieństwo interwencji sowieckiej w Polsce, nauczyciele wymieniają wypadki zbrojnych akcji Armii Czerwonej i jej sojuszników przeciwko buntującym się krajom obozu socjalistycznego, mające zapobiegać wewnętrznej anarchii i bałaganowi:

Na pewno jedną z przyczyn był bałagan, który powstał w kraju. Prowokacje, niepokoje wśród społeczeństwa. A z drugiej strony, zagrożenie ze strony naszych sojuszników z Układu Warszawskiego. Wszyscy mieliśmy świeżo w pamięci „braterską pomoc” dla Czechosłowacji w 1968 r. Być może to ostatnie przeważyło, że ówczesne władze zdecydowały o wprowadzeniu stanu wojennego i załatwieniu tych wszystkich spraw, które działy się w Polsce własnymi rękoma, a nie rękami obcych (AIEIAK 12191, s. 8).

Skoro Sowietci zdecydowali się już kilka razy na takie działania, to dlaczego nie mieliby spróbować raz jeszcze utopić we krwi niepokornych Polaków? Pamięć o tragicznych wydarzeniach na Węgrzech i w Czechosłowacji, do jakiej odwołują się informatorzy, zdawała się przemawiać za możliwością wkroczenia obcych wojsk do Polski.

Decyzja o wprowadzeniu stanu wojennego była słuszna, ponieważ uspokoiła napiętą sytuację wewnątrz kraju. To zasługa generała Jaruzelskiego:

ludzie się troszkę jakby uporządkowali, zweryfikowali swoje działania. Uspokoili się, wygasło to strajki. Jaruzelski po prostu bał się interwencji ze Wschodu. [...] Pozytywnie go oceniam. Wiem, że był kiedyś na Sybirze i stamtąd ma tę chorobę oczu. Odważny człowiek i nie powinniśmy go ciągle atakować. Uważam, że robił wszystko dla dobra Polski. Opanował sytuację. On nigdy specjalnie się nie broił przed przeszłością. To jest człowiek wojskowy i on podjął decyzję wojskową (AIEIAK 11034, s. 10–12).

Strajki i anarchia w Polsce musiały się dla wszystkich źle skończyć. Lepiej, że generał wprowadził stan wojenny, niż protesty miałyby się przerodzić w wojnę domową.

Nauczyciele wspominają, że Polaków nurtowało pytanie o zasadniczym dla wszystkich znaczeniu: wejdą czy nie wejdą? Tym bardziej, że niepewność była podsycana przez strach:

Przerażenie nas ogarnęło. Stan wojenny, no nic nie wolno robić. Ale z drugiej strony tłumaczyli, że tam już Ruskie stali na granicy. Mówili, że musi być wprowadzony stan wojenny, bo jak nie będzie, to zaatakują, że wyrzną polski naród. No, różne zdania były. [...] Są od tego mądre głowy, siedzą w tych kopalniach książek od historii, to oni wiedzą. Ja, jako człowiek zwykły, mam mieszane uczucia. Gdyby nie było stanu wojennego, to może by bardzo dużo ludzi zginęło, a może by te Ruskie weszli? (AIEIAK 11038, s. 16).

Różne opcje słyszałam. Jedne, że dobrze, że on ten stan wojenny wprowadził, bo Ruskie czekały przed bramą. Ja uważam (nie jestem pewna), że gdyby ten stan wojenny nie był wprowadzony, to by była naprawdę masakra, woj-ska radzieckie by wkroczyły i by była naprawdę trzecia wojna światowa. Wtedy byłoby dużo więcej ofiar. Tak mi się przynajmniej wydaje, ale jak to istotnie było, bo są różne opinie, to do końca nie wiadomo. W tym czasie tak myślałam. Wiem, że niektórzy znajomi z kolei odwrotnie. Wtedy byli przeciwni, każdy nienawidził tego Jaruzelskiego, a teraz uważają, że to może słuszna decyzja. Ja tłumaczyłam sobie, że jak będzie stan wojenny, to nikt z zewnątrz do nas nie wkroczy i uważałam, że Jaruzelski zrobił dobrze, a naprawdę, jak teraz o tym myślę, to do tej pory nie wiem. Inni mówili, że wtedy to było straszne, a teraz mówią, że mądre. Ja wtedy uważałam, że to jest mądre, a teraz, w sumie też uważam, że inaczej Ruskie by weszły, bo słyszałam, że stoją za granicą i tylko czekają (AIEIAK 12196, s. 13).

Teraz, kiedy wiem o tym czy o tamtym, uważam, że z dwojga złego lepsze to, niż mówienie po rosyjsku, którego wy nie chcecie. Bo przecież tak by się stało. [...] A Czesi? Wreszcie by mieli okazję (AIEIAK 11051, s. 19).

Zdaniem informatorki stan wojenny wprowadzono, bo w Polsce panował bałagan, któremu winna była „Solidarność” – zamiast pracować, strajkowano. Zaś tam, gdzie drwa rąbią, wióry lecą:

Z tym, że mówię, no tam, gdzie walczą, tam giną. I zawsze partia rządząca czy ludzie rządzący będą karać tych, co są przeciwko nim i teraz też tak się dzieje. Poszli, wiedzieli, po co idą. Nie oceniam, czy dobrze, czy źle, że w czasie stanu wojennego demonstrowali. Tylko musieli się liczyć, no niestety, ofiary są, jest wojna, są ofiary (AIEIAK 11051, s. 20).

Maria Z., porównując Polskę po 1989 r. i tę z okresu stanu wojennego, zauważa, że zarówno w demokracji, jak i w PRL obowiązywały podobne prawa. Władza zawsze może ukarać tych, którzy się przeciw niej buntują. Informatorka, brnąc w usprawiedliwienia PRL-u i stanu wojennego, zdaje się zapominać, że współczesną demokrację parlamentarną od państwa autorytarnego różni zbyt wiele, by je ze sobą

porównywać. Przede wszystkim odmienny jest sposób rozwiązywania konfliktów społecznych oraz zasady użycia siły przez funkcjonariuszy państwa.

Stan wojenny był sprawą nie tylko polską, ale światową, geopolityczną – jak mówi jeden z narratorów, nauczyciel historii. To, że nie przerodził się w kolejne powstanie, jest zasługą generała Jaruzelskiego. Polacy na szczęście nie dali się sprowokować do otwartego buntu, wojny domowej:

To była polityka i to polityka wielka, w której my byliśmy pionkiem na szachownicy, a nami rozgrywali inni. No i chwała nam za to, że społeczeństwo zachowało się w sposób dojrzały, dorosły [...], że nie dało się wyprowadzić na ulice, nie dało na barykady, że uniknęliśmy kolejnego Powstania Warszawskiego, a i reżim nie był tak twardy, jak reżimy, które współcześnie funkcjonowały czy funkcjonują na świecie. [...] Natomiast mam wrażenie, że co poniektórzy bardzo by chcieli, żeby ten czas był po prostu skąpany we krwi, żeby wielu ludzi poszło do piachu, a to wtedy byłby powód do jeszcze większej nobilitacji siebie, dlatego że uzasadniało ich pogląd (AIEIAK 12116, s. 25).

Nauczyciel historii w XXIV Liceum Ogólnokształcącym ma dla generała Wojciecha Jaruzelskiego, mimo wszystko, duży podziw i szacunek. Jest jednym z informatorów używających biografii generała jako argumentu przemawiającego za jego pozytywną oceną. Na pamięć zbiorową stanu wojennego nakładają się obrazy pamięci drugiej wojny światowej na Kresach Wschodnich. Wojciecha Jaruzelskiego nauczyciele cenią

za jego drogę życiową, tak jak potrafił, tak jak mógł, wychowany w takiej, a nie innej rodzinie, absolwent liceum księży Marianów przecież przed wojną, potem osadnik wojskowy razem z ojcem na Kresach, potem więzień GUŁAG-u, że miał odwagę postawić to na kartę, że jednak wstąpił do armii, że walczył, był żołnierzem frontowym, co nie każdemu się udaje, potem zarzucano mu koniunkturalizm, że piął się po szczeblach kariery, no ale takie było państwo i do cholery, innego nie było, i trudno, żeby walczył czy działał w innym (AIEIAK 12116, s. 28).

Informator dodaje jeszcze, że generał oddał dobrowolnie władzę, współpracował z solidarnościowym rządem Tadeusza Mazowieckiego, przeciwstawiając się partynemu „betonowi”.

Droga życiowa Wojciecha Jaruzelskiego, uwikłanego w trudną historię Polski i Europy, jest również tematem narracji Lecha Poraja. On też współczuje autorowi stanu wojennego, pochodzącemu z Kresów Wschodnich Rzeczypospolitej. To kolejny nauczyciel historii dobrze oceniający postać generała. Z lewicowymi poglądami informatora, deklarowanymi kilka razy w trakcie wywiadu, współgra okazywany antyklerykalizm oraz sympatia do generała Jaruzelskiego, postrzegano go jako jeden z twórców PRL-u. Cytowany fragment wypowiedzi nauczyciela historii zawiera argument braku rozsądnej alternatywy względem Polski Ludowej:

Więc, co do generała. Współczuję. To jest rodzina ziemiańska, która miała jakieś tam majątki szlacheckie i tak dalej, współczuję. Za jego naukę u księży Marianów przed wojną ojciec płacił 500 złotych miesięcznie. Za naukę, bo on się uczył w szkole klasztornej. Księża umieją liczyć pieniądze. To jest jedno. Został ich majątek nieduży na tych terenach wschodnich, Białorusi chyba, zajęty przez Armię Czerwoną 17 września. Ojca, żonę i córkę wywieziono na Syberię, jak wielu Polaków. Jego ojciec tam zginął. Jego matka, siostra i pan generał, on nie zdążył, bo był na Syberii daleko, a generał Władysław Anders tworzył armię polską za zgodą Stalina i potem wyszedł z nią pod Monte Cassino. Wtedy nie generał, tylko młody pan Wojciech Jaruzelski nie zdążył na tę zbiórkę. To było ileś set kilometrów. I co mu zostało? Nie zdążył, żeby się zaczepić do armii Władysława Andersa, polskiej armii. To był rok czterdziesty drugi i czterdziesty trzeci, potem się tworzy druga armia polska, ludowa, skomunizowana, Dywizja Kościuszkowska. To będzie generał Berling, Wanda Wasilewska. To jemu ostało drugie wojsko polskie, lewicowe. Nie zaczepił się za to prawe. Bierze udział w walce pod Lenino, w walce oczywiście z Niemcami, czterdziesty trzeci rok, jako młody chłopak. Awansuje i się z tym związał (AIEIAK 11050, s. 18–19).

Informatorzy mówią o wpływie przeżyć syberyjskich i wojskowych na dalsze losy późniejszego generała, o jego uwikłaniu w skomplikowaną historię. Co ciekawe, nikt z nich nie mówi otwarcie o koniunkturalizmie i postawie młodego oficera wynikającej zapewne z chęci przetrwania, a później, w PRL-u – karierowiczostwa. Zamiast tego mamy argumenty podkreślające ideowość i lewicową wrażliwość Jaruzelskiego.

Obraz generała jako niepijącego, wręcz ascetycznego żołnierza, oddanego socjalizmowi i Polsce jest obecny w narracji Czesławy R., nauczycielki matematyki. Znów mamy do czynienia z przedstawianiem wyborów młodego Wojciecha Jaruzelskiego jako wyniku braku innych możliwości, spowodowanego przez historię. Nie jest on pragmatykiem, ale idealistą, wierzącym w sprawiedliwość społeczną i równość. Konieczność dziejowa zamieniła szlachcica w komunistę, który jednak pozostał prawym człowiekiem – mówią nauczyciele. Dodają, że działania generała są zdeterminowane przez jakieś fatum, ciężące nad Polską i Polakami:

Szlachcic, no. [...] Widział biedę, nędzę. I był takim trochę ideowcem, a nie mógł inaczej walczyć, jak tylko przyłączyć się do Rosji. Nie każdy mógł uciec z Andersem, taka jest prawda, bo to tak można łatwo oceniać, ale ci, którzy zostali, to co mieli robić? Albo się powiesić, albo iść z Rosjanami, no albo wegetować tam gdzieś. [...] Jak ktoś kiedyś powiedział, **jedyny trzeźwy człowiek w pijanej Polsce**. A do tego Jaruzelski jest abstynentem podobno. Postać tragiczna jak i cały nasz los. Po prostu (AIEIAK 1975, s. 17).

Jedyny trzeźwy spośród pijanych Polaków, jeden potrafiący podjąć właściwą, racjonalną decyzję i zaprowadzić w tym całym polskim bałaganie porządek. Propaganda stanu wojennego wykorzystywała takie wypowiedzi, jak

występ niejakiego profesora Mańkowskiego z Lublina, który mówił o charakterze narodowym Polaków. Był to wręcz nieprawdopodobny popis chamstwa i głupoty, z którego wynikało, że naród polski jest tak skłonny do anarchii, iż można nim rządzić tylko terrorem i za pomocą wojska³².

Informatorka, podobnie jak propagandowy przekaz w stanie wojennym, prezentujący zatroskane, obywatelskie rozważania, odnosi się do charakteru narodowego Polaków, którego powszechnie znanymi wadami są pijaństwo i skłonność do anarchii³³.

W opinii informatorów Wojciech Jaruzelski, dokonując takich, a nie innych wyborów, jego zdaniem najlepszych dla Polski, zawsze chciał jej służyć. Współtworząc historię, sam stał się postacią dużego formatu, wyróżniającą się pozytywnie na tle innych komunistów. W zebranych narracjach, oprócz podziwu okazywanego generałowi, pojawia się motyw sympatii i współczucia, jakie należą się autorowi stanu wojennego: „**Kocham go. I już. Wspaniały, mądry człowiek.** Boleję nad tym, że go tak nękają. **To jest dla mnie straszne, co się z nim dzisiaj wyrabia. To jest dopiero faszyzm**” (AIEIAK 11969, s. 13, podkreślenia moje – M.K.). Wrogów Jaruzelskiego nauczyciele nie rozumieją, widzą w nich zaślepionych nienawiścią fanatyków, działających jak „faszyści”.

Henryka D. mówi o generale Jaruzelskim, mieszając treści zaczerpnięte z przekazów historycznych, pamięci społecznej oraz dyskursu publicznego i medialnego:

Wiem, że był Polakiem, że mu rodziców wywieźli na Syberię. I z tej strony mi go szkoda, bo to był prawdziwy Polak, zdolny. Rodzice tam na Syberii zginęli, on wracał niby do wolnej Polski, ale tu już była ta komuna. Więc oni go już tam dobrze przygotowali, bo on tam chyba wojsko odsłużył. On już był naszpikowany tą Rosją. Może miał trochę patriotyzmu polskiego, nie wiem. [...] Ja nie wiem, jak go ocenić, żeby go nie skrzywdzić. Czy mam go przekreślić, jak Młodzież Wszechpolska? Oni mu tam palą świece co rok i psują życie. [...] Ja uważam, że nie powinno tak być. To był człowiek, to był generał (AIEIAK 11038, s. 18).

Informatorka żałuje sędziwego generała, uważa że należy mu się szacunek i spokój. Podobnie o Wojciechu Jaruzelskim mówią inni nauczyciele:

Był naprawdę patriotą i nie chciał tego rozlewu krwi. Tak dla mnie to wygląda. Nie mam do niego żadnego żalu, tym bardziej, że teraz to schorowany, stary człowiek (AIEIAK 12196, s. 15).

Uważam, że to bardzo nieszczęśliwy człowiek, w bardzo nieszczęśliwym miejscu i w bardzo nieszczęśliwych czasach. W końcu był potomkiem zesłańców

³² M. Głowiński, *Pierwsze miesiące*, s. 54.

³³ Zob.: E. Lewandowski, *Charakter narodowy Polaków i innych*, Aneks, Londyn–Warszawa 1995, s. 152–154.

sybirskich, miał budować wolną Polskę, ale wpadł w tryby układu komunistycznego. Moim zdaniem człowiek naprawdę dużego formatu, który musiał stawić czoła zdecydowanie przerastającym go wydarzeniom historycznym. [...] Jak sobie przypomnę różnych Siwaków, Babiuchów i innych takich, to mimo wszystko oceniam go pozytywnie. Jako człowieka, któremu przyszło się zmierzyć z historią (AIEIAK 12191, s. 9).

Paradoksalnie, zwolennicy generała, przypisujący mu pewną szlachetność w mowie i czynach, dobre wykształcenie, ideowość, ziemiańskie pochodzenie społeczne – a więc cechy zdecydowanie wywyższające go ponad przeciętnego *towarzysza Szmaciaka* – chwalą to, co w PRL-u przez lata stanowiło pretekst do stygmatu obcości klasowej. W dodatku nauczyciele przypisują generałowi miłość do ojczyzny i gotowość do największych dla niej poświęceń. W ich narracjach Wojciech Jaruzelski reprezentuje więc wszystko to, co przez lata, jako oficer związany z Informacją Wojskową, sam zwalczał.

Postać generała Jaruzelskiego nabiera więc w niektórych wywiadach cech Sybiraka, naznaczonego przez wojenną trajektorię losu zbiorowego Polaków na Kresach Wschodnich Rzeczypospolitej. Śmierć jego ojca jest umiejscowiona w uświęconym miejscu pamięci, Katyniu. Tym samym postać ojca jest sakralizowana w przekazie pamięci społecznej jako męczennika, oddającego życie za Polskę. Nieco tej sakralności opromienia także samego Wojciecha, syna ofiary sowieckiego reżimu. Rodzina Jaruzelskich wpisuje się w ramy pamięci zbiorowości o Golgocie Wschodu poprzez swoje pochodzenie społeczne i szlacheckość udokumentowaną herbem. Cierpieniem tej rodziny jest legitymizowana polskość samego Wojciecha, a tym samym prawo do decydowania o losach kraju i obowiązek jego obrony przed sowiecką interwencją zbrojną. Doświadczenie tragicznej przeszłości Polaków na Kresach po 17 września 1939 r., jakie było udziałem rodziny Jaruzelskich, jest częścią tradycji niepodległościowej i patriotycznej. Generał Wojciech Jaruzelski stał się jednym z ogniw pamięci społecznej, łączącej wydarzenia drugiej wojny światowej z historią PRL-u. Historycy, mówiący o jego przeszłości i drodze życiowej, usprawiedliwiają wybory dokonywane przez generała koniecznością dziejową, co jest charakterystyczne dla marksistowskiej wizji historii oraz idei postępu dziejowego, wywodzących się z historiozofii Hegla i Marksa. Młody Jaruzelski, syn ziemiański wykształcony w katolickiej szkole, skromny, dobrze wychowany, abstynent i patriota, musiał wstąpić do Polskich Sił Zbrojnych w ZSRR i kontynuować karierę oficerską w Ludowym Wojsku Polskim. Zastanawia fakt, że nauczyciele historii nie mówią nic o tym, jak to się stało, że porucznik Wojciech Jaruzelski nie został wyrzucony w wojska po wojnie jako element obcy klasowo? Ziemiańskie pochodzenie i szlacheckość nie przeszkadzały mu w kolejnych awansach. Być może przyznanie, że niesłychanie szybka kariera najmłodszego generała w LWP była efektem jego powiązań z Informacją Wojskową, zepsułoby idealny obraz tego

„Sybiraka” i patrioty bez skazy? Ten życiorys był wykorzystywany przez propagandę stanu wojennego (jak i późniejszą) do wybielania postaci generała:

w schyłkowej fazie komunizmu, komunistyczni propagandyści przypomnieli sobie lepiej prawdę historyczną, gdy uznali, że paradoksalnie może im ona *in extremis* posłużyć. Kiedy generał Jaruzelski został przez wielu oskarżony o zaprzaństwo narodowe jako ten, który wyprowadził czołgi przeciw własnemu narodowi (według niektórych nawet po prostu w interesie Rosji), propaganda, mająca go uwiarygodnić jako polskiego żołnierza, zaczęła przypominać, że ma on bardzo polski życiorys: w dzieciństwie uczęszczał do szkoły prowadzonej przez zakonników, a w młodości został wywieziony wraz z rodziną w głąb ZSRR³⁴.

Mit Wojciecha Jaruzelskiego, szlachetnego patrioty bez skazy, budowany i podtrzymywany w propagandzie stanu wojennego, o którym pisał Michał Głowiński, jest wyraźnie obecny w zebranych narracjach nauczycieli, nie tylko historyków. Sędziwemu, schorowanemu generałowi trzeba zapewnić spokojną starość – mówią nauczyciele. Stanu wojennego nie należy wedle nich upamiętniać, a przynajmniej nie przypominać jego twórcy o ofiarach, jakie spowodował. W wypowiedziach o stanie wojennym pojawia się też inny argument na rzecz zapomnienia o tym wydarzeniu oraz roli, jaką odegrał w nim przywódca WRON. Przypominanie o stanie wojennym jest niewłaściwe z dwóch powodów: nie należy żyć przeszłością i nienawiścią, a poza tym prawo do upamiętniania przeszłości mają tylko i wyłącznie jej świadkowie, nikt więcej. Skoro Roman Polański, mimo gwałtu na nieletniej, ma wciąż swoich obrońców, to dlaczego nie bronić Wojciecha Jaruzelskiego? W końcu on nie dopuścił się żadnej zbrodni:

Można powiedzieć, że biografię znam. Jego ojciec też zginął w Katyniu. To jest tak, ja spojrzałam inaczej na Wojciecha Jaruzelskiego, jak przyjechał do Polski prezydent na uchodźstwie, pan Kaczorowski i przywiózł buławy prezydenckie. Kiedy Wałęsa był u władzy i było przekazanie tych insygniów władzy i na to spotkanie nie został zaproszony Jaruzelski, mimo że już był po fakcie prezydentury, a było to spotkanie prezydentów, tych na uchodźstwie i tych obecnych. I uważałam, to był duży nietakt. [...] Żał mi tego człowieka i mam pretensje do mojego narodu. Mówi się o Polańskim, że 30 lat minęło od jego gwałtu na dziewczynce i wszyscy mówią: „dajcie mu teraz spokój, minęło już tyle lat”. **To nękać chorego starca w rocznicę stanu wojennego? I kto go nęka, nie ja, która to przeżyłam, ale młodzi ludzie. Tam są ci wszyscy, którzy żyją nienawiścią.** Niech sąd go osądzi. Współczuję mu i wielkim nietaktem było zabranie mu emerytury generalskiej. Trzeba na szale położyć za i przeciw. **Współczuję mu jako staremu człowiekowi** (AIEIAK 11072, s. 12–13, podkreślenia moje – M.K.).

³⁴ M. Kula, *Miedzy przeszłością a przyszłością. O pamięci, zapominaniu i przewidywaniu*, Poznańskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk, Poznań 2004, s. 123.

W cytowanym fragmencie narracji nauczycielki języka polskiego charakterystycznym rysem pamięci o najnowszych dziejach Polski jest akcentowana ciągłość pomiędzy PRL-em a Polską przedwojenną. Świadczy o tym odniesienie do przekazania insygniów władzy przez prezydenta RP na uchodźstwie i przekonanie o konieczności zaproszenia Wojciecha Jaruzelskiego. Zarówno on, jak i PRL są przez informatorów traktowane jako ważna część tradycji państwa polskiego – w końcu Wojciech Jaruzelski był jego prezydentem.

Zapewnienie ciągłości dziejów zbiorowości i jej tradycji jest jednym z zadań pamięci społecznej: „Czyniło to wielu Polaków wbrew ustrojowi komunistycznemu. Wbrew pozorom czynił to jednakowoż także sam ustrój komunistyczny – pragnąc przedstawić nowe państwo jako polskie i dobrze zakorzenione”³⁵.

Stan wojenny nauczyciele porównują do zamachu majowego w 1926 r. Zdaniem informatorów, w tych bratobójczych walkach zginęło więcej Polaków niż w stanie wojennym. Dlaczego więc postać Piłsudskiego jest wciąż gloryfikowana, a generała Jaruzelskiego potępiają środowiska prawicowe? Przecież obaj kierowali się dobrem Polski, obaj byli oficerami Wojska Polskiego, dowódcami żołnierzy:

Tylko różnica jest taka, że Jaruzelski jest potępiony, a Piłsudskiemu pomniki stawiają. Bo zamach majowy kosztował życie, to było około 400 ludzi, były też przypadki uwięzienia, pobicia, śmierci. Do dnia dzisiejszego nie wiemy, co się stało z generałem Zagórskim czy innymi oficerami, którzy stanęli przeciw Piłsudskiemu. No, ale mimo to, jak powiedziałem, Piłsudskiego gloryfikujemy (AIEIAK 12116, s. 27).

W moim przekonaniu, nie wiem czy mam rację, on [Wojciech Jaruzelski – M.K.] właściwie uratował Polskę przed ogromną rzezią. Wprowadzając stan wojenny. Tak uważam. Bo oczywiście były ofiary stanu wojennego, są wymieniane, w kopalni Wujek górnicy zginęli. Nie wiem, 40 czy iluś tych, którzy ponieśli śmierć, bo byli przeciwnikami czynnymi stanu wojennego. [...] kiedy dokonywał zamachu majowego marszałek Piłsudski, to zginęło 400 osób (AIEIAK 11050, s. 19).

Ofiar było niewiele w porównaniu z przewrotem majowym Piłsudskiego. Kto zna historię, to może sobie porównać, ile wtedy Polaków z ręki Polaków zginęło. A ilu zginęło na skutek stanu wojennego. [...] Do przewrotu majowego porównałam, jeśli chodzi o liczbę ofiar. O to, ilu Polaków zginęło z rąk Polaków, w jednym i w drugim wydarzeniu. Bo to nie ma co porównywać, ponieważ przewrót majowy miał jeszcze szerszy zasięg. Przecież Piłsudski aresztował sejm, posłowie wylądowali w Berezie Kartuskiej. A tutaj nikt sejmu nie aresztował, zawieszona była tylko jego działalność, bo władzę przecież przejął WRON. Ale to było tylko zawieszenie działalności, a nie aresztowanie i zesłanie (AIEIAK 12190, s. 14–15, podkreślenie moje – M.K.).

³⁵ Ibidem, s. 167.

[...] uczyłaś się historii, uczyłaś o Przewrocie Majowym, o Piłsudskim i wtedy były walki bratobójcze, bo Polacy przeciwko Polakom. I tak jak czytałam jakąś, nie pamiętam już, w jakiej publikacji, to wtedy zginęło w tych walkach, które wybuchły przecież pod dowództwem Piłsudskiego, gdzieś około osiemset osób. **Polacy strzelali do Polaków.** I chodziło też o rozgrywki polityczne. Nie o interes jakiejś tam grupy społecznej czy jak, tylko to były rozgrywki polityczne. I **proszę ciebie, Piłsudski został obwołany bohaterem. Stawia mu się pomniki.** I tu mi się to nie zgadza. Za tyle setek młodych chłopców, bo to młodzi chłopcy przecież. [...] to było niedługo po odzyskaniu niepodległości, gdzie tak strasznie dużo młodych chłopców zginęło. Potem była ta wojna z bolszewikami. Znowu zginęło, więc te ofiary, tak... A tu Polacy przeciwko Polakom. Był rozkaz, jedni do drugich strzelali. Przecież, mało tego, mało tego, Bereza Kartuska, aresztowanie wszystkich posłów w sejmie. Piłsudski przecież aresztował wszystkich posłów, cały sejm. Zesłał przeciwników [...] do Berezy Kartuskiej (AIEIAK 11058, s. 38, podkreślenia moje – M.K.).

Porównywanie dwóch wydarzeń, zamachu majowego i stanu wojennego oraz dwóch postaci, marszałka Piłsudskiego i generała Jaruzelskiego, ma służyć ukazaniu łagodnego przebiegu wypadków zapoczątkowanych 13 grudnia 1981 r. W cytowanych narracjach Piłsudski jest winien bratobójczej walki i śmierci kilkuset Polaków. To dyktator, aresztujący sejm i wsadzający do więzienia każdego, kto mu się sprzeciwił. Jeden z nauczycieli historii przywołuje postać generała Włodzimierza Ostoi-Zagórskiego, osadzonego na rok w więzieniu za opowiadanie się po stronie rządu Wincentego Witosa w czasie przewrotu majowego. Oficjalnie uznany za zaginionego, generał Zagórski nigdy nie został odnaleziony³⁶.

Józef Piłsudski był w polityce historycznej PRL-u przedstawiany jako człowiek o zapędach dyktatorskich, wręcz autorytarnych, sprawujący rządy siły, sprzeciwiający się parlamentaryzmowi i demokracji. Rządy sanacji były nazywane w okresie PRL-u faszystowskimi, a Berezę Kartuską porównywano do niemieckich (rzecz jasna, że nie do sowieckich) obozów koncentracyjnych. Kult Marszałka był zwalczany przez władze PRL-u, a z drugiej strony, do jego postaci i tradycji legionowej mocno nawiązywała „Solidarność”³⁷. Dla władz komunistycznych dwudziestolecie międzywojenne i symbolizująca je postać marszałka Piłsudskiego nie były równoznaczne z pamięcią o odzyskaniu niepodległości przez Polskę. Przypominano raczej o sanacji, która symbolizowała autorytarne zło rządów piłsudczyków. Dla komunistów

okres międzywojenny i sam Piłsudski nie przestały być żywe. Najpierw wyrażało się to w sprzeciwie wobec tradycji legionowej oraz tępieniu kultu Marszałka i w nie-

³⁶ Zob.: B. Urbankowski, *Józef Piłsudski: marzyciel i strateg*, Wydawnictwo Alfa, Warszawa 1997, Warszawa 1997.

³⁷ Zob.: M. Kula, *Między przeszłością a przyszłością...*, s. 111.

kończącym się remoncie krypty wawelskiej, gdzie złożono jego doczesne szczątki. Potem zaś owa aktualność w coraz większym stopniu wyrażała się w cichym uznaniu dlań ze strony rosnącej liczby ludzi aparatu władzy. Po wprowadzeniu stanu wojennego wręcz przypominano, że sam Piłsudski nie zawahał się przeprowadzić zamachu stanu w dramatycznej sytuacji kraju (tyle, że ofiar majowych było więcej!). Ostatecznie generał Jaruzelski chyba stylizował się na Piłsudskiego³⁸.

Jest jeszcze jeden powód, dla którego Wojciech Jaruzelski został przez większą część informatorów zapamiętany jako postać pozytywna, a może wręcz jako mąż opatrnościowy, który odegrał w historii Polski znaczącą rolę i uratował kraj. Premier, pierwszy sekretarz, minister obrony narodowej, prezydent PRL i Polski po 1989 r. zapisał się w pamięci nauczycieli jako żołnierz. Ludowe Wojsko Polskie odwoływało się do wielowiekowej tradycji wojskowej oręża polskiego.

Wojciech Jaruzelski był odważnym i honorowym oficerem, frontowcem, dowódcą plutonu zwiadowczego, walczącym z Niemcami na szlaku bojowym 1. Armii Wojska Polskiego. Odpowiedzialność za trudną decyzję generał wziął na siebie. Już samo to, jak mówią nauczyciele, świadczy o jego odwadze.

Zauważmy, że ogłaszając stan wojenny, generał posłużył się symbolami narodowymi: flagą, godłem, muzyką Chopina oraz mundurem wojskowym³⁹. Nie było to działanie przypadkowe. Na kult munduru i wojska w Polsce, oprócz znaczenia wygranych (i przegranych) bitew dla historii narodu, składa się także to, że jest on natychmiast rozpoznawalnym, jednym z najwyżej cenionych symboli tożsamości zbiorowej oraz tradycji narodowej. Mundur, odznaczenia i odznaki na nim obecne, jak orzeł Wojska Polskiego, były zakazane w czasach utraty niepodległości przez Polskę. Ten nośnik pamięci i symbol narodowy kojarzony jest z honorem jako niezbywalną cechą żołnierza, a zwłaszcza oficera. Czyn niehonorowy plami nie tylko mundur żołnierza, lecz także pamięć o bohaterach i ofiarach poniesionych dla ojczyzny. Wojsko jest przecież

instytucją o silnej pamięci historycznej [...]. Żołnierzy przedstawia się jako kontynuatorów dawnego powołania rycerskiego [...]. Ponieważ wojsko i wojny są związane z całością historii kraju, więc armia jest też mocnym nośnikiem pamięci ogólnonarodowej. [...] Elementem pamięci wojska jest pamięć o konkretnych ludziach. Sprzyja jej kult dowódcy, kult wysokich rang, często także wspominana ofiara przelanej krwi⁴⁰.

³⁸ Ibidem, s. 18.

³⁹ Krystyna Piątkowska zwraca uwagę, że mundur generała Jaruzelskiego nie tylko określał go jako herosa kulturowego i obrońcę porządku, ale wskazywał na strażnika mitu. Żołnierz-Jaruzelski manifestuje powagę i nienaruszalność socjalistycznej władzy, a także gotowość do jej obrony. Zob.: K. Piątkowska, *Estetyka PRL – teksty wizualne i znaki w propagandzie*, „Konteksty. Polska Sztuka Ludowa” 2011, nr 1 (292), s. 79–80.

⁴⁰ M. Kula, *Między przeszłością a przyszłością...*, s. 177–179.

Do tego dochodzi kult munduru, jaki panował w Polsce. Sądzę, że i z tych powodów nauczyciele bronią dobrej pamięci o generale Wojciechu Jaruzelskim. Są też, w pewnym sensie, ofiarami propagandy stanu wojennego, ukazującej generała jako męża opatrnościowego, który ocalił Polskę. Michał Głowiński nazywa Wojciecha Jaruzelskiego dyktatorem, otaczanym kultem przez rządowe media:

Kult ów jest zarazem natrętny i zdepersonalizowany. O dyktatorze jako osobie prywatnej w ogóle się nie wspomina, ukazuje się go tylko w tych rolach, które mają być ważne na rynku politycznym, w sumie więc choćby o jego biografii wie się bardzo mało. Duży rozgłos nadaje się każdemu jego pojawieniu się w miejscach publicznych, nawet wtedy, gdy ma ono charakter całkowicie rytualny⁴¹.

Jednak trzeba zadać sobie pytanie, na które nauczyciele popierający wprowadzenie stanu wojennego nie odpowiadają. Przed kim ocalił Polskę generał bez skazy, przewodniczący Wojskowej Rady Ocalenia Narodowego? Czy przed Polakami? On sam nigdy wyraźnie nie odpowiedział na to pytanie.

4.4. Druga pamięć, czyli o stanie wojennym inaczej

Jak zauważył Antoni Sulek, „Polaków łączy pamięć o stanie wojennym, lecz dzieli ich jego ocena. W tej sprawie daleko im do zgody [...]”⁴². Widać to również w zebranych przeze mnie narracjach nauczycieli o stanie wojennym. Różnice są też obecne w ocenie PRL-u, jednak stan wojenny dzieli informatorów mocniej. Mamy do czynienia z opiniami krańcowo różniącymi się od siebie i podobnie, jak w przypadku ocen PRL-u, te ujemne pozostają w mniejszości. Negatywnym ocenom stanu wojennego i wyraźniejszym opisom przeżywanej traumy towarzyszyły także silniejsze emocje, przywoływane przez narratorów jako zapamiętane z tamtego trudnego czasu. Przyczyna wprowadzenia stanu wojennego jest dla nich jedna – chęć pozostania przy władzy partii komunistycznej, czy mówiąc ich językiem, „walka o stołki”. Zgadza się to z przywoływanymi wcześniej badaniami Instytutu Pentor oraz CBOS⁴³.

Maurice Halbwachs zakładał, że pamięć zbiorowa jest ustalana w ramach procesu dyskursu pomiędzy grupami społecznymi, a jej obowiązująca wersja jest w stanie połączyć je wszystkie we wspólnotę pamięci, a nie podzielić na zaprzeczających jej przeciwników i podzielających ją zwolenników. W przypadku zebranego przeze mnie materiału badawczego nie można zgodzić się z taką tezą. Mamy tu do czynienia z dwoma przeciwstawnymi, niemożliwymi do pogodzenia ze względu na

⁴¹ M. Głowiński, *Pierwsze miesiące*, s. 51.

⁴² A. Sulek, *Zakrzęta pamięć*, „Więź” 2002, nr 4 (522), s. 109.

⁴³ Zob.: P. T. Kwiatkowski, *Pamięć zbiorowa społeczeństwa polskiego...*, s. 421–423.

różnice w akceptowanej (lub nieakceptowanej) treści, wersjami pamięci społecznej, zarówno w przypadku PRL-u, jak i samego stanu wojennego. Halbwachs nie zajmował się procesami oraz stanem pamięci zbiorowej, kształtującymi się wokół konfliktów społecznych. A takim niewątpliwie konfliktem, pomiędzy władzą a społeczeństwem, był stan wojenny. Podzielił on pamiętających PRL i tych, którzy znają go z przekazów postpamięci, na dwa obozy (nie chcę używać słowa wrogie), różniące się zachowaną pamięcią. Tak więc, mimo wyrażanych wielokrotnie próśb generała Jaruzelskiego, pamięć o historii Polski dzieli rodaków. W latach po 1989 r.

nie ukształtowała się powszechnie akceptowana, politycznie poprawna wersja i ocena wydarzeń, a stan wojenny, podobnie jak cały okres PRL, stał się przedmiotem głębokich kontrowersji. W pamięci społecznej obserwujemy nakładanie się pamięci autobiograficznej świadków wydarzeń oraz pamięci młodszych pokoleń, opartej na relacjach przekazywanych przez media i system edukacyjny. Stan wojenny najsilniej utrwalił się w pamięci osób mających w chwili jego wprowadzenia (w przybliżeniu) od 15 do 35 lat. [...] W grupie tej często stwierdzamy symptomy „pamięci lampy błyskowej” oraz utrwalenie się traumatycznych doświadczeń, ocen i podziałów ukształtowanych w latach osiemdziesiątych⁴⁴.

Tak jest również w przypadku wywiadów przeprowadzonych z nauczycielami. Mogę raz jeszcze powtórzyć, że na ocenę PRL-u i stanu wojennego rzutują doświadczenia zapisane w pamięci autobiograficznej oraz zinternalizowane jako posiadana postpamięć narracje pamięci rodzinnej. Inaczej opowiadał o PRL-u nauczyciel, który jako dziecko przeżył traumę wypędzenia z Kresów Wschodnich, utratę rodzinnego domu, aresztowanie i uwięzienie kogoś z najbliższej rodziny przez UB, a inaczej ktoś z rodziny chłopskiej lub robotniczej, podkreślający ogromny awans społeczny, jaki był jego udziałem. Pamięć PRL-u oraz stanu wojennego jest zależna nie tylko od biografii nauczycieli, lecz także od ich poglądów politycznych. W narracjach oceniających wprowadzenie stanu wojennego jako niepotrzebną krzywdę wyrządzoną całemu narodowi, ostatni atak systemu, zanim się ostatecznie rozpadł, przeważają odniesienia do zbiorowości i kraju, nie zaś bardziej autobiograficzne formy pamięci. Wśród autorów tego rodzaju narracji większość to nauczyciele historii. Być może powodem bardziej ogólnych refleksji, odwołujących się do pamięci społecznej, jest większa wiedza o przeszłości Polski, geopolitycznych i ideologicznych uwarunkowaniach historii PRL-u.

Ze stanem wojennym najbardziej kojarzą się informatorom nie kolejki i puste półki, ale lata stalinizmu. Osoby, które przeżyły je jako dzieci, wspominają o podobieństwie tamtych czasów do stanu wojennego ze względu na opresyjność totalitarnego systemu, używającego przemocy wobec każdego, kto ośmielił się przeciwstawić władzy:

⁴⁴ Ibidem, s. 429.

ze stanem wojennym to mi się kojarzą lata pięćdziesiąte, czasy stalinowskie, coś bardzo podobnego, aczkolwiek wtedy tego terroru może zewnętrznie nie było tak widać, a przynajmniej ja, jako dziecko, pewnych rzeczy nie rozumiałam, o pewnych rzeczach nie wiedziałam, no ale teraz, kiedy wiem, co się działo w latach pięćdziesiątych, jak mordowano ludzi, właśnie skrytobójczo, jak niszczo AK, to mi to bardzo przypomina stan wojenny. Tylko, że to się stanem wojennym nie nazywało, to się robiło w majestacie prawa (AIEIAK 11025, s. 17).

Zarówno wprowadzenie stanu wojennego, jak i skala tej operacji militarno-pacyfikacyjnej były zaskoczeniem dla nauczycieli:

Wie pani, znowu powiem, tak trochę to naiwnie przyjął. Byłam przekonana, że to jest taka chwilowa zawierucha, 3–4 dni i wszystko wróci do normy, tak to sobie wyobrażałam. I to przeszło wszelkie oczekiwania, że to tak długo trwało i to z takimi represjami. [...] Bez zezwolenia w ogóle nie można było się ruszyć, to znaczy, do sklepu wiadomo, można było pójść, ale poza Łódź – wykluczone. Więc zaczęłam sobie uświadamiać, że to będzie trochę dłużej niż trzy dni, trochę dłużej niż tydzień, ale kompletnie, zupełnie nie miałam zielonego pojęcia, co ten stan wojenny przyniesie. Nie spodziewałam się, że tyle zła, ile przyniósł (AIEIAK 11025, s. 17).

Stan wojenny nauczyciele zapamiętali bardzo wyraźnie. Kojarzy się on z ograniczeniem wolności, swobód obywatelskich, w tym możliwości podróżowania. Z wypowiedzi informatorów wynika, że wolność, zapisana przecież w konstytucji PRL-u, była tylko fasadowa:

Bardzo dobrze pamiętam stan wojenny. Najbardziej kojarzy mi się on z kompletnym ograniczeniem swobody. [...] To było złe, to było okropne. Dla mnie to było okropne, ponieważ wydaje mi się, że jeśli w tym samym kraju, jeden Polak jest przeciwko drugiemu Polakowi, staje po drugiej stronie, bo mu każą, jak okupant napada, to chyba się inaczej przyjmuje. Natomiast mówiono, że jesteśmy w podobno w wolnym kraju (AIEIAK 11035, s. 11).

Nauczycielka matematyki, Anna P., opowiada o strachu i ciszy jako dwóch zapamiętanych cechach wyróżniających stan wojenny w pamięci PRL-u. Strach był tym bardziej dojmujący, że na ulicy dostrzegła kolumnę pojazdów opancerzonych, defilujących powoli po mieście. Ten pokaz siły władzy i państwa miał właśnie zastraszyć społeczeństwo, tak by nawet nie odważyło się myśleć o jakimkolwiek sprzeciwie. Informatorka podkreśla ciszę panującą w tramwaju:

Ja, jak zwykle bojaźliwa, poczułam strach. [...] Tym bardziej, że nazajutrz jechałam do pracy, cisza w tramwaju. Grobowa cisza, a u zbiegu Limanowskiego i Zachodniej takie pojazdy opancerzone na gąsienicach. I to się tak przetaczało wolno gdzieś tak, gdzieś w Zgierską, gdzieś na północ. **Dreszcz mi po plecach**

przeszedł, bo uświadomiłam sobie, że może się polać krew (AIEIAK 12187, s. 29, podkreślenie moje – M.K.).

Grobową ciszą i grobową atmosferą panują również w szkole:

Na pewno była rada, atmosfera raczej grobowa. [...] Myślę, że w pokoju nauczycielskim mieliśmy wtykę ubecką i nie chcę go krzywdzić, ale wszystko mi na niego wskazuje. Inni się domyślali też, jak ten pan był w pobliżu, to nikt się nie wychylał z ocenami (AIEIAK 12187, s. 29).

Przywołajmy w tym miejscu raz jeszcze znaczenie ciszy jako metonimii śmierci i zaświatowości: „Cisza, jako antynomia uporządkowanego dźwięku, należy do podstawowych (obok ciemności, bezruchu) metonimicznych przedstawień śmierci”⁴⁵. *Śmiertelna* cisza jest elementem charakteryzującym obszar zaświatów. Czy taka właśnie interpretacja cytowanego fragmentu wypowiedzi jest właściwa? Mimo że informatorka w odwołaniu do pamięci stanu wojennego nie operuje znaczeniami z kręgu znanego nosicielom kultury tradycyjnej, to jednak zastanawia użycie takich właśnie słów. Rzeczywiście, stan wojenny spowodował, że w Polsce zrobiło się cicho jak w grobie. Zdawało się, że nadzieja umarła wraz z końcem „Solidarności”. Tym bardziej, że stan wojenny to wedle narracji nauczycieli ważne wydarzenie z przeszłości Polski, które

przełamało „Solidarność” w swoim rozpędzie. Czy dobry rozpęd, czy dobrze by się skończyły te strajki [...], to nie wiem, ale stan wojenny przetrzącił ten kręgosłup. Potem się znowu zbierali, ale już nie ci sami, nie w tym samym miejscu. W historii Polski było bardzo znaczące, a Jaruzelski się dostał w te koła historii (AIEIAK 12187, s. 31).

Pułapka historii, postrzeganej w tym przypadku jako siła dążąca ku sobie tylko znanym celom, nieubłaganie się zamyka, kryjąc w sobie zarówno „Solidarność”, jak i generała, chcącego zniszczyć ten masowy ruch społeczny niepoddający się kontroli państwa.

Strach w stanie wojennym odczuwały zwłaszcza nauczycielki, bojąc się o dzieci i mężów. Takie było ich pierwsze uczucie. Myślenie w kategoriach wspólnoty, ojczyzny, przychodziło później:

Wiedziałam, że mam pięcioletnie dziecko, że mam męża, którego w każdej chwili mogą powołać do wojska i właściwie wtedy myślałam tylko o tym. Prawda jest taka, że jeżeli dzieje się coś złego, to myśli się o sobie i o najbliższych, a dopiero później przychodzi cała polityka, cały patriotyzm. Wtedy byłam po prostu przerażona (AIEIAK 12193, s. 16).

⁴⁵ Zob.: P. Kowalski, *Leksykon znaki świata. Omen, przesąd, znaczenie*, Wydawnictwa Naukowe PWN, Warszawa 1998, s. 67.

Obawa o najbliższych jest kulturowo uzasadniona, tym bardziej jeśli nie ma pewności, co się stanie. Nauczycielka opowiada w dalszej części wywiadu o wojskowych pojazdach, jakie widziała na ulicy Łodzi. Jej przerażenie było spowodowane nieznanym, groźnym widokiem, ale i płaczem dziecka. Żołnierze armii polskiej powinni przecież bronić własnych rodaków, dlaczego więc są obecni w mieście? Informatorka mówi o panującym w społeczeństwie przekonaniu, że wojsko jest zdolne do agresji wobec bezbronnych cywilów. Lęk odczuwali wszyscy:

Pamiętam sytuację, kiedy prowadziłam dziecko do przedszkola, mój syn chodził wtedy do zerówki i na Pojezierskiej jechały czołgi. **Nie była to pojedyncza sytuacja. Żołnierze mieli skierowane karabiny, no właściwie do nas, w naszym kierunku w każdym razie.** Dziecko płakało, ja byłam przerażona. To są chwile, o których właściwie trudno mówić, bo ja do dziś nie do końca wiem, co wtedy czułam. **Dziecko sparaliżowane strachem, ja również, wiemy, że to jest nasze wojsko, nasi żołnierze. Ale co w ich głowach się dzieje? Słyszało się o tym, że oni są gotowi zrobić wszystko, ale właściwie nikt nic nie wiedział, było ogólne przerażenie** (AIEIAK 12193, s. 16, podkreślenia moje – M.K.).

Jednak strach, zdaniem nauczycieli, wydawał się zupełnie nie dotyczyć osób ze starszego pokolenia, należących do rodziny:

Moja mama, była partyzantka, że tak powiem nagle dostała skrzydeł, pomimo że nie miała już lat piętnastu czy osiemnastu. Na hasło „stan wojenny” obudziły się w niej wojenne, patriotyczne nastroje. Mama rzeczywiście bardzo działała w „Solidarności”, była na pierwszej linii strzału. **Może nie była internowana, ale siedziała kilka razy po czterdzieści osiem godzin. Wracała w kolorze fioletu od pały na plecach, pokazywała ślady po tak zwanej Loli.** Mama była osobą chorą, miała chore serce, bałam się, że kiedyś za mocno ją uderzą i będę miała znajomy pogrzeb. Bałam się też o męża, którego co chwila wzywali do wojska, bo był w takim wieku, kiedy wzywano na te dodatkowe pobory. Co chwila łądował w wojskowej komisji uzupełnień, tak to się nazywało. Bałam się. **Nie było pokory u mnie w rodzinie, każdy chciał w jakiś tam sposób o tę Polskę walczyć, ja latając z tymi gazetkami** (AIEIAK 12193, s. 21–22).

Pokolenie wojny, wedle narracji informatorki, miało wpisane w swoją moralność patriotyzm i potrzebę walki o ojczyznę. Tę postawę matka przekazała córce, która mimo strachu przed władzą, kolportowała wśród przyjaciół podziemną prasę i książki. W dalszej części wywiadu informatorka wspomina o bliskich znajomych, którzy dowiedzieli się, że jej rodzina jest zaangażowana w działalność przeciwko stanowi wojennemu. Ze strachu zrezygnowali z jakichkolwiek kontaktów towarzyskich z „opozycjonistami”. Działania podejmowane przez nauczycielkę nie wymagały wielkiej odwagi i nie szkodziły w żaden znaczący sposób władzy, ale na tle ogólnego zastraszenia, o jakim czytamy w wywiadach, wypadają niczym czyn

bohaterski. Oprócz niej niewielu informatorów zdecydowało się na formę otwartego przeciwstawienia się wojskowej juncie. Nieliczni nosili w klapach oporniki jako symbole sprzeciwu wobec władzy. Jedna z wierzących nauczycielek odważyła się z okazji pielgrzymki Jana Pawła II w 1983 r. na czas wizyty papieża nosić znaczek z Matką Boską. Ulotki w szkole drukował, a właściwie przepisywał na maszynie, Czesław B.:

W szkołach były dyżury wyznaczone, trzeba było zostawać na noc. [...] Koleżanka, trochę młodsza ode mnie, która miała rodzinę gdzieś tam w Kutnie, gdzieś poza Łodzią, nie miała możliwości pojechania na święta, bo dyrektor jej wyznaczył dyżur w czasie świąt. No to ja się zgłosiłem: „Panie dyrektorze, ja zastąpię Grażynę, niech ona sobie pojedzie do tej rodziny, co za problem, u mnie rodzina zrozumie i tak dalej”. I rzeczywiście dostałem taki dyżur nocny. I na tym nocnym dyżurze, na szkolnej maszynie wypisywałem ulotki, co się dało zrobić, kilka odbitek na cienkim papierze, drugi raz, trzeci raz. Tylko nadśluchiwałem, czy tam się ktoś do drzwi nie dobija, no ale nie dobijał się. [...] I nasze, wtedy wydawane dosyć skromne piśmko oświatowe nigdy nie wpadło. Nie było, prawda, najwyższej rangi, ale było. A były takie historie we Wrocławiu, w Warszawie, a u nas nikt nie wpadł. **Największym osiągnięciem, nie moim, ale mojego środowiska było to, jak jeden z naszych kolegów pracował gdzieś tam w drukarni, wyrabiającej między innymi znaczki pocztowe. Na znaczkach pocztowych był taki nadruk antywojskowy, rozprowadzony w kilkunastu tysiącach egzemplarzy, w ciągu jednej godziny wrzucono do skrzynek pocztowych w kilkunastu miejscowościach w województwie i w Łodzi listy. I listy te zostały rozesłane między innymi do władz partyjnych. W środku była informacja: „Uważnie przeczytajcie, co jest na znaczku”. I nikt nie wpadł. [...] Uważam to za nasz sukces, to, że się właśnie nie daliśmy złapać** (AIEIAK 12194, s. 27).

Czesław B. jest jednym z kilku nauczycieli, którzy zdecydowali się na działalność opozycyjną. Jest to całkowicie zrozumiałe ze względu na jego doświadczenia biograficzne, pamięć rodzinną i zachowane narracje postpamięci, dotyczące okupacji ziem polskich przez ZSRR po 17 września 1939 r. Po drugie, jego postawa nawiązuje do działalności konspiracyjnej prowadzonej przez Szare Szeregi, o których wiedzę przekazywał swoim harcerskim wychowankom. Jak pisałem, charakterystyczną cechą zebranego materiału badawczego jest to, że nauczyciele w wywiadach rzadko mówią o wspólnocie szerszej niż najbliższa rodzina. W przypadku pochodzącego spod Lwowa inżyniera chemii jest inaczej. Chętnie wypowiada się o znanej sobie historii Polski, wadach i zaletach Polaków czy ideałach harcerskiego życia dla ojczyzny i bliźnich, o bezinteresownej pomocy, jaką należy nieść potrzebującym. Dużo fragmentów jego wypowiedzi stanowi przykłady systemu moralnego, jakiemu pozostał wierny i jaki starał się przekazać młodym ludziom. W swych narracjach wracał wciąż do wojennego dzieciństwa, czasów okupacji niemieckiej i losu Polaków. W części wywiadu

poświęconej stanowi wojennemu mówi o środowisku nauczycielskim w swojej szkole, ale także o działaczach „Solidarności”. Na lekcjach przekazywał swoim uczniom informację, że w kościele Jezuitów znajduje się punkt pomocy osobom represjonowanym przez władze. W swej narracji nauczyciel wspomina również, że w jego szkole znajdował się donosiciel, „esbecka wtyka”. Nie ocenia postępowania tego człowieka, nie mówi dokładnie, kim była ta osoba, chociaż wszyscy to wiedzieli. Także w kilku innych przypadkach informatorzy wyrażają opinię, że w ich miejscu pracy była osoba na usługach Służby Bezpieczeństwa, donosząca na nauczycieli i uczniów.

Stan wojenny przyniósł zmiany w szkole. Wedle świadectw nauczycieli niechętnych poczynaniom władz, niepokornych wobec oficjalnych nakazów i zakazów, w ich miejscu pracy dochodziło do podsłuchiwania, szpiegowania, zastraszania pedagogów uznanych przez dyrekcję i wojskowych komisarzy za „element wywrotowy”. Główną rolę w tym „polowaniu na czarownice” odgrywały, zdaniem informatorów, władze szkoły, nastawiające przeciwko sobie nauczycieli:

człon dyrekcji się bardzo zradykalizował, był surowy w stosunku do nauczycieli i do uczniów. Także starano się wyłapywać wszystkie osoby, które choćby sprawiały wrażenie osób nielojalnych. To były nasiadówki, trzeba było chodzić do szefa na rozmowę, te rozmowy były nieprzyjemne, zresztą ja stale tam chodziłam na jakieś rozmowy, aż się już po prostu przyzwyczaiałam do tych rozmów, ale to było okropne [...]. Ich cel to było postraszyć. [...] Także atmosfera zastraszania, robienie wszystkiego, żeby nas ze sobą skłócić, było to podsłuchiwanie, były osoby, które podsłuchiwały, o czym mówię, co robię, także atmosfera była bardzo niemiła (AIEIAK 11025, s. 18).

[...] siedzieliśmy w pokoju nauczycielskim i było tak sobie, bo tam byli tacy ludzie, jak to ludzie, no jedni byli za, inni przeciw, był jakiś major, który uczył PO, no to wiadomo, jaki miał stosunek do tego. [...] pokój nauczycielski się podzielił. Pokój nauczycielski też miał trochę ludzi, którzy się bali mówić, [...] można powiedzieć, jak teraz tak się zastanawiam, że przestaliśmy sobie ufać, w tym sensie, że no, niby koleżanka, znało się dotychczas, a tak właściwie, to już nie wiadomo było, bo siedzi i milczy, nic nie mówi, ani tak, ani tak. Ludzie przestali być otwarci, [...] aczkolwiek byli tacy, którzy bardzo otwarcie się opowiadali za tym, co się stało, że to słuszne [...] to była taka stara, dobra gwardia, która uwierzyła, że o, generał uratował naród (AIEIAK 10759, s. 5).

Przyczone słowa nauczyciela języka angielskiego, Rafała K., świadczą o przekonaniu informatora, że stan wojenny zabił w Polakach ufność i otwartość wobec innych. To przekonanie jest obecne również w innych wywiadach opisujących milczenie jako formę obrony przed otaczającą rzeczywistością i ludźmi, których nie można być pewnym, lecz przeciwnie – trzeba się obawiać, czy nie doniosą władzy o jakiejś nieprawomyślności. Znow, zapoznając się z narracjami o stanie wojennym, ma się wrażenie, że władzy udało się rozbić więzi społeczne, podzielić

społeczeństwo i spowodować alienację całych jego grup. Do wzmożonej inwigilacji, rodzącej w ludziach nieufność jako forma kontroli nauczycieli, dochodziła obecność wojskowych „opiekunów” szkół i wizyty mundurowych, tłumaczących i uzasadniających wprowadzenie stanu wojennego. W środowisku nauczycielskim mówiło się o weryfikacji i zwalnianiu z pracy osób niepokornych wobec władz:

jakiś tam, nie wiem, oficer, oddelegowany w szkole każdej był, no od wojskowej rady narodowej, jakiś żołnierz, który informował o stanie wojennym, o konieczności wprowadzenia [...]. On miał z góry przekazane. W każdej placówce, w każdej szkole, nie wiem, czy każdej instytucji, pewnie nie tylko w szkołach, no było takie specjalne posiedzenie rady pedagogicznej, na której ów, pewnie oficer [...], uzasadniał konieczność wprowadzenia stanu wojennego. Taka pogadanka to była, wykład właściwie. [...] Krążyły plotki, że będą weryfikacje i nauczycieli, którzy mają przeszłość niewygodną, to będą tracili pracę (AIEIAK 11085, s. 14).

Anna C.-G. wspomina o dyżurach w szkole i obecności mundurowych, mających zastraszać nauczycieli:

Odbывały się dodatkowe dyżury, przychodzili na jakieś pogadanki wojsko z milicją. Po szkole chodzili patrole i samą swoją postawą przypominali, że trzeba się pilnować. Dodatkowe dyżury natomiast to były sytuacje związane z tym, że trzeba było z dziećmi nieraz zostawać, bo to wszystko wynikało z jakiegoś takiego wewnętrznego rozwalenia kraju, zaczynały się internowania (AIEIAK 12193, s. 15).

Informatorka odnosi się do sytuacji w kraju, gdzie wiele dzieci cierpiało z powodu internowania któregoś z rodziców, a rodziny były w ten sposób rozbijane przez władzę.

Nauczycielka języka polskiego tak mówi o sytuacji w swojej szkole:

W miejscu pracy była siedziba Wojskowej Rady Ocalenia Narodowego, czyli WRON-a. Wojskowi mieli w szkole taki punkt informacyjno-zbiorczy. Poza tym, jak już szkołę przywrócono, że tak powiem, do funkcjonowania, to pierwsza rzecz, to zrobiono posiedzenie rady pedagogicznej, na której wystąpił jakiś pan pułkownik i właśnie oznajmił nam, że mamy wykonywać swoją pracę, do niczego się nie wtrącać, a jak zajdzie taka potrzeba, to my wrócimy do domu, a uczyć będzie wojsko. Jak tu siedzę, tak było, tak nam powiedział (AIEIAK 12192, s. 18).

Obecność wojska w szkole i militaryzację kraju zapamiętała Alina K., nauczycielka historii. Pamięta również postawę dyrektora szkoły, nauczycielki geografii, wysługującej się władzy:

„w szkole się w ogóle mnóstwo wojska wtedy kręciło, obcych ludzi, na ulicach stało wojsko z karabinami. Były jakieś ćwiczenia wojskowe dla nauczycieli, ale ja się wykipiałam z tych ćwiczeń, bo gdzieś siedzieli w dołach niedaleko szkoły,

w jakichś piwnicach i tam łączność jakąś mieli nawiązywać [...]. Jej [dyrektorki – M.K.] bardzo często nie było i jak się wchodziło do szkoły i wiedziało, że jej nie ma, to od razu my się cieszyliśmy, bo był święty spokój, ona stale w Komitecie Łódzkim, w Komitecie Centralnym, potem była posłanką w tym krótkim sejmie. Jak była, to zawsze się czegoś przyczepiła, taka chodziła zła, wkurzona, jak nie wiem co. **Ona trafiła na te wysokie stanowiska dopiero w czasach stanu wojennego, bo ona sama nam mówiła, że w takich chwilach, to ona powinna pokazać swoje uczucia patriotyczne i sama się zgłosiła tam, że ona jest do dyspozycji władz partyjnych, ponieważ ci mądrzejsi bali się już, to wzięli ją bardzo chętnie, żeby się nią posłużyć, a ona taka ciemna babka, geografka** (AIEIAK 11953, s. 17).

W szykanowaniu i zastraszaniu nauczycieli dyrektorce pomagał oficer, „też podły strasznie, jak nie wiem co” (AIEIAK 11953, s. 17). Informatorka odnosi się do małego poparcia stanu wojennego i partii komunistycznej przez społeczeństwo. Na równie nikłe poparcie działań wojskowa junta mogła liczyć w środowiskach inteligencji, twórczych i aktorskich. Mieczysław Rakowski, w przypływie zdumiewającej szczerości, przyznał w czasie spotkania z pracownikami polskiej ambasady w Bonn, że

po przeciwnej stronie znajduje się klasa robotnicza, chłopi, inteligencja, Kościół, studenci. Być może zresztą przedstawiciele reżimu mówią o tym między sobą lub – do swoich, nie mogą tego jednak przyznać publicznie. Tym bardziej, że kreują się na zbawców narodu, ratujących go przed rozlicznymi katastrofami⁴⁶.

Stan wojenny to osobista odpowiedzialność Wojciecha Jaruzelskiego przed Polską i narodem, który skrzywdził. Wcale nie był mniejszym złem, jak przedstawiała go komunistyczna propaganda, co podkreśla informatorka w swej wypowiedzi:

Po prostu to było zło i nie ma z niczym go co porównywać, to było okrutne, że zrobił zamach na naród polski jego obywatel. Niektórzy powiedzą, no tak, ale nam groził atak Związku Radzieckiego. No to by nam groził, to byliby obcy, a on własnymi rękami załatwił naród polski, wyręczył Związek Radziecki. Okrutne, straszne, nic to dobrego nie dało. [...] wszelka przemoc nie może być określana jako dobro [...] w żadnym wypadku nie może być większego czy mniejszego zła. Po prostu jest to zwyczajne zło i w ramach tego stanu wojennego tyle złego się stało [...], **a Związek Radziecki był zajęty w Afganistanie i co ich obchodziła Polska wtedy? To była taka zasłona dymna. Także ja wyłącznie ogromne zło widzę. Patrzę na proste rzeczy, które zaowocowały, to znaczy wszystkie owoce stanu wojennego, te wszystkie zła, które się działy w poszczególnych miastach, w poszczególnych domach [...]** (AIEIAK 11025, s. 20, podkreślenie moje – M.K.).

⁴⁶ M. Głowiński, *Pierwsze miesiące*, s. 55.

Nauczycielka matematyki, opisując swoją pamięć stanu wojennego, posługuje się retoryką biblijną. Wiara i wyznawane wartości są dla niej najlepszym sposobem na odróżnianie dobra od zła, prawdy od fałszu. Informatorka wydaje się ostrzegać przez Wojciechem Jaruzelskim, przedstawianym niczym fałszywy prorok, jako zbawca narodu.

We wcześniejszej części wywiadu narratorka deklarowała się jak osoba wierząca, katoliczka regularnie uczęszczająca do kościoła. Jest dzieckiem repatriowanej z Kresów Wschodnich kobiety, a w narracjach postpamięci przejęła od matki negatywny stosunek do ustroju komunistycznego i Rosjan. Odwołajmy się do źródła, czyli Ewangelii św. Mateusza:

Strzeżcie się fałszywych proroków, którzy przychodzą do was w owczej skórze, a wewnątrz są drapieżnymi wilkami. Poznacie ich po ich owocach. Czy zbiera się winogrona z ciernia, albo z ostu figi? Tak każde dobre drzewo wydaje dobre owoce, a złe drzewo wydaje złe owoce. Nie może dobre drzewo wydać złych owoców ani złe drzewo wydać dobrych owoców⁴⁷.

Nauczycielka mówi o stanie wojennym jako o wielkim złu, które zostało wyrządzone wielu ludziom w Polsce. Internowanym, pobitym, wyrzuconym z pracy, zmuszonym przez władze do emigracji. To są owoce stanu wojennego. Stłamszono w ludziach dobro, rozbito rodziny, kłamstwem zastąpiono prawdę. Wojciech Jaruzelski, ogłaszany zbawcą narodu w propagandzie rządowych mediów PRL-u, wcale nim nie jest. Nie zbawił Polski, ratując przed zbrojną interwencją Rosjan. Wręcz przeciwnie – wystąpił przeciwko własnemu narodowi. Przy tym, według słów nauczycielki matematyki, jego skromność, tak jak i polskość, jest pozorna. Wojciech Jaruzelski w cytowanej narracji jawi się jako odszczepieniec, apostata narodowej tradycji, sługa Rosjan, który zdradził własny naród:

to jest człowiek głęboko uzależniony od polityki Związku Radzieckiego, od Breżniewa, od następnych carów rosyjskich, bo wcale nie byli lepsi od tych carów sekretarzy, tacy sami byli. Więc ja oceniam, to co widzę, oceniam bardzo źle. On, być może, że jest dla siebie bardzo surowy [...], ale co to dobrego daje? **To, że jest surowy dla siebie, to nic nie znaczy, najgorsze jest to, że cierpi cały naród. Więc dla mnie on jest człowiekiem złym. Złym, jak krzywdzi swój własny naród, to nie może być dobry** (AIEIAK 11025, s. 21–22, podkreślenie moje – M.K.).

Decyzja o wprowadzeniu w Polsce stanu wojennego jest w narracjach części nauczycieli postrzegana jako niepotrzebna i nie powinna zostać podjęta. Jest za nią odpowiedzialny Wojciech Jaruzelski:

⁴⁷ *Pismo Święte Nowego Testamentu w przekładzie z języka greckiego*, oprac. zespół biblistów polskich, red. nauk. O. A. Jankowski OSB, ks. K. Romaniuk, ks. L. Stachowiak, Poznań–Warszawa 1976, s. 30.

Ja osobiście nie znajduję usprawiedliwienia dla wprowadzenia stanu wojennego. [...] Przeczytałam mnóstwo wywiadów, książek, mamy bardzo wiele książek o tym, także punkt widzenia Jaruzelskiego. I Jaruzelski wie swoje i przeciwnicy stanu wojennego wiedzą swoje. Oni wiedzą swoje i my wiemy swoje, jako ci, którzy byli po prostu pionkami tylko w tej grze. Natomiast uważam, że nie powinno się przeciwko własnemu narodowi, z bronią w rękę. Bo to była broń w rękę, żołnierze mieli broń, policja miała broń, występować. Nie, nie popieram ich. [...] Jaruzelski miał pełnię władzy i to właściwie on był tą osobą, bez której nie mogło być nic wprowadzone, zrobione, mimo że to rada państwa niby. [...] **myślę, że do niego jednak nic naprawdę nie dotarło. On jaki był, taki jest – ma rację. Powiedział wprawdzie przepraszam, ale jednocześnie do błędu się nie przyznaje. Uważam, że to było straszne i uważam, że to była jego decyzja** (AIEIAK 12184, s. 26, podkreślenia moje – M.K.).

W cytowanym fragmencie wypowiedzi o stanie wojennym informatorka porusza problem winy, odpowiedzialności i wybaczenia. To bardzo ważny motyw, który nie pojawia się często w narracjach.

Nauczyciele popierający wprowadzenie stanu wojennego na różne sposoby usprawiedliwiają postępowanie generała, uważając przy tym, że nie ma on za co i kogo przepraszać. Uratował Polskę i ocalił Polaków przed interwencją zbrojną wojsk Układu Warszawskiego, bratobójczą walką, wojną domową i innymi zagrożeniami – na tyle poważnymi, że mógł działać w stanie wyższej konieczności i musiał wybierać *mniejsze zło*. Należy mu więc wybaczyć, nawet jeśli były jakieś ofiary tych działań. Z kolei nauczyciele potępiający generała oraz jego decyzję o stanie wojennym jako złą i niepotrzebną uważają, że nie można wybaczyć zdrady własnego narodu. Tutaj „przepraszam i ubolewam” wypowiedziane przez Wojciecha Jaruzelskiego z pewnością nie wystarczy.

Generał, rozpoczynający swą karierę w armii Zygmunta Berlinga, wedle wypowiedzi informatorów cierpiał na swoisty kompleks rosyjski, spowodowany swym pobytem na Syberii i wpojonym tam strachem przez Rosjanami. Nauczyciel historii Andrzej O. porównuje postać generała do dyrektorki swojej szkoły, która niepokornemu uczniowi, drwiącemu z socjalizmu, sprawiała spore kłopoty. Przez nią o mały włos nie zdał matury. Dyrektorka, której mąż zginął w Katyniu, bez najmniejszego sprzeciwu wypełniała wszystkie polecenia partii i wciąż starała się iść „po linii” partyjnej. Informator zapamiętał zwłaszcza wydarzenia roku 1968 w swojej szkole, a jego opowieść i pytanie dyrektorki: „czy ty jesteś Polakiem?” przywoływałem we wcześniejszej części książki. Wojciech Jaruzelski nie wzbudza w nauczycielu sympatii ani współczucia, a jego postawę tłumaczy, porównując los generała do losów dyrektorki szkoły:

Jego życie podobne, jak życie tej mojej dyrektorki, przecież on był na Syberii. Jemu też złamano kręgosłup, był wierny. Był wierny do końca. Oczywiście, gdyby wiedział, że Rosjanie mu nie pozwolą na te rozmowy, to by w życiu nie rozmawiał (AIEIAK 12203, s. 13).

Informator wyjaśnia przyczynę takich, a nie innych decyzji i postaw Wojciecha Jaruzelskiego. Dla niego wszystko jest jasne. To wynik *pierekowki* dusz, *stalinowskiego* zen, niszczącego człowieka w wymiarze indywidualnym, drażonego strachem, aż będzie przypominał pustą skorupę, którą można napęłnić *Nową Wiarą*.

Z odpowiedzialnością Wojciecha Jaruzelskiego za stan wojenny i cierpienia narodu łączą się, niekiedy silne, negatywne uczucia:

Jak się miał urodzić mój syn, to kiedyś tam wcześniej, myślałam, że będzie Wojtusiem, ale nie mogłam go nazwać Wojtusiem, że względu na nienawiść do Jaruzelskiego, prawda. [...] To jest może śmieszne, ale wtedy nienawiść, żal, bo prawdą jest, że stan wojenny cofnął jakieś nasze przemiany, już właściwie od osiemnastego roku się zaczynało (AIEIAK 11085, s. 16).

Z cytowanego fragmentu wypowiedzi Anny C., nauczycielki historii, wynika, że stan wojenny zatrzymał falę przemian rozpoczętą w 1980 r. Stało się to przez postawę Wojciecha Jaruzelskiego, który wedle innego fragmentu wypowiedzi informatorki podjął taką decyzję ze strachu przed utratą władzy. Ta decyzja cofnęła Polskę w rozwoju o całe lata, aż do 1989 r., kiedy i tak musiało dojść do porozumienia pomiędzy władzą a „Solidarnością”. Podobnie sądzi Grzegorz K., nauczyciel w Technikum Elektronicznym: „cały stan wojenny był niepotrzebny. Zresztą cały komunizm to nas odsunął od rozwoju jakiegokolwiek, przesunął do tyłu. Polacy są zdolnym narodem i moglibyśmy już dużo dalej być, niż obecnie jesteśmy” (AIEIAK 12195, s. 11). Do swej wypowiedzi włączył krytykę PRL-u i komunizmu jako ustroju nie rozwijającego, lecz ograniczającego zdolności Polaków.

Chcąc pozostać anonimową nauczycielka języka polskiego określa Wojciecha Jaruzelskiego jako „Pinocheta”: „Do dziś, kiedy wspominam i myślę o stanie wojennym, poraża mnie ta sama nienawiść i ten sam strach. Nienawiść do Jaruzelskiego, uosobienia komuny, zła, Pinocheta. Wtedy tak go nazywano” (AIEIAK 11046, s. 15). Wspomnienia wydarzeń stanu wojennego pozostają wciąż żywe w pamięci informatorki, a postać generała w ciemnych okularach jest symbolem zła systemu komunistycznego.

Wojciech Jaruzelski dla nauczycieli negatywnie ustosunkowanych do PRL-u i stanu wojennego nie jest wcale Sybirakiem, nie zasługuje też na szacunek z powodu przeżyć wojennych. Uważają oni, że obecne w społeczeństwie przekazy o młodości i żołnierskiej drodze Jaruzelskiego to forma propagandowego mitu. W wykreowanym obrazie widzą fałsz:

Wiem, że w czasie wojny walczył, że przeszedł ten szlak od Lenino, że był związany z Armią Ludową. Wiem, że pochodził z jakiejś wieśniackiej rodziny i te późniejsze jego losy, to nie wiem, czym się kierował. [...] **I wiem, że jakby to jego pochodzenie nie pasowało do tego, co on w czasie wojny robił i po wojnie. No i potem on był cały czas związany z obozem władzy** [...] (AIEIAK 11042, s. 22, podkreślenie moje – M.K.).

Ani szlacheckość, ani katolicka szkoła i wartości z nią związane, ani pochodzenie społeczne w żadnym razie nie predestynowały generała do roli, jaką odegrał w dziejach Polski. Podobni jemu młodzi ludzie byli niejako po drugiej stronie barykady, nie z Sowietami, ale w Armii Krajowej i wojsku generała Andersa. Jeśli już trafili do armii Zygmunta Berlinga, to po wojnie byli z niej usuwani jako wrogowie ludu i elementy obce klasowo. Widać, że w przypadku generała Jaruzelskiego *noblesse oblige* nie we wszystkich okolicznościach.

Anna A.-U. nazywa generała Wojciecha Jaruzelskiego Judaszem i czarną postacią historyczną. Te określenia, najgorsze i najbardziej obelżywe w całym zebranym materiale badawczym, wyłączają autora stanu wojennego z ram wspólnoty narodowej. Pamięć o nim – rządzącym Polską namiestniku z nadania Moskwy – jeśli pozostanie, to będzie pamięcią o złu, jakie wyrządził, zdradzając swój własny naród. Zdaniem nauczycielki ekskluzja jest całkowicie usprawiedliwiona, gdyż dla poczynań generała nie można znaleźć żadnego usprawiedliwienia, poza żądzą władzy. On sam, przez współpracę z Rosjanami, zaprzeczył własnej tradycji kulturowej, tożsamości zbiorowej i pochodzeniu społecznemu. Ocena stanu wojennego i Wojciecha Jaruzelskiego jest jednoznacznie negatywna:

Moim zdaniem to był dyktat Moskwy. To wynikało z gorliwości władz komunistycznych. Jaruzelski nie chciał się pogodzić z tym, że utracił zdolność kierowania państwem. **Myślał, że mu Ruscy pomogą. A Rosjanie się wypięli, bo byli zajęci wojną w Afganistanie. Zrobił to sam. A że takich Judaszów nie brakuje w żadnym społeczeństwie, to i u nas się znaleźli. [...] Bez sentymentów bardzo źle oceniam. Człowiek wywodzący się z rodziny o korzeniach szlacheckich, człowiek, który zostały wysłany z rodziną na Syberię, jako młody człowiek. Bardzo szybko stał się agentem sowieckim, wojskowym. I potem za awans, za władzę sprzedał się kompletnie. Jak najgorzej. Jest mi w tej chwili zupełnie obojętny, bo to jest staruszek, schorowany. Ale jako postać historyczna należy do tych czarnych postaci** (AIEIAK 12185, s. 30–33, podkreślenia moje – M.K.).

Nauczyciele widzą wyraźnie różnice pomiędzy kreowanym w propagandzie wizerunkiem generała jako patrioty bez skazy a rzeczywistością: „To też był przypadek, że trafił do tej Berlinga armii, z tym, że był karierowiczem, nie ukrywajmy, bo bardzo dokładnie wykonywał wszystkie rozkazy [...]. Rozkazy dowództwa, karierowicz i oddany ideom socjalizmu, wierzył w to. On był ślepym wykonawcą politycznym” (AIEIAK 11085, s. 18). Co więcej, Wojciech Jaruzelski jest nie tylko zdrajcą, posłusznym rozkazom Moskwy, ale znacznie gorzej: „O Jaruzelskim myślę, że jest agentem sowieckim” (AIEIAK 12195, s. 12). Cytowane wyżej fragmenty wypowiedzi informatorów o generale Wojciechu Jaruzelskim zbliżają jego postać do stygmatów obcości, charakterystycznych dla Rosjan, przed którymi większość nauczycieli, zwłaszcza tych uważających stan wojenny za ocalenie przed inwazją wojsk radzieckich, odczuwała strach.

Wedle informatorów źle oceniających wprowadzenie stanu wojennego Wojciech Jaruzelski wcale nie był człowiekiem honoru. Nie mają dla niego współczucia:

mi się wydaje, że gdyby był właśnie tym człowiekiem honoru, to by wolał sobie w łeb strzelić. Miał z czego. Tak mi się wydaje. [...] On był wszystkim, pierwszym sekretarzem, premierem, kimś tam jeszcze, ministrem obrony narodowej, moja mama mówiła, że powinien jeszcze prymasem zostać i by było wszystko. Nie potrafię mu za bardzo współczuć, nie potrafię (AIEIAK 11028, s. 22).

Informatorka mówi o funkcjach oraz stanowiskach politycznych i państwowych piastowanych przez generała. Faktycznie on jeden rządził Polską, był odpowiedzialny za los jej i Polaków. Jeśli zaś nie potrafił obronić swej ojczyzny ani narodu, to jako honorowy oficer powinien się zastrzelić.

Stan wojenny nauczyciele określają jako zamach stanu i czyn zbrodniczy, tym bardziej, że dokonany na własnym narodzie. Łączy się z tym przekonanie, iż w istocie partii komunistycznej chodziło o zachowanie władzy. Taka wedle narratorów była prawdziwa przyczyna stanu wojennego:

powiem, że zbrodnia dokonana na polskim narodzie, nie wierzę absolutnie w te, jak to się mówi, usprawiedliwienia, które potem padały. [...] to była walka o to, żeby być dalej na swoich stołkach. [...] nie mieliśmy wątpliwości, że ten generał jest odpowiedzialny za to i jego ludzie. Natomiast to były mity, propaganda, że tam, nagle tam, Rosjanie, myśmy byli prawie, nie wiem dlaczego, ale byliśmy przekonani, jak się rozmawiało z ludźmi, że Rosjanie to w życiu by nie chcieli sobie takiego problemu na głowę brać, jak jeszcze wjeżdżać do Polski i Polskę na głowę brać, jak oni mieli swoje problemy wtedy. Byliśmy o tym przekonani, że to nie jest prawdziwa interpretacja faktów, że oni wcale by tu nie wjechali. A psychozę rozbudzali właśnie ludzie, którzy potem ten stan wojenny robili [...]. To była lipa, moim zdaniem, propaganda robiła tak, żeby ludzi zastraszyć i potem mieć właśnie usprawiedliwienie wprowadzenia stanu wojennego. Ja tak na to patrzę dziś (AIEIAK 10759, s. 7, podkreślenie moje – M.K.).

To był normalny zamach stanu. Przecież to było pogwałcenie konstytucji. Zresztą ta konstytucja to była tylko na papierze, no bo tam wolność słowa też była zagwarantowana. W każdym razie ja uważam, że Jaruzelski wystąpił przeciwko własnemu narodowi. Ile jest prawdy w tym, że nam zagrażało wejście wojsk radzieckich, nie wiem. [...] oni mieli po prostu własne problemy, którymi się zajmowali, a tutaj chyba niekoniecznie by wkroczyli (AIEIAK 11042, s. 19).

Nauczyciele oceniający wprowadzenie stanu wojennego jako złą decyzję, podjętą przez generała Jaruzelskiego w obawie przed utratą władzy przez partię komunistyczną, nie wierzą w możliwość wojskowej interwencji ZSRR. Głównym argumentem przywoływanym w ich narracjach jest obecność wojsk ZSRR w Afganistanie: „Nie wierzę tym bardziej, że sytuacja międzynarodowa była też taka, że

Rosjanie nie mogli sobie pozwolić na walkę na dwa fronty. Przecież byli wtedy zaangażowani w Afganistanie. Nie wierzę” (AIEIAK 12184, s. 26). Wojna, a właściwie interwencja zbrojna wojsk ZSRR w Afganistanie, na którą powołują się informatorzy, trwała przez dziesięć lat, od 1979 aż do 1989 r. Pochłaniała znaczną część sił sowieckiego imperium, jednak pytanie o możliwość interwencji ZSRR w kolejnym kraju, tym razem w Europie, pozostaje otwarte⁴⁸. O takiej argumentacji pisze Jerzy Eisler: „Trzeba też pamiętać, że ZSRR od blisko roku uwikłany w krwawą wojnę w Afganistanie nie bardzo mógł sobie pozwolić na kolejny długotrwały konflikt”⁴⁹. Dodaje jednak, że ostatecznie, zgodnie z naukowymi standardami, kwestii tych nie da się rozstrzygnąć, a wszystkie wypowiedzi (także autorstwa historyków) na temat Wojciecha Jaruzelskiego i stanu wojennego w dyskursie publicznym są uwarunkowane politycznie i światopoglądowo.

Mundur wcale nie wzbudza w nauczycielach sentymentu, wręcz przeciwnie – uważają, że w stanie wojennym go zhańbiono, wykorzystując wojsko do tłumienia protestów i zastraszania społeczeństwa. Zarówno nauczyciele popierający wprowadzenie stanu wojennego, jak i ci będący mu przeciwni zapamiętali obecność tego symbolu narodowego, używanego (czy raczej nadużywanego) przez propagandę. Kraj uległ militaryzacji. Umundurowanych mężczyzn było pełno: MO, ZOMO, ORMÓ, LWP, komisarze wojskowi w szkołach, zakładach pracy, patroli na ulicach miast, żołnierze-dziennikarze i komentatorzy telewizyjni. Pierwszym mundurowym PRL-u był oczywiście generał Wojciech Jaruzelski. Apologia wojska i munduru, dokonująca się w propagandzie stanu wojennego, odwoływała się do narodowego mitu żołnierza polskiego, który zawsze bronił ojczyzny. Żołnierz pokazywany w telewizji był

dobry dla ludzi, opiekuńczy, troszczący się o zwykłych, szarych ludzi. I kochający dzieci. Z upodobaniem pokazywano wizyty wojskowych w przedszkolach i domach dziecka, pomocnych, przynoszących prezenty. Są oni także opiekunami starców, pomagają wiekowym kobietom przy przechodzeniu ulicy. Obrazki takie – i w gazetach, i w telewizji – utrzymane są z reguły w tonie cukierkowym, ociekają czułościowością. Ten sentymentalny stereotyp narzucano z wyjątkową konsekwencją, nie biorąc pod uwagę, jak bardzo on nie współbrzmi z nastrojami społecznymi⁵⁰.

W taki sposób popularyzowano tylko wojsko, nie milicjantów. Ich Polacy mieli się bać. Zresztą, jak zauważa Michał Głowiński, żołnierska ręka, głaszcząca dzieciące głowy, mogła zacisnąć się w pięść i uderzyć we wroga, czyli każdego, kto nie

⁴⁸ Na temat zbrodni komunistycznych w czasie wojny domowej w Afganistanie oraz dużej ilości sił wojskowych, jakie ZSRR wysłał do tego kraju zob.: S. Boulouque, *Komunizm w Afganistanie*, tłum. W. Gilewski, [w:] S. Courtois et al., *Czarna księga komunizmu. Zbrodnie, terror, prześladowania*, Prószyński i S-ka, Warszawa 1999, s. 660–680.

⁴⁹ J. Eisler, „*Polskie miesiące*”..., s. 208.

⁵⁰ M. Głowiński, *Pierwsze miesiące*, s. 54.

zgadzał się z działaniami wojskowej junty. O pohańbieniu munduru mówi w swej narracji nauczycielka języka polskiego. Doszło do niego już w 1970 r. na Wybrzeżu:

Mundur nosili też kłamliwi spikerzy w telewizji. Mundur nosił esbek, który mnie przesłuchiwał. W mundurach wojskowych chodzili komisarze sprawujący władzę w mieście, też i w Łodzi. Mundur miał zomowiec pałujący ludzi, strzelający do górników w kopalni Wujek. Mundur generalski nosił Jaruzelski i jego podwładny Kiszczak jako szefowie tej wojskowej mafii. Nienawidzę do dzisiaj mundurów. Mundur polskiego żołnierza splamiono w czasie stanu wojennego i wcześniej, w grudniu 1970 na Wybrzeżu. Stan wojenny udał się dzięki temu, że armia była całkowicie posłuszna. Zmuszono wojsko do wykonywania niegodnych mundurów rozkazów, haniebných czynów (AIEIAK 11046, s. 16).

Wskutek postępowania generała Jaruzelskiego i jego pomocników mundur polskiego żołnierza symbolizuje przemoc, kłamstwo i ślepe posłuszeństwo. Mało tego, wiąże się ze zbrodniami dokonanymi na robotnikach i mieszkańcach miast Wybrzeża w 1970 r. Wedle słów informatorki, w taki właśnie sposób komuniści zniszczyli jeden z najtrwalszych mitów obecnych w pamięci społecznej Polaków i zdegradowali symbol polskości. Nauczycielka odwołuje się do pamięci rodzinnej, opowiadając o swoim ojcu, przedwojennym komuniście, który mimo lewicowych przekonań walczył w kampanii wrześniowej 1939 r. Przez całe życie był dumny ze swej kombatanckiej przeszłości, traktował mundur jako element tożsamości zbiorowej Polaków. Przekazywał w opowieściach pamięć o wojnie i wojskowych tradycjach następnym pokoleniom:

Ojciec, mimo że był z przekonania komunistą, robotnikiem, kochał wojsko, miał wpojony szacunek do munduru wojskowego. Był zwykłym żołnierzem w pułku piechoty stacjonującym w Piotrkowie. Walczył we wrześniu, był w niewoli i kiedy wreszcie go przeniesiono do rezerwy, to po prostu płakał. Nauczył swojego wnuka piosenek wojskowych, opowiadał mu o bitwach, w których brał udział. Zresztą nam też opowiadał, zwłaszcza jak były rocznice września trzydziestego dziewiątego roku (AIEIAK 11046, s. 16).

W wywiadach przeprowadzonych z nauczycielami mówiącymi o PRL-u i stanie wojennym źle lub z pewną dozą niechęci pojawia się znane określenie władzy – „oni”. To „oni” walczyli o stołki, wprowadzili stan wojenny, nękali ludzi, tworzyli opresyjny system, kupowali w sklepach „za żółtymi firankami”, wypoczywali w rządowych ośrodkach, bogacili się kosztem narodu i kraju. Określenie odsyłające do obcości świadczy o głębokim podziale: społeczeństwo – władza, jakiego dokonują w narracjach nauczyciele. Władzy odmawia się w ten sposób legitymizacji do sprawowania rządów i traktuje jako narzuconą przez czynniki zewnętrzne. W niektórych wywiadach nauczyciele mówią wprost – przez Rosjan. Strach przed utratą władzy i prawdą był głównym powodem działań nomenklatury komunistycznej oraz wojska w stanie wojennym:

Strach władzy, że straci władzę. [...] **myśmy rozprawdzali książki o Katyniu. Ja setki tych książek sprzedawałem [...]. Przecież to wszystko podkopywało władzę, oni sobie doskonale zdawali sprawę, że się zakończy to dla nich tragicznie. [...] Władza nigdy nie była prawdomówna.** Był kiedyś taki wybitny felietonista Stefan Kisielewski, który miał swoje ulubione dowcipy i mówił, że słowo socjalistyczny to jest przymiotnik niwelujący. Słowo socjalistyczna niweluje słowo demokracja. Nie ma demokracji, moralności w ogóle. **Także oni zawsze kłamali. Jeszcze pamiętam, jak już się kończyło i jeszcze w osiemdziesiątym dziewiątym próbowali nas jeszcze z takim agentem UB, na spotkaniu historyków z Nazarewiczem. Próbował tłumaczyć, że w Katyniu Niemcy zabili Polaków. Oni to mieli we krwi, musieli kłamać. Cały ten system był oparty na kłamstwie** (AIEIAK 12203, s. 12, 18–19, podkreślenia moje – M.K.).

Narracja o stanie wojennym staje się przyczyną szerszej refleksji nad istotą władzy komunistycznej w Polsce. Wedle informatora, nauczyciela historii, kłamstwo było istotą rządów PZPR-u i nieodłączną cechą PRL-u. Dlatego jedno słowo było dla systemu tak groźne i znajomość prawdy o nim mogła rozsadzić go od środka. Katyń był symbolem zakłamywanej pamięci, która jednak przetrwała w nieoficjalnym, prywatnym przekazie. Tak więc Wojciech Jaruzelski nie miał innego wyjścia, musiał kłamać i „pozostać wierny” Sowietom, kłamać do końca życia, jak mówi informator w innej części wywiadu, oceniając postać generała.

Według zgromadzonych narracji stan wojenny to krzywda, jaka spotkała nie tylko cały naród, ale konkretyzowała się w losach zwykłych ludzi, znajomych i przyjaciół informatorów. To już nie tylko odległa kopalnia Wujek i stocznie na Wybrzeżu, ale osobiście znani nauczycielom ludzie. Ich przykład ma uprawdopodobnić opowieść o stanie wojennym i stanowić argument przeciwko jego autorom. Wydarzenia z przeszłości, przywoływane z pamięci, to zarówno historia, jak i ludzkie dramaty oraz niepotrzebna nikomu śmierć niewinnych:

no, to historia już, no przecież ofiary śmiertelne, no i w kopalni, i masa ofiar, o których nawet się nie wie tak na dobrą sprawę, ale stan wojenny, który trwał ileś tam lat przecież, jest wypełniony niepotrzebnymi zabójstwami politycznymi, niepotrzebnymi śmierciami ludzi, którzy mieli jakieś tam inne zdanie czy zupełnie niechcący się gdzieś tam... Poza tym [...] ludzie byli internowani, ludzie siedzieli w więzieniach, w tych więzieniach się różne rzeczy działy [...]. Były takie sytuacje, że ktoś na serce zmarł i gdyby nie był w internacie tak zwanym, czy jakimś więzieniu, to by na pewno na serce nie zmarł. [...] Miałem nauczyciela, mojego ze szkoły średniej, on był działaczem właśnie takim solidarnościowym, i jego aresztowano, pobito, i on był w internacie tak zwanym, i on strasznie źle przeżył to wszystko. On był potem leczony, środki uspokajające miał i tak dalej, i on nigdy nie wrócił do normy, nigdy. On był już zdziwaczalym, zestresowanym, zmarnowanym człowiekiem (AIEIAK 10759, s. 8).

Miałam kolegę, który niewinne spotkanie zrobił, wcale nie w sprawach narodowo-wyzwoleńczych i zostali zamknięci w pomieszczeniu, w którym byli. Przyjechało ZOMO [...]. Trafił do więzienia, ale Tadeusz nie był długo w więzieniu, ponieważ nie znaleziono nic u niego, żona przeżywała traumę, bo to takie wtargnięcie do domu. Jak mi rodzice opowiadali, jak doszło do aresztowania mojego dziadka, to dla mnie to była historia. Wtedy człowiek doświadczał tego samego, tylko nie wiedział, dlaczego? (AIEIAK 11035, s. 13, informatorka odwołuje się do narracji postpamięci dotyczących aresztowania w czasie okupacji niemieckiej dziadka, należącego do Armii Krajowej i wywiezionego do Oświęcimia – M.K.).

Robili rewizję u mojego przyjaciela [poszukiwanego działacza „Solidarności” – M.K.] w domu, znaleźli butelkę bimbru i sąd w Łasku skazał jego żonę na trzy miesiące więzienia. [...] Młoda kobieta, trzy miesiące więzienia z powodu butelki bimbru, mimo że ona powiedziała, że to nie jest jej, tylko jej dziadka. Jej zeznania potwierdziła teściowa, ale ktoś tam wydał polecenie, że ma być wyrok i ten wyrok zapadł (AIEIAK 12203, s. 13).

Tak właśnie wyglądały, wedle narracji nauczyciela historii, sprawiedliwość i bezpieczeństwo w stanie wojennym.

Nauczyciele oceniający stan wojenny jako niepotrzebne, tragiczne i złe wydarzenie w historii Polski, o odczuwanym w tym czasie bezpieczeństwie mówią zupełnie inaczej, niż omawiana wcześniej grupa zwolenników jego wprowadzenia. Informatorzy podkreślają w narracjach przymus, wszechobecną kontrolę i zakaz wychodzenia na ulicę po godzinie 22.00. Zakazy stanu wojennego i ich restrykcyjne przestrzeganie oraz obecność patroli wojska i milicji na ulicach powodowały ograniczenie jakiejkolwiek aktywności społecznej. Ulice miast zamarły,

panował terror ogromny, także złodziei nie było, żadnych napadów nie było, bo była policja wszędzie [...], był przecież zakaz poruszania się po 22.00 i to przestrzegany bardzo mocno, że nieraz bzdury były takie, że jak ktoś do śmietnika szedł po 22.00, to już go złapali (AIEIAK 11953, s. 27).

Jedna z nauczycielek burzy mit bezpiecznych ulic w stanie wojennym, opowiadając o kradzieży, jaka dotknęła ją w stanie wojennym:

A mnie od razu na dzień dobry ukradziono kartki i pensję, pamiętam. Na samym początku stanu wojennego, to musiało być w styczniu czy w lutym, to też było ciekawe. [...] Myśmy mieli psa, to też trzeba było uważać, żeby nie wychodzić po nocy. Potrafili człowieka pobić tylko dlatego, że wyszedł z psem. Nie aresztowali, ale pobić – pobili (AIEIAK 11028, s. 20).

Nauczycielka języka polskiego wspomina pobicie swojej koleżanki z „Solidarności”: „Moją koleżankę z »Solidarności« nieznani sprawcy pobili tak, że odkleiła się jej siatkówka. Na kolejnym przesłuchaniu esbek zapytał, czy wiem, co się przytrafiło koleżance? »Ciebie też to może spotkać« – groził” (AIEIAK 11046, s. 15).

Ta informatorka należy do bardzo niewielkiej liczby osób, które spotkały się z bezpośrednimi represjami ze strony Służby Bezpieczeństwa w stanie wojennym jako działaczki „Solidarności”. Spośród łódzkich nauczycieli, z którymi przeprowadzono wywiady, jest jedyną przesłuchiwaną przez SB.

Inną nauczycielką represjonowaną w stanie wojennym jest Anna A.-U. Jej relacja o uwięzieniu jest na tyle interesująca, że warto poświęcić temu fragmentowi opowieści więcej miejsca. Obszerna i niezmiernie ciekawa dla każdego antropologa, zawiera w sobie wątek inicjacyjny. Nawet sama struktura narracji o internowaniu przypomina swym podziałem tradycyjny schemat inicjacji Arnolda van Gennepa: separacja/uwięzienie, zabranie z domu – faza marginalna/izolacja w więzieniu – reintegracja ze społecznością/powrót do codziennego życia. Wydarzenia, jakie opisuje informatorka, nie są odwzorowaniem obrzędów przejścia, a jedynie ich dalekim refleksem. Podzielenie się opowieścią, świadectwem uwięzienia, cierpień i zastraszania nie przyszło nauczycielce łatwo. Narracja o życiu w czasie internowania zdominowała część wywiadu poświęconą stanowi wojennemu, co jest najzupełniej zrozumiałe, choćby ze względu na przeżywaną traumę. Mimo że relacja nauczycielki jest skierowana raczej w stronę doświadczeń biograficznych, to i tak zawiera odniesienia do pamięci społecznej oraz uogólnienia dotyczące wydarzeń stanu wojennego i ich wpływu na szerszą zbiorowość narodową.

Separacja od znanego otoczenia społecznego, bliskich i przyjaciół, rozpoczyna się aresztowaniem. To klasyczny motyw wyruszenia w nieznane, wyprawy, do której jednostka zostaje zmuszona⁵¹. Pamięć o początku oddalenia, niczym migawka aparatu fotograficznego, zatrzymała się na jednym momencie: „Właściwie to niewiele pamiętam. Dlatego, że jak przyszli za dziesięć dwunasta i ja ich nie wpuściłam i potem wyrabali mi drzwi, i zabrali mnie, no to wróciłam dopiero za siedem miesięcy i kilkanaście dni do domu” (AIEIAK 12185, s. 18).

Moment oddalenia, wyrwania nocą z domowego obszaru *orbis interior*, był tym bardziej groźny, że informatorka nie wiedziała, dlaczego i gdzie zabierają ją cztery ponure olbrzymy w mundurach. Czekanie na dalszy ciąg nieznanego losu pogłębiało niepewność oraz przeczucie nadchodzącego zła. Wraz z innymi zatrzymanymi, po kilkugodzinnej jeździe w ciemnościach dotarli do zakładu karnego w Łowiczu:

No i czekałyśmy siedząc, nie wiedząc, co się dzieje. Ale już wiedziałyśmy, że musi być coś... złego. I potem zabrali nas, suką wieźli. Któraś się zorientowała, że jedziemy w kierunku Łowicza. W suce już byli nasi koledzy. I rzeczywiście,

⁵¹ Zob.: A. van Gennep, *Obrzędy przejścia*, tłum. B. Biały, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2006. O antropologicznym spojrzeniu na obrzędy przejścia pisałem w: *Mit, symbol, historia, tradycja. Gombrowicza gry z kulturą*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2006, s. 76–100.

podjechaliśmy pod więzienie w Łowiczu. To był zakład karny męski. I taka sceneria... mi to się przypomniały od razu takie filmy z drugiej wojny. Szpaler mundurów i wilczury na przedzie. I my z tej suki, wysokie takie były stopnie, zeskakiwaaliśmy na mróz niesamowity. Jak ja to zobaczyłam, to chyba z jakiegoś nastawienia, z takiego... no to było spontaniczne, zaczęłam śpiewać. Zaczęłam śpiewać. A za mną wszyscy podchwycili, ja mam silny głos. I konsternacja zupełna. Te psy blisko przy tych funkcjonariuszach skaczące, ujadające. A myśmy starali się przekrzyczeć te psy (AIEIAK 12185, s. 20–21, podkreślenia moje – M.K.).

Pamięć kulturowa drugiej wojny światowej podpowiedziała informatorce interpretację przeżywanych wydarzeń. To, co zobaczyła i o czym opowiedziała, przypomina scenę filmową przybycia transportu więźniów do obozu koncentracyjnego, albo ze względu na zimową scenerię – syberyjskiego obozu pracy. Aresztowani śpiewali pieśni patriotyczne i religijne, odwołując się w ten sposób do tradycji niepodległościowej. Być może ten wątek heroiczny, obecny w narracji, również został zapośredniczony poprzez pamięć zbiorową i literaturę. Podobny znajdziemy w *Medalionach* Zofii Nałkowskiej, gdzie Greczynki ustawione na wizie – łące pod lasem, oczekujące na selekcję, śpiewają hymn po hebrajsku. W taki oto sposób nakładają się na siebie obrazy pamięci autobiograficznej i zbiorowej.

Pobyt w areszcie jest jednym z kilku etapów drogi do miejsca uwięzienia:

Nas zabrali do celi, była przygotowana. No i ja tylko pamiętam, że trzeba było oddawać wszystko, siedziała tam funkcjonariuszka więzienna. [...] I ta funkcjonariuszka zadał mi takie pytanie, na jednym diapazonie: „czybyływyściekarane?”, z zasznurowanymi ustami. Ja w ogóle nie mogłam zrozumieć, o co chodzi? (AIEIAK 12185, s. 21).

Sens tego zdania, wymówionego w sposób niezrozumiały, niczym tajemny język inicjacji, tłumaczy dopiero towarzysząca aresztowanej opozycjonistce kobieta, mająca za sobą epizod kryminalny.

Po pewnym czasie spędzonym w więzieniu następuje kolejny etap podróży w nieznane:

stamtąd nas zabrali po trzech, czterech dniach chyba. Taką suką. Blaszaną. Boże, jak było zimno, jak strasznie było zimno. Ten konwój opatulony w kożuchy, w koce. A my siedziałyśmy, to takie były kojce, zupełnie nie można się było przekręcić, ruszyć. Siedziałyśmy jak zamurowane i przyjechałyśmy późnym wieczorem do Olszynki Grochowskiej, do aresztu śledczego. I nam jak wyjeżdżałyśmy to powiedziano: „No, skończy się. To, co macie tutaj, będziecie jeszcze wspominać jako raj, bo tam, gdzie jedziecie, to są same prostytutki i morderczynie” (AIEIAK 12185, s. 21).

Zauważmy, że zarówno bezruch, jak i zimno należą do kulturowych wyznaczników obszaru zaświatowego⁵². Droga prowadząca z punktu wyjścia, czyli domu informatorki, do punktu docelowego, czyli miejsca internowania, nie jest wcale prosta i krótka. Jest raczej podobna do wędrówki, błędzenia po krętych drogach pustkowia, a czas, jaki aresztowani spędzają w drodze, jest częścią stanu zawieszenia, w jakim się znajdują. Wiemy, że w kulturach tradycyjnych droga „odzwierciedla znajdowanie się »między«, w stanie zawieszenia i nieokreśloności, który staje się udziałem każdego, kto po opuszczeniu jednego miejsca (bądź w planie egzystencjalnym – statusu), nie dotarł jeszcze do następnego (nie zdobył nowej definicji)”⁵³.

Na tym droga do ostatecznego miejsca uwięzienia się nie kończy, następuje kolejny jej etap. Właściwie możemy spojrzeć na wędrówkę Anny A.-U. jako na formę inicjacyjnej drogi i błędzenia charakterystycznego dla zaświatów⁵⁴. Tym bardziej, że towarzyszy jej podany do wypicia płyn, mający zaspokoić wielogodzinne pragnienie, zawierający włosy i sierść, czyli elementy świata zwierzęcego, pozostające poza bezpiecznym obszarem ludzkiej ekumeny i pożywienia. Ten niezwykły, obrzydliwy napój przypomina podawane adeptom inicjacji płyny mające być częścią prób, jakim są poddawani. Stan psychiczny, w jakim pozostawali internowani, był daleki od równowagi:

człowiek był ciągle w szoku. No i potem nas już wywieźli do Olszynki i zachowywali się jak najgorsze łobuzy. Pierwszy postój zrobili nam w Olsztynie, w Komendzie Wojewódzkiej i tam był taki wielki kocioł, ogromny, z herbatą gorącą. I chochle były, tymi chochlami do takich blaszanych kubków mogliśmy sobie tej herbaty nalać. I ja zobaczyłam, że w tej kadzi, dosłownie, pływają włosy, jakieś włosy, jakaś sierść. I ja nie napiłam się tej herbaty, dziewczyny piły. Jechaliśmy chyba dwadzieścia godzin do tej Gołdapi. I drugi taki postój był specjalnie, już świtało, jasno było. I oni się zatrzymali uprzejmie nam mówiąc, że możemy z czynności fizjologicznych skorzystać. **Myśmy wyszły z tej suki i ja patrzę: słupek, granica państwa. Płacz był niesamowity, no bo wszystkie znałyśmy historię Polski. Byłyśmy przekonane, że wiozą nas na wschód, na Syberię.** Za jakąś niecałą godzinę, czterdzieści minut, podjeżdżamy pod pięknie oświetlony budynek, oszklony fronton, piękny las i każą nam wysiadać. No to zupełnie zgłupiałymy, myślałyśmy, że to następny jakiś postój, tylko tu nam jeść dadzą. A tu się okazało, że wylądowałyśmy w tak zwanym Ośrodku Odosobnienia, w budynku należącym do radia i telewizji, i to był ich ośrodek wypoczynkowy. Tam nas pozamykano w tych pokojach dwuosobowych, w każdym po cztery osoby. I to już była złota klatka (AIEIAK 12185, s. 22, podkreślenia moje – M.K.).

⁵² Na temat symboliki związanej ze śmiercią i jej metonimiami, mediacji w ramach opozycji śmierć – życie w ramach inicjacji zob.: J. Tokarska, J. S. Wasilewski, M. Zmysłowska, *Śmierć jako organizator kultury*, „Etnografia Polska” 1982, t. XXVI, z. 1, s. 79–114.

⁵³ P. Kowalski, *Leksykon...*, s. 90.

⁵⁴ Zob.: ibidem, s. 89–94.

Pamięć społeczna i kulturowa znów podsuwają informatorce oraz towarzyszącym jej kobietom obrazy z przeszłości Polski, tym razem związane z martyrologią i wywózką Polaków na Syberię (mogły być jej znane z drugiego obiegu literatury lagrowej bądź przekazów ustnych kręgu rodziny i przyjaciół). Skoro dojechały aż do granicy państwa, to z pewnością ją przekroczą i pojadą dalej, na wschód, podążając za losem wielu pokoleń Polaków zgotowanym im przez Rosję. W cytowanym fragmencie wywiadu widać, jak wielki wpływ na interpretację przeżywanych wydarzeń ma pamięć społeczna i zawarte w niej treści przekazywane nieoficjalnie. W jej oficjalnym przekazie nie tylko ZSRR, ale w ogóle Rosjanie byli przyjaciółmi Polaków.

Życie w tej „złotej klatce” wedle narracji informatorki, było pełne wewnętrznej siły w każdej z uwięzionych kobiet. Podkreślała, że mimo uwięzienia i braku kontaktu z najbliższymi, były wolne. Czuły się takimi, ponieważ mogły mówić, co chciały, swobodnie wypowiadać się na wszystkie zakazane przez partię tematy. Czas w ośrodku płynął zupełnie inaczej niż na wolności, spokojniej i wolniej. Informatorka opowiada, że spędzały go na dokształcaniu się i rozmowach. Mogły poruszać się tylko wewnątrz ośrodka i na tarasie budynku. Tworzyły wspólnotę, która mimo dużych różnic w poglądach politycznych („prawica” i „lewica” solidarnościowa) nigdy się nie kłóciła i zawsze była razem, solidarnie się wspierając. W obronie koleżanki, której syn zmarł, a władze nie chciały zezwolić na jej obecność na pogrzebie, wszystkie rozpoczęły strajk głodowy:

W Gołdapi była taka jedna scena, wstrząsająca zupełnie. Koleżanka ze Szczecina, Halina Galińska, dostała wiadomość, że zginął jej syn. [...] Ona zwróciła się do komendanta, żeby jej dał przepustkę. A on powiedział, że żadnej przepustki jej nie da. [...] No, to podjęliśmy decyzję, że jeżeli on jej nie da tej przepustki, no to głodujemy. No i głodowaliśmy trzy dni. [...] I Halina Mikołajska wpadła na pomysł, że jeżeli nie, to wobec tego my dajemy informację do Wolnej Europy. Bo oni wiedzieli, że my mamy kontakty z zewnątrz. [...] I jak Halina zeszła i powiedziała, że jak pan nie da przepustki naszej koleżance na pogrzeb jej syna, to Wolna Europa z imienia i z nazwiska pana, i pana rodzinę wymieni, i to gdzie pan mieszka też. I facet zadzwonił do tych swoich, i powiedział, że on ma żonę i on ma dzieci i nie będzie ryzykował i on na własną odpowiedzialność tę przepustkę daje. I Halina pod konwojem pojechała na pogrzeb własnego syna. Ona też już nie żyje. Nauczycielka ze Szczecina (AIEIAK 12185, s. 25).

Końcowe zdanie cytowanego fragmentu jest upamiętnieniem nieżyjącej już koleżanki z internowania, o której należy pamiętać jako o współtowarzyszce niedoli, cierpiącej za Polskę.

Jaki był cel działań władz podjętych przeciwko nauczycielce, zwyczajnej kobiecie i jej współtowarzyszkom internowania? Czym tak bardzo zagrażały komunistycznej władzy? Informatorka opowiada o celu inicjacyjnych prób:

To miało właściwie dwa cele. Jeden, żeby nas złamać. W Olszynie Grochowskiej na przykład było trzech, gdzieś mam ich tu w protokołach umieszczonych. Trzech bezpieków, żeby podpisać lojalkę. **Różne perswazje stosowali, chyba dziesięć minut mnie tam maglowali. Aż w końcu jeden z nich powiedział – daj spokój, nie ma sensu. Bo ja nie podpisałam, odmówiłam. Więc, żeby złamać, żeby człowiek miał przetrącony kręgosłup. A drugi cel to był taki, żeby pokazać tym, co zostali. Żeby pokazać wszystkim tym, którzy jeszcze mieli odwagę się sprzeciwiać, buntować, co się dzieje z takimi, którzy się buntują** (AIEIAK 12185, s. 26, podkreślenia moje – M.K.).

Informatorka mówi o tym, że jej uwięzienie, podobnie jak innych działaczy „Solidarności”, miało stanowić odstraszający przykład dla reszty Polaków. Poza tym władza liczyła na złamanie jej oporu. Wtedy zaprzeczyłaby sama sobie i przyznała się do błędu, jaki popełniła występując przeciwko systemowi komunistycznemu.

Stan wojenny, jak mówi informatorka, był ważnym wydarzeniem dla Polaków i Polaków:

Ja myślę, że nie tylko dla mnie, ale i dla wielu stan wojenny pokazał, kto jest kto. To po pierwsze. Po drugie przyczynił się do całkowitego załamania systemu. Bo już tak, jak sobie Jaruzelski podkopał gałąź, na której siedzi, to nie można było tego lepiej wymyślić. Już nie dostał żadnych kredytów, żadnej pomocy gospodarczej. [...] Ale na całym świecie Jaruzelski się spalił (AIEIAK 12185, s. 30).

Stan wojenny, wedle słów nauczycielki, to natężenie opresyjności systemu, pokaz siły i arogancji władzy.

Jednak próby inicjacyjne nie kończą się w momencie powrotu do domu:

No i wtedy zaczęło się. Zgarnianie z ulicy, aresztowanie, rewizje non stop. Przesłuchania, wzywanie do prokuratury, wzywanie na milicję. To było takie szykanowanie, żeby pokazać, że my w tej chwili, czyli my „Solidarność”, no to zbieramy za swoje. Że nam się chciało myśleć o wolnej Polsce. No to były takie przepychanki (AIEIAK 12185, s. 19).

Trwają aż do przełomu w 1989 r., kiedy zmiany ustrojowe powodują również przeobrażenia ról, jakie odgrywali opozycjoniści. Część z nich staje się aktywnymi współtwórcami nowej Polski. Po powrocie z internowania informatorka zauważyła, że znajomi ludzie, pełniący jakiekolwiek funkcje nawet nie w aparacie władzy, lecz w administracji, na jej widok przechodzą na drugą stronę ulicy. Tak silny, jej zdaniem, był strach przed kontaktem z osobą uznaną przez partię za „element wywrotowy”. Jak powiedziała w dalszej części wywiadu, nie potępiała ludzi, którzy unikali z nią kontaktu, raczej starała się ich zrozumieć.

Jaką wiedzę o sobie samej i wspólnocie zdobyła w czasie okresu izolacji Anna A.-U.? Jest to wiedza ważna i wynikająca z przeżytych doświadczeń, na które możemy spojrzeć poprzez pryzmat obrzędów przejścia:

z perspektywy czasu oceniam to najważniejsze, co mnie w życiu spotkało, za czasów „Solidarności”, to było to, że **poznałam takich ludzi, których bez tego, że Jaruzel nas pozamykał, to bym w życiu ich nie poznała. Bo to były legendy dawnej opozycji. I druga taka wartość niesamowita. Zobaczyłam, jak wielka jest solidarność ludzka.** Wtedy, kiedy ja siedziałam, mój syn kończył liceum, robił maturę, był sam. Bezpieka puszczała mi różne takie „waty”, że jest w Bieszczadach z narkomanami, że już jest na pograniczu zupełnej degrengolady. A tu się okazało, że mój syn zdał maturę na samych piątkach, że wspaniale funkcjonował i jeszcze do mnie taki gryps przemycił: „Mama, chodzą słuchy, że mają cię wypuścić na moją maturę. Ale ty się nie poniżaj i o nic ich nie proś. Jak sobie dawałem radę tak i sobie radę dam”. A więc koleżanki moje, jak im to pokazałam, to płakały dosłownie, że dziecko samo w domu, przecież to jeszcze nie był osiemnastolatek, a tak ma poukładane w głowie. **I to była ta wartość solidarności ludzkiej nieprawdopodobna. [...] Jak on mi przywoził takie paczuszki malutkie herbaty, to ja wiedziałam, że to była herbata dana od serca. Przecież nic nie było w sklepach. Nic. A ludzie mu przywozili, żeby mi zawiózł, bo wszyscy wiedzieli, że ja bardzo lubię herbatę. [...] I trzecia taka wartość wyniesiona z tej „Solidarności” to myślę, że ja zobaczyłam, jak bardzo można cieszyć się i być dumnym z tego, że całe życie miało się jakieś przekonanie, jakieś poglądy. Że się nie było chwiejnym, że nie Panu Bogu świeczka i diabłu ogarek, tylko szło się zgodnie ze swoim systemem wartości** (AIEIAK 12185, s. 18–19, podkreślenia moje – M.K.).

Egzystencjalne, traumatyczne wydarzenie z własnej biografii jest dla nauczycielki częścią czegoś większego, ważniejszego niż ona sama. Będąc internowaną rozumiała, że władza jest wobec niej i jej podobnym bezsilna. Może nawet posunąć się do przemocy i zabijania, ale to, co dla Polaków najważniejsze i tak przetrwa. Prawda w końcu zwycięży kłamstwo, dobro jest silniejsze od zła, a po najciemniejszej nocy wszędzie słońce i nastanie świt. Nadziei nie da się zabić, ona umiera ostatnia. Czy w innym wypadku, bez zwycięstwa i wolności, walka z systemem miałyby jakikolwiek sens? Jak opowiada Anna A.-U., pobyt w Ośrodku Odosobnienia i represje, zamiast „złamać kręgosłup”, wzmocniły ją i jej koleżanki. Wartości, o których mówi informatorka w przeprowadzonym wywiadzie, odwołują się do poczucia wspólnoty i tradycji kulturowych związanych ze zbiorową pamięcią o przeszłości Polski oraz konieczności ich trwania. Zwycięstwo to także trwanie tych wartości, przekazanych przez pokolenie jej rodziców – zachowały się, mimo prób ich zniszczenia przez system komunistyczny i zastąpienia ich *Nową Wiarą*. Przetrwały dzięki ludziom takim, jak ona, Czesław B. i wielu innych, bezimiennych bohaterów pamięci. Sądzę, że w taki właśnie sposób możemy odczytać znaczenia i sensy, jakie informatorka próbuje nadać swemu życiu w opowieści o stanie wojennym. Podobnie czynią również inni nauczyciele, bowiem chęć przypisania sensu, zachowania ciągłości oraz tożsamości biografii w czasie jest niezbywalną cechą ludzkiego porządkowania świata i opisu własnej w nim egzystencji.

4.5. Obrazy stanu wojennego, pamięć komunikacyjna i kulturowa

Przywołując w swych narracjach wspomnienia z czasów stanu wojennego oraz porównywanych z nim przełomów PRL-u, nauczyciele opisują związane z nimi obrazy, jakie zapamiętali. Są to m.in.: widok grzejących się przy płonącym koksowniku żołnierzy, przejeżdżające ulicami miasta wojskowe pojazdy opancerzone i poruszające się po nim umundurowane patrole, kolejki przed sklepami, twarz Wojciecha Jaruzelskiego przemawiająca z telewizyjnego odbiornika. Opisy ulic miasta i obserwowanej „szarej” rzeczywistości przypominają kadry filmów dokumentalnych lub fragmenty „Dziennika Telewizyjnego”, oglądane na czarno-białym ekranie telewizora. Czytając zebrane wywiady, możemy dostrzec pochodzące z dyskursu publicznego i medialnego toposy pamięci społecznej, które pojawiają się nawet w osobistych narracjach nauczycieli. Mówiąc o wydarzeniach z przeszłości, informatorzy posługują się kalkami medialnymi z taką łatwością, jakby sami byli ich twórcami. Istotny jest tu wymiar komunikacyjny pamięci, poprzez który pamięć autobiograficzna i społeczna pozostają ze sobą we wzajemnych relacjach.

Zwróćmy uwagę na dwie z form pamięci, o których pisał Jan Assmann. Nieformalna funkcja przekazu treści decyduje o istnieniu pamięci komunikatywnej:

Pamięć komunikatywna obejmuje aktywną pamięć (wspominanie) i doświadczenia żyjących pokoleń, które przekazywane są poprzez interaktywne działania, ale w sposób niesformalizowany, w formie potocznej komunikacji ustnej: przekazów rodzinnych, przyjacielskich rozmów międzypokoleniowych⁵⁵.

Drugim z kluczowych dla Assmanna pojęć jest pamięć kulturowa. Chodzi tu o

zjawisko pamiętania, które wyraża się świadomym stosunkiem grupy do przeszłości osadzonej w konkretnej przestrzeni kulturowej, przekazywanej przez różne formy komunikacji społecznej: pismo, obraz, święta, rytuały itp.⁵⁶

W tej formie pamięci decydujący jest fakt **formalnego ustrukturalizowania przekazu** treści pamięci, wyróżniającej się symbolicznością oraz sakralnością. To sprawia, że

jej kreatorami nie mogą już być poszczególne jednostki, ich rolę przejąć muszą zorganizowane instytucje. Tworzą one system konstruujący tożsamość grupową. W społeczeństwie ponowoczesnym nie są to już tylko tradycyjne systemy oświatowe (szkoły, muzea) czy kościoły, lecz również wielkie konsorcja medialne. W ten

⁵⁵ R. Traba, *Wstęp do wydania polskiego*, [w:] J. Assmann, *Pamięć kulturowa. Pismo, zapamiętywanie i polityczna tożsamość w cywilizacjach starożytnych*, tłum. A. Kryszczyńska-Pham, Warszawa 2008, s. 17.

⁵⁶ Ibidem, s. 15.

sposób wszystko, co minione, nie tylko jest powtarzane, lecz ulega uwspółcześnieniu. Wytwarza się specyficzna świadomość przeszłości, często daleka od rzeczywistych wydarzeń, ale za to istotnie służąca aktualnym interesom. Dokonuje się to poprzez świadomy wybór (selekcję) pamiętanej przeszłości oraz modyfikowane formy przekazu⁵⁷.

Pamięć kulturowa (ponadindywidualna pamięć ludzka), zarówno dzięki swemu komunikacyjnemu, jak i instytucjonalnemu wymiarowi, transformuje historię w mit dotyczący przeszłości, wykorzystywany dla podtrzymywania tożsamości zbiorowej społeczeństw. Język i komunikacja nieformalna, odbywająca się w procesie interakcji między jednostkami (należącymi do różnych pokoleń), pełni ważną rolę w przekazie pamięci komunikacyjnej dokonującym się w relacjach rodzinnych i wewnątrzgrupowych. Istotne dla kultury i grupy znaczenia są przekazywane dzięki zbiorowym rytuałom, świętom, instytucjonalnym systemom edukacji i mediom⁵⁸. Pamięć kulturowa opiera się na systemie instytucji mnemotechniki, dzięki któremu „to, co dziś jest jeszcze żywą pamięcią, jutro będzie już tylko medialnym przekazem”⁵⁹. Dla Aleidy Assmann pamięć indywidualna jest do tego stopnia „dynamicznym medium subiektywnego przepracowywania doświadczeń”, że preferuje ona używanie pojęcia „pamięć komunikacyjna” zamiast „indywidualna”. Chodzi o to, by „uniknąć sugestii, jakoby chodziło tu o pamięć samowystarczalną i czysto prywatną”⁶⁰. Tak więc pamięć komunikatywna/komunikacyjna (dla Aleidy Assmann także indywidualna) opiera się na wymianie wspomnień i narracji między pokoleniami, nie tylko w kręgu rodziny, ale też znajomych i w jeszcze szerszym kręgu tworzącym pamięć społeczną. Znowu najistotniejszym dla pamięci mechanizmem przekazu, opracowania i uzgadniania sensów przeszłości okazuje się narracja⁶¹.

Pamięć komunikacyjna, choć podzielana społecznie i wspólna dla członków grupy, składa się jednak z indywidualnych wspomnień jej członków. Ten rodzaj pamięci „obejmuje wspomnienia dotyczące najbliższej przeszłości. Człowiek dzieli je ze swoimi współczesnymi. Typową jej odmianą jest pamięć pokoleniowa”⁶². Treści pamięci komunikatywnej są stwarzane przez osobiście zaświadczone oraz przekazywane innym doświadczenia, a więc składają się na nią epizody przeżyte przez jednostkę. Jan Assmann mówi o pamięci biograficznej – odnoszącej się właśnie do doświadczeń jednostek i społecznych ram zapamiętanego. Podkreśla,

⁵⁷ Ibidem.

⁵⁸ J. Assmann, *Pamięć kulturowa...*, s. 35–37.

⁵⁹ Ibidem, s. 66–67.

⁶⁰ Zob. A. Assmann, *Między historią a pamięcią. Antologia*, M. Saryusz-Wolska (red. nauk.), Wydawnictwa Naukowe Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2013, s. 43.

⁶¹ Ibidem, s. 45.

⁶² J. Assman, *Pamięć kulturowa...*, s. 66.

że ten modus pamięci opiera się na społecznej interakcji, a więc przekazuje komunikacyjnym treści z indywidualnej biografii⁶³. Co stanie się w przypadku, kiedy wymiar komunikacyjny pamięci jednostki zostanie zablokowany przez niechęć czy niemożność dzielenia się z innymi narracją o traumie? Wspomnienia mogą ranić na tyle boleśnie, że nie będziemy chcieli się nimi z nikim podzielić. Ponadto, jednostki nie są biernymi uczestnikami życia społecznego. Zdarza się, że bywają jego kreatorami, aktywnie uczestnicząc w procesach społecznych. Nawet, jeśli nie mogą tego czynić ze względu na uwikłanie w zbiorową trajektorię całej wspólnoty, to dokonują analizy i interpretacji swoich zachowań, relacji z innymi i wpływu wydarzeń na swój dalszy los. Sądzę, że cytowani autorzy narracji o PRL-u, swym życiu i stanie wojennym nie są jedynie bezwolnymi depozytariuszami pamięci, lecz co najmniej jej współtwórcami. Kaja Kaźmierska w refleksji nad pamięcią komunikacyjną i kulturową zauważa, że: „przedstawiciele danego pokolenia nie są tylko swego rodzaju »nośnikami« pamięci, ale też jej kreatorami, aktywnymi interpretorami zdarzeń i procesów społecznych, w których uwikłane zostały ich biografie”⁶⁴. Nawet jeśli w tworzeniu znaczeniowego komentarza korzystają ze społecznych ram pamięci, to jednak są zarówno autorami interpretacji, jak i narratorami. Opowieść, którą zechcieli się z nami podzielić, jest od początku do końca naznaczona autorską sygnaturą.

Tematy poruszane przez nauczycieli w trakcie wywiadu, dotyczące oceny, przyczyn i skutków stanu wojennego, stanowią część zasobu pamięci społecznej. Informatorzy sięgają do niego, konstruując wypowiedzi, dobierając argumenty oraz przytaczając przykłady z przeszłości PRL-u, pozwalające na jej interpretowanie i ocenianie. Widać to wyraźnie, kiedy w opowieściach pojawiają się rozważania o grożącej interwencji wojsk Układu Warszawskiego i tzw. „mniejszym złu” czy o postaci Wojciecha Jaruzelskiego, określanego dwojako: albo zdrajca – obcy i zaprzędany komunistom, albo bohater – zesłaniec z Kresów. Dokonywana przez informatorów ocena nie tylko stanu wojennego, lecz także całej rzeczywistości Polski Ludowej jest zapośredniczona przez narracje pamięci, medialny i publiczny dyskurs. Stąd podobieństwa argumentacji używanej przez nauczycieli (przemawiającej za lub przeciw stanowi wojennemu i PRL-owi) do medialnych przekazów, polemik dziennikarskich i naukowych w prasie, telewizji oraz książkach poruszających temat przeszłości PRL-u.

Relacje pomiędzy tym, co zapośredniczone z zasobów pamięci społecznej a należącym do pamięci autobiograficznej są równie skomplikowane, jak te pomiędzy pamięcią kulturową a komunikacyjną. Magdalena Saryusz-Wolska zauważa,

⁶³ Zob.: ibidem, s. 67.

⁶⁴ K. Kaźmierska, *Współczesna pamięć komunikacyjna i kulturowa. Refleksja inspirowana koncepcją Jana Assmanna*, [w:] E. Hałas (red.), *Kultura jako pamięć. Posttradycyjne znaczenie przeszłości*, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2012, s. 45.

że w czasach dominacji mediów, w tym Internetu, stanowiących ocean sztucznej pamięci dostępnej na zawołanie, proces przechodzenia od pamięci komunikacyjnej (narracje interpersonalne) do kulturowej (narracje instytucjonalne) jest szybszy niż trwanie i zmiana pokoleniowa, a być może nawet odwrócony:

Proces upamiętniania odbywa się bowiem równolegle na poziomie interakcyjnym i medialnym. Ten ostatni wyprzedza nieraz lub zastępuje tradycyjne, werbalne (rodzinne) formy narracji o przeszłości, a zatem – w pewnym sensie [...] – przekazy medialne mogą być pierwotne wobec komunikatów interpersonalnych⁶⁵.

4.6. Trudne wybaczenie, czyli „miałbym trochę litości dla Jaruzelskiego”

Paul Ricoeur sądzi, że wybaczenie jest niezbywalną częścią dialogu pomiędzy pamięcią i zapomnieniem, toczonego w dyskursie filozoficznym, historycznym, politycznym, społecznym i kulturowym. Dotyczy nie tylko winy i odpowiedzialności jednostki, ale pozostaje problemem istotnym dla całych zbiorowości, wciąż aktualnym w relacji do doświadczeń totalitaryzmów współczesności. W *Pamięci, historii i zapomnieniu* autor ten podkreśla, że: „wybaczenie – jeśli ma sens i jeśli istnieje – wytycza wspólny horyzont dla pamięci, historii i zapomnienia. Ów horyzont zawsze cofając się, nigdy nie daje sięchwycić. To określa trudność wybaczenia: nie jest ono łatwe, lecz nie niemożliwe”⁶⁶. Z problemem wybaczenia wiąże się wina, która jest częścią samoświadomości i autorefleksji jednostki. Zależy jednak od sytuacji granicznych, niejako już *danych* jednostce, a więc utrudniających możliwość wyboru. Są nimi: śmierć, cierpienie, walka. Podobnie jak z góry dana jest *fundamentalna struktura*, czyli poczytalność naszych aktów i podejmowanych działań. Przypisać winę i oskarżyć

można tylko za czyny, które da się przysądzić jakiemuś podmiotowi, uważającemu się za ich prawdziwego sprawcę. [...] Specyficzną formą, jaką przybrało to przypisanie winy samemu sobie, jest wyznanie, przyznanie się, akt mowy, za pomocą którego podmiot podejmuje, przyjmuje akt oskarżenia. Akt ów zapewne ma coś wspólnego z zapamiętywaniem, o tyle, o ile w zapamiętywaniu zostaje potwierdzona siła więzi tworzącej historię⁶⁷.

⁶⁵ M. Saryusz-Wolska, *Wprowadzenie*, [w:] M. Saryusz-Wolska (red.), *Pamięć zbiorowa i kulturowa. Współczesna perspektywa niemiecka*, Universitas, Kraków 2009, s. 32.

⁶⁶ P. Ricoeur, *Pamięć, historia, zapomnienie*, tłum. Janusz Margański, Universitas, Kraków 2007, s. 603.

⁶⁷ Ibidem, s. 606–607.

Winę Ricoeur traktuje podobnie jak inne *sytuacje graniczne*, tej samej natury co cierpienie, klęska, śmierć i samotność. Sądzę, że w narracjach nauczycieli przypisujących winę i czyniących odpowiedzialnym⁶⁸ za wprowadzenie stanu wojennego Wojciecha Jaruzelskiego, możemy odnaleźć jego obraz jako starego człowieka, skazanego przez własne wybory na samotność i wyobcowanie z własnej społeczności narodowej, a przynajmniej jej części, odmawiającej mu prawa przynależności i inkluzji w zbiorowość.

Ricoeur powiada, że są winy, które trudno wybaczyć, a nawet wybaczyć nie sposób, charakteryzując się bowiem *nadwyżką* zła, uniemożliwiającego wybaczenie i zapomnienie. Zło, wyrządzone drugiemu człowiekowi, narusza reguły świadomości moralnej – okrucieństwo, podłość, zadana innemu krzywda. Są krzywdy, mówi Ricoeur, którym ulżyć nie sposób, jak Holokaust, wojny i zbrodnie ludobójstwa. Istnieją narracje przekraczające niekiedy zdolność zrozumienia, jak „opowieści ludzi, którzy ocaleli z Shoah, opowieści których trudno zwyczajnie słuchać”⁶⁹. Wina łączy się ze złem, a nawet jego nadmiarem, o głębokości takiej, że niekiedy uniemożliwiającej wybaczenie, a już z pewnością zapomnienie o doznanych krzywdach.

Wina, jaka obciąża Wojciecha Jaruzelskiego, o której mówią w swych narracjach nauczyciele przeciwni wprowadzeniu stanu wojennego, dotyczy sfery polityki, ale należy na nią spojrzeć jako na krzywdę wyrządzoną całemu narodowi:

Wina polityczna – czytamy u Ricoeura – wynika z faktu, że obywatele należą do organizmu politycznego, w imię którego popełniano zbrodnie. [...] Tego rodzaju wina obejmuje jednak członków niezależnej wspólnoty bez względu na ich indywidualne czyny czy stopień ich zgody na politykę państwa⁷⁰.

Wina polityczna wiąże się ze stosunkami władzy i podległości. Cóż jednak, jeśli mamy do czynienia nie z obywatelami należącymi do organizmu państwowego (czy chcą tego czy nie), ale z członkami partii politycznej, w imię której dokonywane są zbrodnie? Odpowiedzialność moralna za wyrządzone zło spada na ich barki, nie jako zbiorowości, ale jednostek:

Wraz z zagadnieniem odpowiedzialności moralnej [...] zbliżamy się do ośrodka winy, złej woli. Chodzi o ogół indywidualnych czynów, drobnych i poważnych, które dzięki milczącemu bądź jawnemu przyzwoleniu przyczyniły się do kryminalnej winy polityków i do politycznej winy członków ciała politycznego. Tutaj

⁶⁸ We wcześniejszej części tej pracy poruszałem już problem podejmowania odpowiedzialności i zdawania sobie sprawy z własnych czynów oraz jego znaczenia dla narracji i tożsamości, także jako obszaru połączenia między „co” działania i „kto” podmiotu, odwołując się do R. Ingardena i P. Ricoeura.

⁶⁹ P. Ricoeur, *Pamięć, historia...*, s. 611.

⁷⁰ Ibidem, s. 625.

kończy się zbiorowa odpowiedzialność o charakterze politycznym, a zaczyna odpowiedzialność osobista [...] ⁷¹.

Aby uzyskać wybaczenie, trzeba go chcieć i o nie prosić – powiada Ricoeur. Najpierw jednak należy zdać sobie sprawę z istoty wyrządzonego zła i własnych czynów:

Nigdzie uczciwość intelektualna i wola jasnego rozeznania w stosunku do siebie samego nie są bardziej potrzebne niż na tym poziomie złożonych motywacji. Ponownie odnajdujemy tutaj pragnienie niewiedzy, ucieczkę w ślepotę i wspomniane już strategie na poły biernego, na poły aktywnego zapomnienia ⁷².

Zebrane narracje nauczycieli mających negatywną opinię o Wojciechu Jaruzelskim i uważających wprowadzenie stanu wojennego za zły czyn, wynikający ze złej woli, nie znajdują dla niego usprawiedliwienia. Czy są skłonni wybaczyć? Nieliczni. Pozostali nie widzą takiej możliwości. Mówią, że zbyt duża jest wina generała, może nie wobec nich samych, ale całego narodu.

Czesław B., mimo niechęci do systemu komunistycznego i rządzącej Polską Ludową partii, stara się znaleźć w postaci generała jakieś jasne punkty, a nawet możliwość przebaczenia:

jako dla człowieka, miałbym, ja wiem, trochę litości. Żał mi go trochę, bo niewątpliwie, chociażby, wprawdzie kiedy już się waliło, łamało, to jednak dotarło do niego, że tak się dalej nie da. To potrafił zrezygnować, oddać władzę. Przy oddawaniu władzy już się wtedy krew nie lała, a przecież ciągle byliśmy, jeszcze ciągle pierwsi, jeszcze NRD, jeszcze Czechy, jeszcze Rumunia. On już może zrozumiał, że to się może kończy. Nie tyle postawił na złego konia, ale na pewnych szczeblach władzy, pozycji, to odwaga cywilna staje się już obowiązkiem, nawet kiedy to by było, że ja muszę oddać władzę. I to, że oddał tę władzę te dziesięć lat później, to jest niewątpliwie jego osobistą winą. Nawet, jeżeli wydawało mu się to niemożliwe, to wiedział, że już Rosjanie go nie poprą (AIEIAK 12194, s. 29).

Wina i kara. Zbrodnia i zapomnienie. Odpowiedzialność i świadomość, prośba o przebaczenie. Najtrudniej połączyć je w jedną całość, by odnaleźć w sobie i w innym pamięć, zrozumienie i wreszcie spokój wybaczenia, nie zaś ucieczkę w zapomnienie.

⁷¹ Ibidem, s. 626.

⁷² Ibidem.

Czas PRL-u i stanu wojennego

Pamięć autobiograficzna a społeczna. Wnioski

Nauczyciele, z którymi przeprowadzono wywiady, okazali się w kilkunastu przypadkach niezwykleymi narratorami, nieskąpiącymi swych opowieści rejestrującym je osobom. Sytuacja wywiadu czasem budziła u informatorów szczere emocje. Wspominanej traumie towarzyszyło silne wzruszenie objawiające się płaczem, usprawiedliwianym przez nich samych wywoływanym z pamięci obrazem dawno minionej przeszłości, tęsknotą za miejscem czy zmarłą osobą z rodziny. Narratorzy należą do dwóch pokoleń: przedwojennego, doświadczonego w dzieciństwie przez drugą wojnę światową oraz powojennego, urodzonego pod sam koniec wojny lub po 1945 r. Oba te pokolenia są świadkami rzeczywistości Polski Ludowej, którą obserwowały, w której uczestniczyły i którą współtworzyły (w różnym stopniu), a czasami się jej przeciwstawiały. Są autorami relacji pamięci komunikacyjnej (międzypokoleniowej), przekazywanej w ramach jednej lub dwóch generacji. Ich narracje, archiwizowane, poddane analizie i interpretacji antropologa, stają się już formą pamięci kulturowej, funkcjonując w przestrzeni innej niż prywatna – przestrzeni instytucjonalnej – dyskursie naukowym.

Jestem przekonany, że moi rozmówcy nie powiedzieli wszystkiego, zasłaniając się niepamięcią i przemilczając niewygodne dla siebie tematy związane z pracą w szkole, działalnością w PZPR, związkach zawodowych, stosunkiem do systemu komunistycznego i zakłamywania historii w szkolnych programach. Wybory ideologiczne, jakich dokonywali, były przez nich uzasadniane wyznawanymi przekonaniami, odczuwanym przymusem i strachem przed władzą, a nawet przyczynami natury ekonomicznej (darmowy i łatwiejszy dostęp do reglamentowanych towarów). Schematy narracyjne (choćby te dotyczące opresyjności władzy w PRL-u) obecne w treści wywiadów, jakimi dysponowałem, mogły wydawać się zbyt ubogie wobec konieczności interpretacyjnych poszukiwań. Jednak to, o czym nauczyciele nie chcieli mówić, stanowiło dla Czytelnika zebranych narracji pewien punkt odniesienia, drogowskaz kierunków poszukiwania treści zagubionych w *magazynie pamięci*, wypartych z jej zasobów lub zepchniętych na margines pamiętania. W poszukiwaniu interpretacji zgromadzonych wypowiedzi, które były przerywane w momentach niełatwych dla informatorów, pomocna okazała się kategoria prześlęnięcia/przemilczenia. Występuje ona jako typowa dla narracji sprawiających

trudność osobom opowiadającym o swej biografii, ze względów moralnych, nie wyjawianych otwarcie wątpliwości odczuwanych co do swego postępowania w przeszłości, wyznawanych wtedy (niekiedy nadal) poglądów oraz wartości, zaburzających zarówno pozytywną samoocenę, jak i moralną spójność terażniejszej tożsamości narratora na osi czasu. Patrząc wstecz, lepiej pewnych rzeczy nie dostrzegać i o niektórych sprawach nie mówić. Zamiast otwartych deklaracji, ocen i opowieści o udziale informatorów w konkretnych wydarzeniach z przeszłości, w zebranych materiale badawczym można było zauważyć próby kierowania strumienia narracji o przeszłości w zupełnie inną stronę, niezwiązaną wprost z opisywanymi fragmentami biografii. Narratorzy uciekali wtedy w uogólnienia dotyczące historii Polski, interpretowane tak, by pomagała uzasadnić ich wybory etyczne.

Niektórzy z informatorów odnosili się do współczesnej Polski, porównując z Polską Ludową stan gospodarki, problemy społeczne, opiekę państwa nad obywatelem i funkcjonowanie służby zdrowia dzisiaj oraz w odległej, socjalistycznej przeszłości. W takiej interpretacji porównania wypadały na korzyść PRL-u. Mówili też o konieczności dostosowania się do powszechnej, ich zdaniem, strategii przetrwania w społeczeństwie PRL-u, spowodowanej zewnętrznym przymusem, którą nazwałbym przyswojoną kulturowo strategią przetrwania poprzez uległość.

Marta Fik, omawiając kulturę wysoką PRL-u, zauważa nie tylko jej całkowitą niesamodzielność oraz podległość władzy, która decyduje o repertuarze teatrów, treści gazet, tematach tabu, wszelkiego rodzaju indeksach autorów zakazanych, lecz także o dozwolonych sposobach realizacji dzieła artystycznego. Dominującą postawą twórców kultury wysokiej wobec władz politycznych PRL-u była pokorna uległość. Przystosowanie się do wymogów stawianych pisarzom, artystom, twórcom filmowym i teatralnym było sposobem na przetrwanie, szczególnie w okresie socrealizmu. Wszędzie tam, gdzie mamy do czynienia z relacjami podległości i dominacji (również w kulturze), o czym przekonują nas nauki społeczne, jedną z możliwości adaptacji jest właśnie uległość¹. Była więc ona sposobem na spokojne i w miarę dostatnie życie w Polsce Ludowej, które prowadzili moi rozmówcy.

Niektórzy z nich, oceniając przeszłość PRL-u, sięgali nawet po rozważania na temat teorii prawdy, dowodząc iście postmodernistycznym sposobem swego przekonania o płynnej względności, umowności i kulturowej konstrukcji również i tej idei. Inni podawali przykłady literatury obnażającej hipokryzję Kościoła katolickiego odwołującego się do wartości uznawanych za tradycyjne, przeciwstawiając im wartości socjalistyczne. Równocześnie ci sami rozmówcy deklarowali swą wierność ideałom lewicy, które miały towarzyszyć ich drodze życiowej i wpływać na wybory moralne. Sądzę, że im bardziej złożone okazywały się te próby przesłonięcia, widoczne we fragmentach zebranych narracji, tym większe musiały być

¹ M. Fik, *Kultura polska po Jakcie. Kronika lat 1944–1981*, Polonia Book Found Ltd, London 1989, s. IX–XI.

wątpliwości oraz poczucie wstydu, odczuwane wobec własnej przeszłości i odpowiedzialności za swe czyny. Tym szczególnym momentom towarzyszyły emocje, wyrażane werbalnie, za pomocą argumentacji w czasie wywiadu. Być może właśnie ten ciężar powodował pojawianie się przesłonięcia/przemilczenia w opisywanych przeze mnie narracjach nauczycieli. Używając słów Fritza Schütze, *presja i wina* ukazywały w taki sposób swą skrywaną twarz.

Kaja Kaźmierska zauważyła, że we współczesnym społeczeństwie stosunek do przeszłości jest przepojony emocjami, a przez ich obecność – również przymusem upamiętniania i archiwizacji przeszłości: „w społeczeństwie współczesnym zarówno jakość, jak i ilość zdarzeń coraz bardziej wzmacnia odmiennność pokoleniowych doświadczeń i ich interpretacji”². Wiedza o przeszłości, nabywana w toku procesu szkolnego, jest ograniczona wymogiem pragmatyczności, a cele edukacji określane są z perspektywy zmiennej teraźniejszości. W tej sytuacji trudno mówić o przebiegającym bez zakłóceń procesie międzypokoleniowego przekazu narracji i budowaniu wspólnego obrazu przeszłości. Nie sprzyja temu również zmiana w pamięci komunikacyjnej, dzięki której narracje zyskują status źródła wiedzy o przeszłości. Opowieści nauczycieli wywoływane za pomocą pytań w sytuacji wywiadu zostały w końcu zarchiwizowane, zinterpretowane i wykorzystane naukowo w ramach paradygmatu antropologii kulturowej. Należy jednak mieć świadomość znaczącej różnicy pomiędzy wywiadem (interakcja nie tyle nieformalna, co wymuszona pytaniami) a naturalną sytuacją interakcyjną, odbywającą się w ramach przekazu międzypokoleniowego. W tak stwarzanej pamięci komunikacyjnej

opowieści pojawiają się i powracają w różnych sytuacjach – spotkań rodzinnych, określonych zdarzeń, rocznic, nagłych impulsów. Te ramy społeczne [dodałbym: oraz kulturowe – M.K.] nadają dodatkowy sens opowieści, czyniąc ją do pewnego stopnia nieprzekazywalną, a zarazem cyklicznie powtarzającą się przy okazji kolejnych rocznic, świąt, celebracji rodzinnych. Z tej perspektywy sytuacje te [...] można scharakteryzować przez atrybuty swoiste dla *sacrum*, np. powtarzalność, odwracalność opowieści o rzeczywistości kontrastującej z obrazem codzienności³.

Sądzę, że opowieści o przeszłości rodziny, faktach z biografii jej członków, tragicznej historii rodziców, dziadków, ich uwikłaniu w trajektorię losu zbiorowości (czy to okupacyjną, czy powojenną), można potraktować jako bliskie sferze *sacrum*. Zebrane narracje pamięci autobiograficznej oraz rodzinnej, pozostające w żywych relacjach z postpamięcią, zawierają w sobie motywy cudownego ocalenia, drogi

² K. Kaźmierska, *Współczesna pamięć komunikacyjna i kulturowa. Refleksja inspirowana koncepcją Jana Assmanna*, [w:] E. Hałas (red.), *Kultura jako pamięć. Posttradycyjne znaczenie przeszłości*, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2012, s. 52.

³ Ibidem, s. 53.

prowadzącej przez ciemności doliny strachu, utraty (domu, rodziny, szczęśliwego dzieciństwa), przymusowej wędrówki w nieznaną i powrotu. Sądzę, że są bliskie mitowi, zawierają też wątki apokaliptyczne (wywiad z Marią, narracja nauczycielki pochodzącej z Jaworowa czy braci Czesława i Bolesława B. o wojnie we Lwowie oraz repatriacji do Polski). Przynależą do porządku mitu o tyle, o ile ich wspólnym celem jest eksplikacja przeszłości i nadawanie jej sensu, a przez to szukanie związków z teraźniejszością i odniesień do własnego życia, któremu również należy nadać sens. To mądrość nieprzekazywalna do końca, dostępna tylko wybrańcom losu czy może wybrańcom pamięci, nieco przypominająca sekretną wiedzę zdobytą przez adeptów inicjacji o świecie i sobie samym.

Nauczyciele opowiadają o biografii własnej oraz członków rodziny, uwikłanych w przeszłość wojny i PRL-u, tłumacząc osobom prowadzącym wywiad przyczyny swego postępowania, a także dokonywanych życiowych wyborów. Odnoszą się przy tym do perspektywy pamięci szerszej niż autobiograficzna, a więc do pamięci społecznej. Opisują codzienne życie w PRL-u, jego cechy, właściwości i uwarunkowania. Niektórzy z nich, jak używający pseudonimu historyk Lech Poraj, prowadzą narrację niczym lekcję czy wręcz wykład o historii PRL. Nauczyciele mówią o odczuwanym mniejszym lub większym przymusie ze strony władz oświatowych i partyjnych, zarówno w dzieciństwie, jak i w życiu zawodowym. Wiele fragmentów pojawiających się w ich opowieściach o życiu w Polsce Ludowej opiera się na źródłach pamięci społecznej i kulturowej, tożsamy z ich przekazem medialnym i dyskursem publicznym. Słyszymy wybrzmiewający w zebranych narracjach motyw bezpieczeństwa socjalnego, państwa opiekuńczego zapewniającego w miarę dostatnie życie, wolne od trosk o pracę, finanse na studia i wakacyjny wypoczynek. Możemy dostrzec poruszany po wielokroć topos złotej ery Gierka – socjalizmu z ludzką twarzą, drogami, inwestycjami w mieszkalnictwo i przemysł, ale i z Pepsi, Maluchem, czekoladą Wedla i kawą dostępnymi w sklepie. PRL ma w materiale badawczym drugą twarz – kryzysy gospodarcze i społeczne, opresyjność systemu władzy ograniczającej swobody obywatelskie i możliwość swobodnego wyjazdu za granicę. Socjalistycznemu państwu opiekuńczemu przeciwstawia się podnoszony w zebranych narracjach wątek gospodarki niedoborów, wiecznych kolejek po papier toaletowy, kartek i upokarzającego wyczekiwania przed sklepami. Wedle tych fragmentów zebranych opowieści Polska Ludowa to kraj absurdów, niczym z komedii Stanisława Barei. Życie w PRL-u, opisywane przez nauczycieli, charakteryzuje się poczuciem braku możliwości jakiegokolwiek sprzeciwu wobec władzy, *obcinającej ręce podnoszone przeciwko socjalizmowi*. W zebranych materiale badawczym jako przykład reakcji władz na społeczne niepokoje wymieniano strajki i krwawo tłumione protesty w latach 1956, 1970 i 1981. Trajektorii losu zbiorowego informatorów żyjących w Polsce po 1945 r. towarzyszy poczucie bezradności, ulegania zewnętrznej, opresyjnej sile władzy, kierującej i kontrolującej obywateli PRL. Informatorzy podkreślają również istniejącą w PRL-u asymetrię pamięci autobiograficz-

nej, społecznej pamięci ich rodzinnych wspólnot oraz pamięci oficjalnej (nazwijmy ją instytucjonalną). W wymiarze biograficznym i wspólnotowym towarzyszy im konflikt pomiędzy dwoma rodzajami tożsamości zbiorowej Polaków (tradycyjna i poddana zmianom po 1945 r.), w wymiarze etycznym spór pomiędzy skrajnie odmiennymi wartościami. W czasach PRL-u kulturowy wymiar pamięci został zawłaszczony przez autorytarną ideologię, narzuconą polskiemu społeczeństwu przez władzę wywodzącą się z ZSRR. Polska Ludowa nie była w pełni demokratycznym państwem, władza zaś opierała się na ideologii komunistycznej. Stąd również rozbieżność pomiędzy pamięcią społeczną i oficjalną (na przykład dotycząca losów ludności polskiej na Kresach Wschodnich po 17 września 1939 r.).

Dwa tory pamięci oraz sposoby myślenia o przeszłości państwa realnego socjalizmu, funkcjonujące w Polsce Ludowej, przenoszą się również poza rok 1989, rywalizując ze sobą w dyskursie medialnym i publicznym oraz naukowym. Spór o PRL trwa nadal i zapewne szybko się nie zakończy.

Zaproponowałem w pracy wyróżnienie pośród moich rozmówców *ludzi pracy* i *ludzi zabawy*, posługując się typologią Floriana Znanieckiego. Pochodzący z kręgów chłopskich i robotniczych nauczyciele nie stanowią czystego typu osobowości społecznej opisywanej przez Znanieckiego, jednak dzięki analizie ich wypowiedzi możemy odnaleźć w nich pewne charakterystyczne cechy, zbliżające tych narratorów do *ludzi pracy*. Ich biografie od wczesnego dzieciństwa są zdominowane przez wysiłek, wpływ kręgów rodzinnych i społecznych, przyuczających przyszłych nauczycieli do wykonywania ciężkiej pracy. Właśnie praca, rozumiana jako użyteczne dla grupy i społeczeństwa działanie, jest dla tych informatorów najważniejszą wartością, obdarzaną szacunkiem. Wyrażają oni przekonanie o powszechnej konieczności uczciwej pracy, dającej satysfakcję i będącej formą pomocy niesionej innym. Nie akceptują nierzetelnego jej wykonywania, lenistwa i oszukiwania przełożonych. Jednocześnie pryncypialny stosunek do zasad wpojonych w domu powodował niekiedy kłopoty i niechęć innych nauczycieli względem narratorów, traktowanych jako „nadgorliwi” pracownicy szkoły. Stosunek informatorów pochodzących z rodzin wiejskich i robotniczych do pracy jest zdeterminowany przez poczucie obowiązku oraz postrzeganie świata społecznego przez pryzmat użyteczności. W opowieściach *ludzi pracy* o biografii własnej i rodziny obecny jest motyw wdzięczności odczuwanej wobec socjalistycznego państwa, umożliwiającego dzieciom pochodzącym z ubogich, ludowych warstw osiągnięcie wysokiej pozycji w hierarchii społecznej i ekonomicznej. Można w nich dostrzec wpływ toposu awansu społecznego, tak chętnie wykorzystywanego w kulturze PRL-u, nawet po okresie socrealizmu⁴. Z kolei informatorzy bliscy typologii *ludzi zabawy*

⁴ Temat toposów kultury socrealizmu, w tym także awansu społecznego i pracy, poruszałem w publikacji: *Podróż w ciemności. Kulturowe oblicza wojny*, Interdyscyplinarny Zespół Badania Wsi UŁ, Łódź 2012, s. 149–158, 179–190.

podkreślali w swych wypowiedziach niechęć do pracy w systemie realnego socjalizmu, niewłaściwie wykorzystującego, ich zdaniem, wysiłek obywateli czy wręcz go marnotrawiącego. Z wypowiedzi tych narratorów wynikało, że nie poddawali się wpływowi ani kręgów pracy, ani kręgów wychowawczych, ze względu na odczuwany przymus i niechęć do sztywnej, sformalizowanej hierarchii społecznej. Za najważniejszą formę aktywności życiowej w dzieciństwie uważali zabawę w grupie rówieśniczej, a za najistotniejsze wartości – lojalność wobec towarzyszy zabawy, równość i wolność. W dorosłym życiu usiłowali odnaleźć choć część tej nostalgicznie wspominanej swobody w aktywności, według ich opinii, nie podlegającej kontroli państwa, jak na przykład życiu towarzyskim, wspólnej grze na instrumentach muzycznych czy górskiej turystyce.

Zebrane przeze mnie narracje nauczycieli o życiu w PRL-u, z jego przełomowymi datami i wydarzeniami, przeplatające w sobie pamięć autobiograficzną i społeczną, nie tworzą spójnego obrazu przeszłości. Pamięć o Polsce Ludowej oraz jej burzliwych przełomach, zwykłej i zarazem niezwykłej codzienności, świętach i dniach powszednich, pracy w szkole i życiu rodzinnym, w badanej grupie dzieli się na dwie różniące się od siebie pamięci. Wydaje się, że podział przebiega podobnie jak ten wyznaczony przez pamięć kulturową, której fundamentem są instytucje, oficjalna forma przekazu i upamiętniania wiedzy o przeszłości. Z tym stanem braku jednorodnej pamięci o PRL-u koresponduje toczący się spór, zogniskowany wokół instytucjonalnego i medialnego przekazu pamięci kulturowej, utrzymywany przez upamiętniające go telewizyjne dyskusje, publikacje Instytutu Pamięci Narodowej oraz dyskurs publiczny. Jak stwierdzają cytowani wcześniej Czesław Robotycki i Marcin Brocki, zarówno jeden PRL, jak i jedna pamięć PRL-u nie istnieją, funkcjonuje za to wiele dyskursów na temat przeszłości Polski po 1945 r. W zebranych materiale badawczym oprócz różniących się między sobą pamięci PRL-u, możemy mówić o kilku sposobach narracji opisujących odmienną dla ich autorów rzeczywistość Polski Ludowej. Może to być opowieść o stracie, obcym, nieakceptowanym świecie, do którego przybyło się przymusowo z domu położonego na Kresach Wschodnich Rzeczypospolitej – wygnaniu, wędrówce i trudnej adaptacji do nowej, powojennej Polski. Inną formą narracji o doświadczeniu PRL-u jest taka opowieść, która akcentuje odczuwany przymus, niechęć do opresyjnej władzy komunistycznej, udział w ruchu „Solidarności” oraz czynną batalię z systemem realnego socjalizmu. Ta forma opowiadania wpisuje się w schemat heroicznej walki, wysiłku okupionego cierpieniem i stratą, ale zakończonej zwycięstwem zarówno moralnym, jak i rzeczywistym. W końcu dobro tryumfuje nad złem, podobnie jak w wielu mitach.

Analiza zebranego materiału badawczego pozwoliła dostrzec częsty motyw uczestnictwa w codzienności PRL-u, z jego złymi i dobrymi stronami. Ta codzienność jest zwyczajna, wręcz banalna, skupiona na bliskich, ze swymi kłopotami

i radościami, problemami rodzinnymi, życiem szkolnym połączonym z zadowoleniem odczuwanym z powodu kariery zawodowej, zdobytego wykształcenia i dającej satysfakcję pracy. Jest natomiast odległa od problemów społecznych, nadużywania władzy przez aparat partyjny, tłumienia aktywności jednostek, kłamstw propagandy i krwawych wydarzeń na Wybrzeżu, Poznaniu czy Śląsku. To wszystko określane jest przez informatorów jako „polityka”, którą nigdy się nie zajmowali, a zła systemu, w jakim przyszło im żyć, starali się nie dostrzegać, bo i cóż by im z tego przyszło? Ten rodzaj pamięci (czy raczej jej braku), skupiający się na codzienności, jest bliski ślepoty poznawczej, rozumianej jako mechanizm obronny jednostek w sytuacji traumy.

Pamięć PRL-u i narracje o niej, obecne w zebranych materiale badawczym, są zróżnicowane ze względu na: miejsce pochodzenia (Kresy i topos straty domu), przynależność do określonego środowiska społecznego (struktury społecznej), stosunek do wiary katolickiej, wartości przekazane przez rodzinę, a wreszcie pamięć rodzinną o biograficznych doświadczeniach, implikującą stosunek do Polski Ludowej i władzy komunistycznej. Kaja Kaźmierska wskazuje na trudności w budowaniu narracji o PRL-u, spowodowane brakiem kulturowego wzorca ich tworzenia:

Podczas gdy w przypadku narracji wojennych można mówić o głęboko zakorzenionych w kulturze polskiej i wykraczających poza doświadczenie ostatniej wojny wzorach opowieści, dla których ramą są doskonale wpisane w polskie uniwersum symboliczne toposy cierpienia i heroizmu społeczeństwa polskiego, tak w odniesieniu do PRL-u trudno jest taką ramę jednoznacznie określić, a przede wszystkim używać języka opowieści wojennych. W wielu, jeśli nie w większości przypadków nie było to w wymiarze indywidualnym ani doświadczenie heroiczne, ani związane z biograficznym cierpieniem, a jednak – zwłaszcza z perspektywy teraźniejszości – związane z poczuciem deprawacji, bezsilności czy bezradności sytuacji społeczno-politycznej⁵.

Nauczyciele udzielający wywiadów, o ile sami nie doświadczyli wojny jako dzieci, to uczestniczyli w międzypokoleniowym przekazie jej pamięci komunikacyjnej, rodzinnej. Opisując swe życie w Polsce Ludowej, nie korzystają z retoryki opowieści wojennych, lecz wplatają w swe narracje niektóre jej elementy, na przykład we fragmentach dotyczących przełomów PRL-u, a zwłaszcza stanu wojennego. Widać to wyraźnie w cytowanych przez informatorów interpretacjach stanu wojennego, dokonywanych przez pokolenie ich rodziców, pamiętających wojnę. Wedle nich stan wojenny to właśnie wojna, a jeśli jeszcze nie doszło do eskalacji działań wojennych, to starsze pokolenie widzi ich początek 13 grudnia 1981 r. i przed taką możliwością ostrzega swoje dzieci. Inną ramą narracji

⁵ K. Kaźmierska, *Współczesna pamięć komunikacyjna i kulturowa...*, s. 59.

o życiu w PRL-u, z jakiej korzystają nauczyciele, jest opowieść o wewnętrznej emigracji i skupieniu się na działaniach pozostających, wedle słów nauczycieli, poza kontrolą władzy (muzyka, górskie wędrówki, relacje towarzyskie, dobra zabawa). Tego rodzaju postawie towarzyszy negatywna ocena systemu komunistycznego i aktywności władzy, jednak narrator nie podejmuje żadnych działań mogących narazić go na jakiegokolwiek represje. Kolejny topos narracji, jaki można dostrzec w zebranym materiale badawczym jest bliski pozytywistycznej pracy na rzecz młodzieży i najbiedniejszych warstw społeczeństwa, blisko mu również do opowieści wojennych. Mówią o nim nauczyciele łączący pracę zawodową i pasję wychowawczą z działalnością w harcerstwie. Jest to dla nich równocześnie okazja do przekazywania wiedzy o przeszłości Polski alternatywnej wobec funkcjonującej w oficjalnym przekazie oświatowym pamięci kulturowej i tradycyjnych wartości związanych ze zbiorową tożsamością Polaków, którą władze komunistyczne chciały po 1945 r. zmienić. W tych fragmentach jest trochę retoryki wojennej, odsyłającej do romantycznego mitu ofiarnej młodzieży, oddającej życie za Polskę, Szarych Szeregów, Powstania Warszawskiego, tradycji harcerstwa przedwojennego i jego konspiracyjnej historii w czasie drugiej wojny światowej. Są w tych opowieściach wzory osobowe bohaterów *Kamieni na szaniec*, *Zośki i Parasola*, a wzorce patriotyzmu i wartości inne niż propagowane przez władze są wpajane młodym pokoleniom harcerzy prawie jak w czasach okupacyjnej konspiracji. Ci nauczyciele nie uważają końca wojny za wyzwolenie, lecz dalszą część zniewolenia, zaś wolność jest dla nich obecna na osi opowiadanego czasu pamięci w krótkim okresie karnawału „Solidarności” i po 1989 r. Pęknięcie pomiędzy pamięcią oficjalną a pamięcią prywatną jest obecne w zebranych narracjach opisujących czasy szkolne informatorów oraz ich późniejsze zawodowe życie. Odnosząc to spostrzeżenie do lat PRL-u, niejako umieszczając je na osi czasu, można mówić o rozdźwięku tych pamięci, istniejącym od roku 1944 (początek Polski Ludowej) aż do roku 1989 (zmiana ustrojowa). Sądzę, że należy zgodzić się z Bartoszem Korzeniewskim, że

już w tym początkowym okresie [1944/1948 – M.K.] zarysowało się wyraźne pęknięcie pomiędzy zalegalizowaną wersją przeszłości, funkcjonującą w sferze pamięci oficjalnej, a jej niezalegalizowanym obrazem kultywowanym w pamięci potocznej. Rozdźwięk ten pełnił o tyle ważną rolę dla dalszego rozwoju polskiej pamięci, że nadał jej charakter silnie spolaryzowany. Pamięć oficjalna i nieoficjalna znalazły się w silnej konkurencji, co wpływało zarówno na sposób prowadzenia polityki historycznej władz, jak i na kształt pamięci potocznej⁶.

⁶ B. Korzeniewski, *Transformacja pamięci. Przewartościowania w pamięci przeszłości a wybrane aspekty funkcjonowania dyskursu publicznego o przeszłości w Polsce po 1989 roku*, Wydawnictwo Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk, Poznań 2010, s. 77.

Świadomość takiego rozdarcia i niemożliwych do zniwelowania różnic tych dwóch rodzajów pamięci towarzyszyła wielu autorom zebranych narracji, w większym lub mniejszym stopniu, przez całe życie – od dzieciństwa do późnej dojrzałości.

W zebranym materiale badawczym jest obecny pewien charakterystyczny sposób narracji o życiu w Polsce Ludowej. Jest ono przedstawiane jako normalne, codzienne i zwyczajne doświadczenie biograficzne. Pamiętajmy, że biograficzne uwikłanie w rzeczywistość PRL-u „to doświadczenie znacząco rozciągnięte w czasie, biograficznie »oswojone« i zdefiniowane, zwłaszcza z perspektywy dyskursu tamtego czasu, jako normalne życie”⁷. Choć opowiadanie o zwykłej codzienności, która bywa zwyczajna i nudna, przychodzi z trudnością, to ta codzienność w PRL-u była często pełna emocji, spektakularnych wydarzeń, groźnych i wzruszających chwil. Śmierć Józefa Stalina i publicznie okazywane przez przedstawicieli władz szkolnych emocje mogły być przyczynkiem do refleksji informatorów nad naturą władzy komunistycznej, nakazującej uczniom udział w honorowej warcie przy portrecie *Słońca Ludzkości*. Wyprawa po książki w 1968 r. i stanie w kolejce do księgarni mogły skutkować spotkaniem z przedstawicielami aparatu władzy oraz pobiciem milicyjną pałką. Ucieczka z pochodu pierwszomajowego mogła skończyć się wspólnym z innymi odważnymi uczniami pobytem w kawiarni, albo w gabinecie groźnego dyrektora szkoły, straszącego konsekwencjami lekceważenia szkolnych nakazów.

Otwarty opór wobec władzy i działalność w „Solidarności” w latach osiemdziesiątych mogły grozić doświadczeniem izolacji w ośrodku odosobnienia dla internowanych, utratą pracy i brakiem kontaktu z rodziną. Z tym łączyły się groźby i szantaż praktykowany wobec niepokornych (*elementów niepewnych, aspołecznych, antysocjalistycznych*) przez Służbę Bezpieczeństwa. Wszystko to poprzedzone doświadczeniem aresztowania, przesłuchań, kolejnych miejsc uwięzienia, przypominających opowiadającej o nich nauczycielce wojnę i okupację.

W zebranych narracjach o zwyczajnym życiu w PRL-u zupełnie niespodziewany koniec ma zwykła wyprawa do sklepu. Można było przypadkiem przynieść do domu parę wizytowych butów, za dużych o dwa numery, nową pralkę albo lodówkę, pomarańcze, a nawet szynkę. Opowieści o codzienności w Polsce Ludowej nie są nudne ani zwyczajne. Wręcz przeciwnie – czasem zbudowane są wedle wzorców tragedii, zawierając wątek konfliktu z nieubłaganyymi siłami wyższymi, kończącego się dla bohatera tragicznie. W zwyczajne życie obywateli PRL, o którym mówią nauczyciele, nagle i niespodziewanie mogła wkroczyć wielka historia, wklajając biografie, wprowadzając do niego elementy tragedii i groteski.

Należy podkreślić, że analiza materiału badawczego i obecnych w narracjach nauczycieli form pamięci pozwoliła na sformułowanie jeszcze jednego ważnego

⁷ K. Kaźmierska, *Współczesna pamięć komunikacyjna i kulturowa...*, s. 59.

wniosku. Pamięć społeczna i autobiograficzna przenikają się ze sobą i do siebie zbliżają, choćby poprzez personalizację narracji dotyczących przeszłości wspólnoty. Ten proces w zebranych opowieściach ma i drugi wymiar. Otóż, o ile możemy szukać i odnajdywać ich fragmenty charakterystyczne dla pamięci autobiograficznej (wydarzenia z przeszłości, o których informator opowiada z perspektywy uczestnika i świadka), o tyle próba ich oddzielania od narracji odnoszących się do pamięci społecznej jest bardzo trudna, a może nawet niemożliwa w odniesieniu do zebranego materiału badawczego. Już sama interpretacja tych wydarzeń odbywa się w szerszym niż autobiograficzny kontekście. Narratorzy, dokonując autokomentarzy do wypowiedzi odsyłających w stronę pamięci autobiograficznej, odwołują się bowiem do znanych sobie toposów pamięci społecznej i kulturowej. Powszechne są także odniesienia do kontekstu pamięci rodzinnej i postpamięci wcześniejszego pokolenia, pozwalające informatorom na umieszczenie opowieści w ramach istniejącej kulturowej formy interpretacji i wyjaśnienia jej sensu. Reinterpretacja zebranych narracji ukazuje znane w naukach społecznych toposy martyrologii narodu polskiego w czasie drugiej wojny światowej oraz trajektorii zbiorowej, a w antropologii kultury – toposy inicjacyjnej wędrówki, straty czy mitycznego konfliktu dobra ze złem.

Pisząc o pamięci PRL-u i narracjach łódzkich nauczycieli, starałem się pozostać w kręgu refleksji fenomenologicznej nad pamięcią. Jak sądzę, widać to w części poświęconej narracjom autobiograficznym, choć mam nadzieję, że także w drugiej, traktującej o pamięci społecznej PRL-u i stanu wojennego. Odwoływałem się do badań prowadzonych nad pamięcią przez antropologów kultury, historyków, psychologów oraz socjologów. Korzystałem z rozważań nad literaturą, szczególnie tą o charakterze pisarstwa autobiograficznego, dostrzegając, oprócz różnic, znaczące podobieństwa pomiędzy narracją pamięci autobiograficznej a pisarstwem aspirującym do miana świadectwa epoki i czasu, w jakich przyszło żyć autorom autobiografii i wspomnień.

Przywoływałem w pracy dokonania socjologii rozumiejącej i fenomenologicznej, uznając, że mogą one być inspirujące w poszukiwaniach kulturowych sensów dla każdego antropologa, również przy odczytywaniu i analizie narracji pamięci.

Czerpałem z dziedzictwa analizy biograficznej, uważam bowiem, że w odniesieniu do narracji autobiograficznych refleksja nad wymiarem rzeczywistości społecznej należącej do przeszłości i wkład w nią Fritza Schütze jest niezmiernie cenny. Za ważne i pomocne w analizie zebranego materiału badawczego uznałem kategorie trajektorii i przesłonięcia.

W pracy nie zamieściłem fragmentów wywiadów odnoszących się do karnawału „Solidarności” i roli związku w najnowszej historii Polski, jak ją widzieli informatorzy. Temat ten wymaga odrębnego opracowania, ze względu na obszerność i złożoną mitologię „Solidarności” jako ruchu społecznego, ze swą własną pamięcią i symboliką.

Zdecydowałem się na zamieszczenie imion i pierwszych liter nazwisk informatorów, którzy nie zastrzegli sobie w wywiadach anonimowości. Większość

z nich chciała pozostać anonimowa, niektórzy zdecydowali się na podanie tylko swego imienia, a jeszcze inni nie chcieli podać miejsc pracy ani daty urodzenia.

Zaskoczyła mnie niewielka liczba odniesień do pamięci miejsc, którym informatorzy przypisywali istotne znaczenie dla swej autobiografii, zwłaszcza w dzieciństwie. Opisy tych miejsc nie były dokładne czy długie, trzeba było w trakcie wywiadów wywoływać je z pamięci bardziej szczegółowymi pytaniami.

Mogę stwierdzić, że materiał badawczy, jaki zebrałem, przypomina raczej przebliski pamięci, niż zachowane w niej uporządkowane fragmenty przeszłości własnej i najbliższej informatorom grupy, czyli rodziny. Miejsca stanu wojennego, którym przypisywane jest szczególne znaczenie, właściwie nie istnieją w zebranych narracjach nauczycieli. Niesłuchanie uboga jest ikonografia okolicy, w jakiej mieszkali informatorzy, nie mówiąc o samym mieście. W wywiadach znajdziemy zdania o „szarości ulic” oraz „szarości tamtych dni”, korespondujących z „szarością PRL-u”. Brak zachowanych obrazów miasta, jego wyglądu czy opozycyjnych haseł pisanych na murach. Być może, oprócz zapomnienia, wpływ na taki stan rzeczy miały ograniczenia przemieszczania się w stanie wojennym oraz strach przed opresyjną rzeczywistością, sprawiające, że nauczyciele zamykali się w najbliższym świecie (domu), dającym im poczucie bezpieczeństwa. W pamięci nauczycieli najmocniej odcisnęły się widziane w pierwszych dniach stanu wojennego pojazdy opancerzone oraz patrole wojska na ulicach. Oglądali je przez okna tramwajów i autobusów, jadąc do pracy czy podczas wypraw do sklepów. Później stopniowo do nich przywykli, traktując jako coś najzupełniej normalnego. Widzieli je także na ekranach telewizorów. Obrazy żołnierzy grzejących się przy koksownikach, podobnie jak telewizyjne wystąpienie generała Wojciecha Jaruzelskiego, stanowią wręcz obowiązkowy element medialnego przekazu o stanie wojennym, są również wspomniane w zebranych narracjach.

Równie interesująca jest niewielka ilość miejsca poświęcanego w wywiadach z lat 2009–2012 Kościołowi i wierze w stanie wojennym. Więcej odniesień do spraw religii i Kościoła znajduje się we wcześniejszych fragmentach, dotyczących wyznawanych wartości i dzieciństwa.

Podobnie jak w przypadku badań ilościowych, prowadzonych przez socjologów, widać wyraźny podział wśród osób udzielających wywiadów. Właściwie mamy do czynienia z dwiema odmiennymi pamięciami PRL-u (dotyczy to również stanu wojennego) i ocenami przeszłości. Nie widzę możliwości uzgadniania ich znaczeń pomiędzy dzielącymi je grupami, jak by tego chciał Maurice Halbwachs. Zbytńio się od siebie różnią, żeby mogło dojść do ustalenia jednej, obowiązującej wersji pamięci społecznej.

Maria Kobielska zauważa, że w pamięci kulturowej, instytucjonalnym i medialnym przekazie obecne są dwie kontrnarracje dotyczące stanu wojennego. Polemikę pomiędzy narracjami pamięci, w której brak rozstrzygnięcia, można określić jako kłincz. Narracje różnią się znacząco sporem o zasadność wprowadzenia stanu wojennego, a także wizerunkiem generała Wojciecha Jaruzelskiego:

Według jednej z nich właściwa nazwa tego okresu to „wojna polsko-jaruzelska”: prawdziwa Polska została w jej ramach zaatakowana przez własny – lecz, konsekwentnie, niepolski – rząd, którego przywódca nie wahał się mordować obywateli w cynicznej żądzy zachowania władzy. [...] Natomiast według drugiej narracji stan wojenny okazuje się, w porównaniu z możliwą radziecką inwazją, mniejszym złem, a Jaruzelski – człowiekiem, który podjął najbardziej odpowiedzialną z możliwych decyzji, a nawet bohaterem⁸.

Choć autorka tekstu zajmuje się narracjami pamięci kulturowej o stanie wojennym, podobny podział, istniejący w pamięci społecznej nauczycieli, możemy zauważyć w zebranych przeze mnie materiale badawczym.

Ten sam problem dotyczy również pamięci autobiograficznej tej grupy. Istotną przyczyną różnic wydają się odmienne pamięci rodzinne, inne narracje postpamięci i przeżywane traumy związane z trajektorią (bądź ich brak).

Nie da się, jak czynią to cytowani w pracy socjologdy zajmujący się pamięcią zbiorową, sprowadzić różnic w pamięci PRL-u i stanu wojennego do czynników związanych z pochodzeniem społecznym, wykształceniem czy statusem majątkowym. Sądzę, że pierwszeństwo mają tu przeżycia biograficzne i doświadczenia traumy, takie jak: porzucenie domu, wypędzenie, wędrówka w nieznanie, utrata kogoś z bliskich, odczuwana stygmatyzacja, brak akceptacji w środowisku społecznym, niemożność zaadaptowania się w nowym miejscu. Wszystkie te czynniki miały wpływ na deklarowany stosunek do systemu komunistycznego, PRL-u i stanu wojennego. Podobnie rzecz ma się z nostalgią jako kategorią opisu przeszłości, obecną w opowieściach nauczycieli o PRL-u. Tłumaczenie jej tylko odczuwaną tęsknotą za światem młodości pozostawia poczucie niedosytu. Należy pamiętać, że opowieść o przeszłości dociera do niej z teraźniejszości, biegnąc do tyłu. Ma na nią wpływ obecna sytuacja (a więc i tożsamość) opowiadającego⁹. Innym ważnym czynnikiem mającym wpływ na pamięć o przeszłości jest chęć zachowania stałej tożsamości w toku narracji oraz konieczność niezaprzeczania własnym deklaracjom, wyborom i czynom. Także i z tego powodu przeszłość ulega mityzacji, choćby poprzez dobór takich, a nie innych fragmentów wspomnień i ich hierarchizację. Sądzę, że kluczem, za pomocą którego możemy otworzyć drzwi pamięci PRL-u badanej grupy, jest potrzeba nadawania sensu swej egzystencji, przeżywanej przeszłości i opowieściom o nich.

Mam nadzieję, że udało mi się przybliżyć Czytelnikowi pamięć Polski Ludowej, obecną w zebranych narracjach nauczycieli i tym samym przyczynić się do lepszego jej zrozumienia.

⁸ M. Kobielska, *Zderzenie, impas, klinch. Narracje o stanie wojennym w polskiej pamięci kulturowej*, „Didaskalia. Gazeta Teatralna” 2014, nr 121/122 (czerwiec-sierpień), s. 48–49.

⁹ Zob. M. Brocki, *Antropologia społeczna i kulturowa w przestrzeni publicznej. Problemy, dylematy, kontrowersje*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013, s. 123.

Bibliografia

- Ankersmit Franklin, *Historiografia i postmodernizm*, [w:] Ryszard Nycz (red.), *Postmodernizm. Antologia przekładów*, tłum. Ewa Domańska, Wydawnictwo Baran i Suszczyński, Kraków 1997.
- Ankersmit Franklin, *Pamiętając Holocaust*, tłum. Andrzej Ajschtet, Andrzej Kubis, Justyna Regulska, [w:] Ewa Domańska (red.), *Pamięć, etyka i historia*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2002.
- Ankersmit Franklin, *Wzniosłe odłączenie się od przeszłości albo jak być/stać się tym, kim się już nie jest*, tłum. Joanna Benedyktowicz, „Konteksty. Polska Sztuka Ludowa” 2003, nr 3–4.
- Aronson Eliot, Wilson Timothy D., Akert Robin M., *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, tłum. Anna Bezwińska et al., Zysk i S-ka, Poznań 1997.
- Assmann Aleida, *Między historią a pamięcią. Antologia*, Magdalena Saryusz-Wolska (red. nauk.), Wydawnictwa Naukowe Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2013.
- Assmann Jan, *Kultura pamięci*, tłum. Anna Kryczyńska-Pham, [w:] Magdalena Saryusz-Wolska (red.), *Pamięć zbiorowa i kulturowa. Współczesna perspektywa niemiecka*, Universitas, Kraków 2009.
- Assmann Jan, *Pamięć kulturowa. Pismo, zapamiętywanie i polityczna tożsamość w cywilizacjach starożytnych*, tłum. Anna Kryczyńska-Pham, red. nauk. Robert Traba, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2008.
- Auge Marc, *Formy zapomnienia*, tłum. Anna Turczyn, Universitas, Kraków 2009.
- Bachtin Michał, *Problemy poetyki Dostojewskiego*, tłum. Natalia Modzelewska, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1970.
- Bachtin Michał, *Twórczość Franciszka Rabelais’a a kultura ludowa średniowiecza i renesansu*, tłum. Anna i Andrzej Goreniewie, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1975.
- Benedyktowicz Danuta i Zbigniew, *Symbolika domu w tradycji ludowej* (cz. I–II), „Polska Sztuka Ludowa. Konteksty” 1990, nr 3–4.
- Benedyktowicz Zbigniew, *Antropologia i literatura*, „Polska Sztuka Ludowa. Konteksty” 2007, nr 1.
- Benedyktowicz Zbigniew, *Mapa pamięci*, „Konteksty. Polska Sztuka Ludowa” 2003, nr 3–4.
- Benedyktowicz Zbigniew, *Portrety „obcego”. Od stereotypu do symbolu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2000.
- Berling Zygmunt, *Wspomnienia*, t. III: *Wolność na przetarg*, Polski Dom Wydawniczy, Warszawa 1991.
- Bokszański Zbigniew, *Tożsamości zbiorowe*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Bokszański Zbigniew, *Tożsamość, interakcja, grupa. Tożsamość jednostki w perspektywie teorii socjologicznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1989.
- Bolecka Anna, *Pamięć i dzieciństwo*, „Konteksty. Polska Sztuka Ludowa” 2003, nr 1–2.
- Boulouque Sylwain, *Komunizm w Afganistanie*, tłum. Wojciech Gilewski, [w:] Stephane Courtois, Nicolas Werth, Jean-Louis Panne, Andrzej Paczkowski, Karel Artosek, Jean-Louis

- Margolin, *Czarna księga komunizmu. Zbrodnie, terror, prześladowania*, Prószyński i S-ka, Warszawa 1999.
- Bourdieu Pierre, Passeron Jean-Claude, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, tłum. Elżbieta Neyman, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1990.
- Brocki Marcin, *Antropologia społeczna i kulturowa w przestrzeni publicznej. Problemy, dylematy, kontrowersje*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013.
- Brocki Marcin, *Semioza pamięci w etnografii*, „Konteksty. Polska Sztuka Ludowa” 2003, nr 3–4.
- Brzostek Błażej, *Mała stabilizacja Gomułki*, [w:] Krzysztof Persak, Paweł Machniewicz (red.), *PRL od lipca 44 do grudnia 70*, Bellona, Warszawa 2010.
- Buchowski Michał, *Komunizm a magia i religia. Podobieństwo formy czy jedność reguł interpretacji kulturowej?*, [w:] Krzysztof Brzechczyn (red.), *Obrazy PRL-u*, IPN, Poznań 2008.
- Buczyńska-Garewicz Hanna, *Miejsca, strony, okolice. Przyczynek do fenomenologii przestrzeni*, Universitas, Kraków 2006.
- Bułat Jakub, *Przestrzeń sakralna domu wiejskiego albo okno i stół*, „Polska Sztuka Ludowa. Konteksty” 1990, nr 3.
- Bułhakow Michaił, *Mistrz i Małgorzata*, tłum. Irena Lewandowska, Witold Dąbrowski, Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza SA, Warszawa 2011.
- Burszta Wojciech J., *Czytanie kultury. Pięć szkiców*, IEiAK, Łódź 1996.
- Burszta Wojciech J., *Kurt Vonnegut. Portret antropologiczny*, „Polska Sztuka Ludowa. Konteksty” 1995, nr 3/4.
- Burszta Wojciech J., *Yes. Nostalgiczne strefy pamięci*, „Polska Sztuka Ludowa. Konteksty” 1994, t. 48, z. 1–2.
- Bystron Jan S., *Megalomania narodowa*, Książka i Wiedza, Warszawa 1995.
- Cailliois Roger, *Żywiół i ład*, tłum. Anna Tatarkiewicz, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1973.
- Chmielewski Adam, *Wprowadzenie. Filozofia moralności Alasdaira MacIntyre’a*, [w:] A. MacIntyre, *Dziedzictwo cnoty. Studium z teorii moralności*, tłum. Adam Chmielewski, Warszawa 1996.
- Culler Jonathan, *Teoria literatury*, tłum. Maria Bassaj, Prószyński i S-ka, Warszawa 1998.
- Czaja Dariusz, *Antropologia, literatura, Miłosz*, „Polska Sztuka Ludowa. Konteksty” 2011, nr 4.
- Czarnowski Stefan, *Dawność a teraźniejszość w kulturze*, [w:] Małgorzata Legiędź-Gałużska, Czarnowski, Wiedza Powszechna, Warszawa 1989.
- Czermińska Małgorzata, *Autobiografia i powieść, czyli pisarz i jego postacie*, Wydawnictwo Morskie, Gdańsk 1987.
- Czermińska Małgorzata (red.), *Autobiografia*, Wydawnictwo słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2009.
- Dąbrowski Mieczysław, *(Auto)-biografia, czyli próba tożsamości*, [w:] Hanna Gosk, Andrzej Zieniewicz (red.), *Autobiografizm. Przemiany, formy, znaczenia*, Dom Wydawniczy Elipsa, Warszawa 2001.
- Delumeau Jean, *Strach w kulturze Zachodu*, tłum. Adam Szymanowski, PAX, Warszawa 1986.
- Dębska Agnieszka (red.), *Stan wojenny. Ostatni atak systemu*, Dom Spotkań z Historią, Warszawa 2006.
- Dobek-Ostrowska Bogusława, *Podstawy komunikowania społecznego*, Astrum, Wrocław 2004.
- Dobek-Ostrowska Bogusława, *Porozumienie czy konflikt? Politycy, media i obywatele w komunikowaniu politycznym*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2009.
- Domańska Ewa, *Wokół metahistorii*, [w:] Hayden White, *Poetyka pisarstwa historycznego*, red. Ewa Domańska, Marek Wilczyński, Universitas, Kraków 2000.

- Dorabalska Alicja, *Jeszcze jedno życie*, PAX, Warszawa 1972.
- Draaisma Douwe, *Dlaczego życie płynie szybciej, gdy się starzejemy*, tłum. Ewa Jusewicz-Kalter, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2006.
- Draaisma Douwe, *Fabryka nostalgii: o fenomenie pamięci wieku dojrzałego*, tłum. Ewa Jusewicz-Kalter, Wydawnictwo Czarne, Wołowiec 2010.
- Drozd-Piasecka Mirosława, *Postkomunizm. Ideowe i społeczne płaszczyzny dialogu*, „Etnografia Polska” 2002, t. 46, z. 1–2.
- Dróżka Wanda, *Młode pokolenie nauczycieli. Studium autobiografii młodych nauczycieli polskich lat dziewięćdziesiątych*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Jana Kochanowskiego, Kielce 1997.
- Dudek Antoni, *Ślady PRL-u. Ludzie, wydarzenia, mechanizmy*, Wydawnictwo ARCANA, Kraków 2000.
- Dytman-Stasienko Agnieszka, *Święto zawłaszczonych znaczeń. 1 Maja w PRL. Ideologia, rytuał, język*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji, Wrocław 2006.
- Eisler Jerzy, „Polskie miesiące”, czyli kryzys(y) w PRL, Instytut Pamięci Narodowej, Warszawa 2008.
- Eliade Mircea, *Sacrum i profanum. O istocie religijności*, tłum. Robert Raszke, Wydawnictwo KR, Warszawa 1999.
- Figes Orlando, *Szepty. Życie w stalinowskiej Rosji*, tłum. Władysław Jeżewski, Wydawnictwo Magnum, Warszawa 2013.
- Fik Marta, *Kultura polska po Jalcie. Kronika lat 1944–1981*, Polonia Book Found Ltd, London 1989.
- Friszke Andrzej, *Spór o PRL w trzeciej Rzeczypospolitej (1989–2001)*, „Pamięć i Sprawiedliwość” 2002, nr 1 (1).
- Geertz Clifford, *Wędrówka i przypadek: żywot uczonego*, tłum. Zbigniew Pucek, [w:] Clifford Geertz, *Zastane światło. Antropologiczne refleksje na tematy filozoficzne*, Kraków 2003.
- Geertz Clifford, *Zastane światło*, tłum. Zbigniew Pucek, Universitas, Kraków 2003.
- Gennep Arnold van, *Obrzędy przejścia*, tłum. Beata Biały, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2006.
- Giddens Anthony, *Socjologia*, tłum. Alina Szulżycka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Girard Rene, *Kozioł ofiarny*, tłum. Mirosława Goszczyńska, Wydawnictwo Łódzkie, Łódź 1991.
- Glimos-Nadgórska Anna, *Podręczniki do historii – 50 lat zmian*, „Klio. Czasopismo poświęcone dziejom Polski i powszechnym” 2012, t. 21 (2).
- Głowiński Michał, *Pierwsze miesiące*, „Polska Sztuka Ludowa” 1992, t. XLVI, nr 1 (216).
- Goffman Erving, *Analiza ramowa. Esej z organizacji doświadczenia*, tłum. Stanisław Burdziej, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2010.
- Goffman Erving, *Instytucje totalne: o pacjentach szpitali psychiatrycznych i mieszkańcach innych instytucji totalnych*, tłum. Olena Waśkiewicz, Jacek Łaszczyński, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2011.
- Golka Marian, *Pamięć społeczna i jej implanty*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2009.
- Gombrowicz Witold, *Dziennik 1961–1966*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1986.
- Grass Günter, *Przy obieraniu cebuli*, tłum. Sławomir Błaut, Polnord–Wydawnictwo Oskar, Gdańsk 2007.
- Halbwachs Maurice, *Społeczne ramy pamięci*, tłum. Marcin Król, Warszawa 2008.

- Heidegger Martin, *Budować, mieszkać, myśleć: eseje wybrane*, tłum. Krzysztof Michalski, Czytelnik, Warszawa 1977.
- Helling Ingeborg K., *Metoda badań biograficznych*, tłum. Krystyna Drożdżał, Jan Włodarek, [w:] Jan Włodarek, Marek Ziółkowski (red.), *Metoda biograficzna w socjologii*, PWN, Warszawa–Poznań 1990.
- Herling-Grudziński Gustaw, *Inny świat. Zapiski sowieckie*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2007.
- Hirsch Marianne, *Family Frames. Photography, Narrative and Postmemory*, Harvard University Press, Cambridge 1997.
- Hirsch Marianne, *Family Pictures: Maus, Mourning and Post-Memory*, „Discourse” 1992, vol. 15, no. 2.
- Ilustrowana Encyklopedia Historii Łodzi*, suplement historyczny miesięcznika „Piotrkowska 104”, nr 4, Urząd Miasta Łodzi, Biuro Analiz Medialnych i Wydawnictw, Łódź 2009.
- Ingarden Roman, *Książeczka o człowieku*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1987.
- Ingarden Roman, *Przeżycie, dzieło, wartość*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1966.
- Ingarden Roman, *Wykłady z etyki*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1989.
- Jagoszewska Jolanta, *Harcerstwo w PRL-u*, [w:] Stefan Bednarek (red.), *Nim będzie zapomniana. Szkice o kulturze PRL-u*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1997.
- Jarosz Dariusz, *Stalinizm w Polsce*, [w:] Krzysztof Persak, Paweł Machniewicz (red.), *PRL od lipca 44 do grudnia 70*, Bellona, Warszawa 2010.
- Jaruzelski Wojciech, *Stan wojenny w Polsce. Starsi o 25 lat*, Wydawnictwo Comandor, Warszawa 2006.
- Jedlicki Jerzy, *O pamięci zbiorowej*, „Gazeta Wyborcza”, 26–27 lipca 1997.
- Kabzińska Iwona, *Pamięć, nostalgia i zazdrość o „dawne, dobre czasy”*, „Etnografia Polska” 2006, t. 50, z. 1–2.
- Kaczor Joanna, *Stan wojenny w oczach dzieci*, „Edukacja i Dialog” 1996, nr 10 (83).
- Kaniowska Katarzyna, *Antropologia i problem pamięci*, „Konteksty. Polska Sztuka Ludowa” 2003, nr 3–4.
- Kaniowska Katarzyna, „*Memoria*” i „*postpamięć*” a antropologiczne badanie wspólnoty, [w:] Grażyna E. Karpińska (red.), *Codzienne i niecodzienne. O wspólnotowości w realiach dzisiejszej Łodzi*, „Łódzkie Studia Etnograficzne” 2004, t. 43.
- Kaźmierska Kaja, *Biografia i pamięć. Na przykładzie pokoleniowego doświadczenia ocalonych z Zagłady*, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2008.
- Kaźmierska Kaja, *Współczesna pamięć komunikacyjna i kulturowa. Refleksja inspirowana koncepcją Jana Assmanna*, [w:] Elżbieta Hałas (red.), *Kultura jako pamięć. Posttradycyjalne znaczenie przeszłości*, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2012.
- Kępiński Marcin, *Mit, symbol, historia, tradycja. Gombrowicza gry z kulturą*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2006.
- Kępiński Marcin, *Podróż w ciemności. Kulturowe oblicza wojny*, Interdyscyplinarny Zespół Badań Wsi UŁ, Łódź 2012.
- Kępiński Marcin, *Śmieci pamięci. Łódzcy nauczyciele o stanie wojennym i swoich pamiątkach*, [w:] Katarzyna Kulikowska, Cezary Obracht-Prondzyński (red.), *Śmieć w kulturze*, Wydawnictwo Naukowe Katedra, Gdańsk 2015.
- Klein Kerwin L., *O pojawieniu się pamięci w dyskursie historycznym*, tłum. Maciej Bańkowski, „Konteksty. Polska Sztuka Ludowa” 2003, nr 3–4.
- Kłoskowska Antonina, *Problematyczność rozwoju kultury*, [w:] Stanisław Bednarek (red.), *Nim będzie zapomniana. Szkice o kulturze PRL-u*, Wrocław 1997.

- Kobielska Maria, *Zderzenie, impas, kłincz. Narracje o stanie wojennym w polskiej pamięci kulturowej*, „Didaskalia. Gazeta Teatralna” 2014, nr 121/122 (czerwiec-sierpień).
- Koralewicz Jadwiga, Ziółkowski Marek, *Mentalność Polaków: sposoby myślenia o polityce, gospodarce i życiu społecznym 1988–2000*, Wydawnictwo Naukowe Scholar–Collegium Civitas Press, Warszawa 2003.
- Korzeniewski Bartosz, *Transformacja pamięci. Przewartościowania w pamięci przeszłości a wybrane aspekty funkcjonowania dyskursu publicznego o przeszłości w Polsce po 1989 roku*, Wydawnictwo Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk, Poznań 2010.
- Kosiński Krzysztof, *O nową mentalność. Życie codzienne w szkołach 1945–1956*, Wydawnictwo Trio, Warszawa 2000.
- Kowalska Małgorzata, *Wstęp. Dialektyka bycia sobą*, [w:] Paul Ricoeur, *O sobie samym jako innym*, tłum. Bogdan Chelstowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.
- Kowalski Lech, *Jaruzelski – generał ze skazą. Biografia wojskowa generała armii Wojciecha Jaruzelskiego*, Zysk i S-ka, Poznań 2012.
- Kowalski Piotr, *Leksykon znaki świata. Omen, przesąd, znaczenie*, Wydawnictwa Naukowe PWN, Warszawa 1998.
- Krzemiński Ireneusz, *Inteligentnie zamieszanie ducha*, „Tygodnik Powszechny”, 17 listopada 1996.
- Kuhn Thomas, *Struktura rewolucji naukowych*, wyd. II, tłum. Helena Ostromęcka, Wydawnictwo Fundacji Aletheia, Warszawa 2001.
- Kula Marcin, *Między przeszłością a przyszłością. O pamięci, zapominaniu i przewidywaniu*, Poznańskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk, Poznań 2004.
- Kula Marcin, *Nośniki pamięci historycznej*, Wydawnictwo DiG, Warszawa 2002.
- Kula Marcin, *Religiopodobny komunizm*, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2003.
- Kulawik Adam, *Poetyka. Wstęp do teorii dzieła literackiego*, wyd. II, Antykwa, Kraków 1994.
- Kunczik Michael, Zipfel Astrid, *Wprowadzenie do nauki i dziennikarstwa i komunikowaniu*, tłum. Jerzy Łoziński, Wojciech Łukowski, Scholar, Warszawa 2000.
- Kwiatkowski Piotr T., *Czy lata III Rzeczypospolitej były „czasem pamięci”?*, [w:] Andrzej Szpociński (red.), *Pamięć zbiorowa jako czynnik integracji i źródło konfliktów*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2009.
- Kwiatkowski Piotr T., *Pamięć zbiorowa społeczeństwa polskiego w okresie transformacji*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2008.
- Le Goff Jacques, *Historia i pamięć*, tłum. Anna Gronkowska, Joanna Stryczyk, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2007.
- Leeuw Gerardus van der, *Fenomenologia religii*, tłum. Jerzy Prokopiuk, wyd. II, Książka i Wiedza, Warszawa 1997.
- Lejeune Phillipe, *Wariacje na temat pewnego paktu. O autobiografii*, wyd. II, red. Regina Lubas-Bartoszyńska, tłum. Wincenty Grajewski et al., Universitas, Kraków 2007.
- Lewandowski Edmund, *Charakter narodowy Polaków i innych*, Aneks, Londyn–Warszawa 1995.
- Lingus Rozalia, *Biograficzna tożsamość nauczycieli. Historie z pogranicza*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2009.
- Lubas-Bartoszyńska Regina, *Między autobiografią a literaturą*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1993.
- Lutyński Jan, *Metody badań społecznych. Wybrane zagadnienia*, Łódzkie Towarzystwo Naukowe, Łódź 2000.
- Machcewicz Paweł, *Odwilż 1956*, [w:] Krzysztof Persak, Paweł Machcewicz (red.), *PRL od lipca 44 do grudnia 70*, Bellona, Warszawa 2010.

- MacIntyre Alasdair, *Dziedzictwo cnoty. Studium z teorii moralności*, tłum. Adam Chmielewski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1996.
- Magierowa Barbara, Kroh Antoni, *Życie trzeba, czyli jak mieszkańcy miast radzili sobie w realiach PRL*, „Konteksty. Polska Sztuka Ludowa” 2010, nr 4 (291).
- Maj Małgorzata, *Rola daru w obrzędzie weselnym*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Kraków 1986.
- Malewska-Szałygin Anna, *Czas porządku i bezpieczeństwa, czyli niekonwencjonalne wspomnienie z okresu stanu wojennego*, „Opcja na prawo” 2003, nr 1(13).
- Malicki Krzysztof, *Upamiętnianie przeszłości jako źródło konfliktów w przestrzeni symbolicznej regionu podkarpackiego*, [w:] Andrzej Szpociński (red.), *Pamięć zbiorowa jako czynnik integracji i źródło konfliktów*, Warszawa 2009.
- Man Paul de, *Autobiografia jako od-twarzanie*, tłum. M. B. Fedewicz, „Pamiętnik Literacki” 1986, t. LXXVII, z. 2.
- Markowski Michał P., *Antropologia i literatura*, „Teksty Drugie” 2007, nr 6.
- Marody Mirosława, *Orientacje ideologiczne Polaków*, [w:] Aleksandra Jasińska-Kania, Mirosława Marody (red.), *Polacy wśród Europejczyków: wartości społeczeństwa polskiego na tle innych krajów europejskich*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2002.
- Maroszczuk Grażyna, *Świadczenia – rozmowy – kreacje. W kręgu wielkich tekstów interlokucyjnych*, Oficyna Wydawnicza WW, Katowice 2012.
- Maruszewski Tomasz, *Pamięć autobiograficzna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- McQuail Denis, *Teoria komunikowania masowego*, red. nauk. Tomasz Goban-Klas, tłum. Marta Bucholc, Alina Służycka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Miłosz Czesław, *Zniewolony umysł*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1999.
- Mitosek Zofia, *Hermeneuta i autobiografia*, „Teksty Drugie” 2002, nr 3.
- Mój stan wojenny*, „Gazeta Wyborcza” – Raporty, <http://wyborcza.pl/0,77323,3784778.html> (dostęp: 15.03.2015).
- Neumann Brigit, *Literatura, pamięć, tożsamość*, tłum. Artur Pelka, [w:] Magdalena Saryusz-Wolska (red.), *Pamięć zbiorowa i kulturowa. Współczesna perspektywa niemiecka*, Universitas, Kraków 2009.
- Nora Pierre, *Czas pamięci*, „Res Publica Nowa” 2001, nr 7.
- Nora Pierre, *Mémoire collective*, [w:] Jacques Le Goff, Pierre Nora (red.), *Faire de l’histoire*, Gallimard, Paris 1974.
- Noszczak Bartłomiej, *Polityka państwa wobec Kościoła Rzymskokatolickiego w Polsce w latach 1944–1956*, [w:] Krzysztof Persak, Paweł Machniewicz (red.), *PRL od lipca 44 do grudnia 70*, Bellona, Warszawa 2010.
- Nowak Jacek, *Społeczne reguły pamiętania. Antropologia pamięci zbiorowej*, Nomos, Kraków 2011.
- Nowakowski Marek, *Raport o stanie wojennym*, Zakłady Wydawnicze Versus, Białystok 1990.
- Okupnik Małgorzata, *Fenomen pamięci. O trudnościach badań narracji autobiograficznych o stracie*, „Acta Universitatis Lodzensis. Folia Sociologica” 2012, nr 41.
- Orwell George, *Rok 1984*, tłum. Tomasz Mirkowicz, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1988.
- Osiecki Jan, *Generał. Wojciech Jaruzelski w rozmowie z Janem Osieckim*, Prószyński i S-ka, Warszawa 2014.
- Osiński Zbigniew, *Edukacja historyczna okresu PRL w służbie władzy i ideologii – konsekwencje i zagrożenia*, [w:] Elżbieta Gorloff, Romuald Grzybowski, Andrzej Kołakowski

- (red. nauk.), *Edukacja w warunkach zniewolenia i autonomii (1945–2009)*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.
- Ossowski Stanisław, *Analiza socjologiczna pojęcia ojczyzny*, [w:] Stanisław Ossowski, *O ojczyźnie i narodzie*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1984.
- Overy Richard, *Krew na śniegu. Rosja w II wojnie światowej*, tłum. Monika i Tomasz Lüftnerowie, Wydawnictwo L&L, Gdańsk 1999.
- Paczkowski Andrzej, *Pod obcą i własną przemocą*, [w:] Stephane Courtois, Nicolas Werth, Jean-Louis Panne, Andrzej Paczkowski, Karel Artosek, Jean-Louis Margolin, *Czarna księga komunizmu. Zbrodnie, terror, prześladowania*, Prószyński i S-ka, Warszawa 1999.
- Paczkowski Andrzej, *Wojna polsko-jaruzelska. Stan wojenny w Polsce 13 grudnia 1981 – 22 lipca 1983*, Prószyński i S-ka, Warszawa 2006.
- Piątkowska Krystyna, *Estetyka PRL – teksty wizualne i znaki w propagandzie*, „Konteksty. Polska Sztuka Ludowa” 2011, nr 1 (292).
- Pisarz na wojnie. Wasilij Grossman na szlaku bojowym Armii Czerwonej 1941–1945, oprac. Antony Beevor, Luba Winogradowa, tłum. Maciej Antosiewicz, Magnum, Warszawa 2006.
- Pismo Święte Nowego Testamentu w przekładzie z języka greckiego, oprac. zespół biblistów polskich, red. nauk. O. A. Jankowski OSB, ks. K. Romaniuk, ks. L. Stachowiak, Poznań–Warszawa 1976.
- Pomorski Adam, *Życie, a nie los*, [w:] Wasilij Grossman, *Życie i los*, tłum. Jerzy Czech, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2009.
- Popławski Stanisław, *Towarzysze frontowych dróg*, Wydawnictwo MON, Warszawa 1970.
- Propp Władimir, *Historyczne korzenie bajki magicznej*, tłum. Jacek Chmielewski, Wydawnictwo KR, Warszawa 2003.
- Propp Władimir, *Nie tylko bajka*, tłum. Dorota Ulicka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Próchniak Leszek, *Ziemia łódzka i sieradzka*, [w:] Antoni Dudek (red.), *Stan wojenny w Polsce 1981–1983*, Instytut Pamięci Narodowej, Warszawa 2003.
- Przymanowski Jerzy, *Ze 101 frontowych nocy*, wyd. IV, Książka i Wiedza, Warszawa 1967.
- Raina Peter, *Jaruzelski 1923–1968*, Wydawnictwo Von Borowiecky, Warszawa 2001.
- Rawski Tomasz, *Pułkownik Ludowego Wojska Polskiego, czyli o przemilczeniach w narracji biograficznej*, „Przegląd Socjologii Jakościowej” 2014, t. X, nr 1.
- Rembowska-Pluciennik Magdalena, *Poetyka i antropologia*, [w:] Ewa Kosowska, Anna Gomółka, Eugeniusz Jaworski (red.), *Antropologia kultury – antropologia literatury*, Katowice 2007.
- Ricoeur Paul, *Czas i opowieść*, t. 3: *Czas opowiadany*, tłum. Urszula Zbrzeźniak, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008.
- Ricoeur Paul, *Nadużycia pamięci naturalnej: pamięć powstrzymywana, pamięć manipulowana, pamięć narzucona*, tłum. Wojciech Bańkowski, „Konteksty. Polska Sztuka Ludowa” 2003, nr 1–2.
- Ricoeur Paul, *O sobie samym jako innym*, tłum. Bogdan Chelstowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.
- Ricoeur Paul, *Pamięć, historia, zapomnienie*, tłum. Janusz Margański, Universitas, Kraków 2007.
- Ricoeur Paul, *Życie w poszukiwaniu opowieści*, „Logos i Ethos” 1993, nr 2 (4).
- Riemann Gerhard, Schütze Fritz, *Trajektoria jako podstawowa koncepcja teoretyczna w analizach cierpienia i bezładnych procesów społecznych*, „Kultura i Społeczeństwo” 1992, nr 2.
- Riemann Gerhard, Schütze Fritz, *Trajektoria jako podstawowa koncepcja teoretyczna w analizach cierpienia i bezładnych procesów społecznych*, tłum. Z. Bokszański, A. Piotrowski, [w:] Kaja Kaźmierska (red.), *Metoda biograficzna w socjologii. Antologia tekstów*, Wydawnictwo Nomos, Kraków 2012.

- Robotycki Czesław, *Pamięć o PRL – antropolog wobec doświadczenia przeszłości własnej kultury*, „Konteksty. Polska Sztuka Ludowa” 2003, nr 3–4.
- Rokuszevska-Pawełek Alicja, *Chaos i przymus. Trajektorie wojenne Polaków – analiza biograficzna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2002.
- Rokuszevska-Pawełek Alicja, *Miejsce biografii w socjologii interpretatywnej*, „ASK”, 1996, nr 1.
- Rokuszevska-Pawełek Alicja, *Wywiad narracyjny jako źródło informacji*, „Media – Kultura – Społeczeństwo” 2006, nr 1.
- Rosińska Zofia, *Praca pamięci*, [w:] Elżbieta Hałas (red.), *Kultura jako pamięć. Posttradycyjne znaczenie przeszłości*, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2012.
- Rosner Katarzyna, *Narracja, tożsamość i czas*, Universitas, Kraków 2003.
- Rotkiewicz Hanna, *Pamiętniki nauczycieli jako źródło wiedzy o zawodzie*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego” 1986, nr 1.
- Rotkiewicz Hanna, *Wybór zawodu nauczycielskiego*, [w:] Jadwiga Nowak (red.), *Przemiany zawodu nauczycielskiego*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo PAN, Wrocław–Warszawa–Katowice 1991.
- Rzepkowska Aleksandra, *Sybiracy: Wspólnota – pamięć – narracja. Studium antropologiczne*, Polskie Towarzystwo Ludoznawcze, Łódź 2009.
- Sadowska Joanna, *Organizacje młodzieżowe – przybudówki PZPR a szkoła*, [w:] Elżbieta Gorloff, Romuald Grzybowski, Andrzej Kołakowski (red. nauk.), *Edukacja w warunkach zniewolenia i autonomii (1945–2009)*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.
- Saryusz-Wolska Magdalena, *Literatura i pamięć. Uwagi wstępne*, [w:] Magdalena Saryusz-Wolska (red.), *Pamięć zbiorowa i kulturowa. Współczesna perspektywa niemiecka*, Universitas, Kraków 2009.
- Saryusz-Wolska Magdalena, *Posłowie. Teorie pamięci Aleidy Assmann*, [w:] Aleida Assmann, *Między historią a pamięcią. Antologia*, red. nauk. Magdalena Saryusz-Wolska, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2013.
- Saryusz-Wolska Magdalena, Traba Robert (red.), *Modi memorandi. Leoksykon kultury pamięci*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2014.
- Schütz Alfred, *Potoczna i naukowa interpretacja ludzkiego działania*, tłum. Dorota Lachowska, [w:] Edmund Mokrzycki (red.), *Kryzys i schizma. Antysycjentystyczne tendencje w socjologii współczesnej*, t. 1, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1984.
- Schütze Fritz, *Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien dargestellt an einem Projekt zur Erforschung kommunalen Machtstrukturen*, „Arbeitberichte und Forschungsmaterialien” 1977, Nr. 1, Universität Bielefeld, Fakultät für Soziologie.
- Schütze Fritz, *Kollektive Verlaufskurve oder kollektive Wandlungsprozess. Dimensionen des Vergleichs von Krigserfahrungen amerikanischer und deutscher Soldaten im Zweiten Weltkrieg*, „Bios: Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History” 1989, nr 1.
- Schütze Fritz, *Presja i wina: doświadczenia młodego żołnierza niemieckiego w czasie drugiej wojny światowej i ich implikacje biograficzne*, tłum. Maria Ziółkowska, [w:] Jan Włodarek, Marek Ziółkowski (red.), *Metoda biograficzna w socjologii*, PWN, Warszawa–Poznań 1990.
- Schütze Fritz, *Pressure and Guilt: War Experiences of a Young German Soldier and their Biographical Implications*, „International Sociology” 1992, vol. 7, no. 2–3.
- Schütze Fritz, *Trajektorie cierpienia jako przedmiot badań socjologii interpretatywnej*, tłum. Marek Czyżewski, [w:] Kaja Kaźmierska (red.), *Metoda biograficzna w socjologii. Antologia tekstów*, Wydawnictwo Nomos, Kraków 2012.
- Schütze Fritz, *Trajektorie cierpienia jako przedmiot badań socjologii interpretatywnej*, „Studia Socjologiczne” 1997, nr 1.

- Siciński Andrzej, *O idei domu i jego roli w Polsce*, [w:] Piotr Łukasiewicz, Andrzej Siciński (red.), *Dom we współczesnej Polsce. Szkice*, Wiedza o Kulturze, Wrocław 1990.
- Sieliezin Jan R., *Niektóre aspekty napięć i konfliktów społeczno-politycznych w Polsce w latach 1945–1980*, [w:] Krzysztof Brzechczyn (red.), *Obrazy PRL. O konceptualizacji realnego socjalizmu w Polsce*, Instytut Pamięci Narodowej, Poznań 2008.
- Skarga Barbara, *Po wyzwoleniu... 1944–1956*, wyd. II, Wydawnictwo „W drodze”, Poznań 1990.
- Skarga Barbara, *Tożsamość Ja i pamięć*, „Znak” 1995, nr 5.
- Skubaczewska-Pniewska Anna, *Teoria karnawalizacji literatury Michała Bachtina*, [w:] Anna Skubaczewska-Pniewska (red.), *Teoria karnawalizacji. Konteksty i interpretacje*, Wydawnictwo Uniwersytetu M. Kopernika, Toruń 2000.
- Sowiński Paweł, *Komunistyczne święto. Obchody 1 maja w latach 1948–1954*, Wydawnictwo TRIO, Warszawa 2000.
- Stan wojenny w regionie łódzkim w dokumentach Służby Bezpieczeństwa*, wyb. i oprac. Michał Kopczyński, Robert Rabiega, Instytut Pamięci Narodowej, Warszawa–Łódź 2008.
- Sulek Antoni, *Zakrzępla pamięć*, „Więź” 2002, nr 4 (522).
- Szacka Barbara, *Czas przeszły, pamięć, mit*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2006.
- Szacka Barbara, *Dzieci – szkoła – społeczna pamięć przeszłości*, „Kultura i Społeczeństwo” 1988, t. XXXII, nr 4.
- Szacka Barbara, *Mitologizacja w pamięci zbiorowej*, [w:] Hanna Gosk, Andrzej Zieniewicz (red.), *Teraźniejszość i pamięć przeszłości. Rozumienie historii w literaturze polskiej XX i XXI wieku*, Wydawnictwo „Elipsa”, Warszawa 2006.
- Szacka Barbara, *O pamięci społecznej*, „Znak” 1995, nr 5.
- Szacka Barbara, *Pamięć społeczna*, [w:] Zbigniew Bokszański, Andrzej Kojder (red.), *Encyklopedia socjologii*, t. III, Oficyna Naukowa, Warszawa 2000.
- Szacka Barbara, *Pamięć zbiorowa*, [w:] Andrzej Szpociński (red.), *Wobec przeszłości. Pamięć przeszłości jako element kultury współczesnej*, Instytut im. Adama Mickiewicza, Warszawa 2005.
- Szacki Piotr, *Pamiętać*, „Konteksty. Polska Sztuka Ludowa” 2003, nr 3–4.
- Szałamow Wałam, *Opowiadania kołymskie*, tłum. Juliusz Baczyński, Wydawnictwo Atext, Gdańsk 1991.
- Szpociński Andrzej, *Miejsca pamięci (lieux de mémoire)*, „Teksty Drugie” 2008, nr 4 (112).
- Szpociński Andrzej, *Pamięć zbiorowa a mass media*, „Kultura Współczesna. Teoria. Interpretacje. Krytyka” 1999, nr 4 (22).
- Szpociński Andrzej, *Polityka historyczna PRL-u w latach 1948–1985. Studium przypadku*, [w:] Izabela Skórzyńska, Dorota Skotarczak, Stanisław Jankowiak (red.), *Społeczeństwo PRL. Kultura. Pamięć*, Instytut Historii UAM, Poznań 2015.
- Szpociński Andrzej, *Przemiany obrazu przeszłości Polski – analiza słuchowisk historycznych dla szkół podstawowych 1951–1984*, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 1989.
- Szpociński Andrzej, Kwiatkowski Piotr Tadeusz, *Przeszłość jako przedmiot przekazu*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2006.
- Sztompka Piotr, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Znak, Kraków 2003.
- Śpiewak Paweł, *Pamięć po komunizmie*, Wydawnictwo słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2005.
- Tańczuk Renata, *O aksjologicznych podstawach „sporu o PRL”*, [w:] Stefan Bednarek (red.), *Nim będzie zapomniana. Szkice o kulturze PRL-u*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1997.
- TNS OBOP, *Demokracja. Ale jaka?*, raport z badań zrealizowanych w dniach 15–18 kwietnia 2004 r., Warszawa 2004.
- Tokarska Joanna, Wasilewski Jerzy S., Zmysłowska Magdalena, *Śmierć jako organizator kultury*, „Etnografia Polska” 1982, t. XXVI, z. 1.

- Topolski Aleksander, *Biez wodki. Moje wojenne przeżycia w Rosji*, tłum. Piotr Wilczek, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2011.
- Topolski Jerzy, *Teoria wiedzy historycznej*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 1983.
- Traba Robert, *Wstęp do wydania polskiego*, [w:] Jan Assmann, *Pamięć kulturowa. Pismo, zapamiętywanie i polityczna tożsamość w cywilizacjach starożytnych*, tłum. Anna Krysińska-Pham, Warszawa 2008.
- Tuan Yi-Fu, *Przestrzeń i miejsce*, tłum. Agnieszka Morawińska, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1987.
- Tysza Andrzej, *Wartości zdegradowane, wartości ocalone. Szkic do bilansu czterdziestolecia*, [w:] Stefan Bednarek (red.), *Nim będzie zapomniana. Szkice o kulturze PRL-u*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1997.
- Urbankowski Bohdan, *Czerwona msza albo uśmiech Stalina*, Wydawnictwo Alfa, Warszawa 1995.
- Urbankowski Bohdan, *Józef Piłsudski: marzyciel i strateg*, Wydawnictwo Alfa, Warszawa 1997.
- Vernant Jean-Pierre, *Mityczne aspekty pamięci*, tłum. Aleksander Wolicki, „Konteksty. Polska Sztuka Ludowa” 2003, nr 3–4.
- Voynich Ethel L., *Szerszeń*, tłum. Maria Kreczowska, Iskry, Warszawa 1987.
- Wat Aleksander, *Mój wiek. Pamiętnik mówiony. Rozmowy prowadził i wstępem opatrzył Czesław Miłosz*, cz. 1, Czytelnik, Warszawa 1990.
- Welzer Harald, *Materiał, z którego zbudowane są biografie*, tłum. Magdalena Saryusz-Wolska, [w:] Magdalena Saryusz-Wolska (red.), *Pamięć zbiorowa i kulturowa. Współczesna perspektywa niemiecka*, Universitas, Kraków 2009.
- Werth Nicolas, *Państwo przeciw społeczeństwu. Przemoc, represje i terror w Związku Sowieckim*, tłum. Andrzej Nieuważny, [w:] Stephane Courtois, Nicolas Werth, Jean-Louis Panne, Andrzej Paczkowski, Karel Artosek, Jean-Louis Margolin, *Czarna księga komunizmu. Zbrodnie, terror, prześladowania*, Prószyński i S-ka, Warszawa 1999.
- White Hyden, *Poetyka pisarstwa historycznego*, red. Ewa Domańska, Marek Wilczyński, tłum. Ewa Domańska, Mirosław Loba, Arkadiusz Marciniak, Marek Wilczyński, Universitas, Kraków 2000.
- Wołk Marcin, *Autobiografizm i cykliczność*, [w:] Krystyna Jakowska, Dariusz Kulesza, Katarzyna Sołkołowska (red.), *Cykl i powieść*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2004.
- Zaleski Marek, *Formy pamięci*, Wydawnictwo słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2004.
- Zaremba Marcin, *Opinia publiczna w Polsce wobec choroby i śmierci Józefa Stalina*, [w:] Andrzej Friszke (red.), *Władza a społeczeństwo PRL. Studia historyczne*, Instytut Studiów Politycznych PAN, Warszawa 2003.
- Zielińska Maria, *Ariergarda realnego socjalizmu. Społeczne biografie pokolenia stanu wojennego*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2006.
- Ziółkowska Anna, *Rola świadomości w konstituowaniu człowieka. Roman Ingarden a Paul Ricoeur*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2011.
- Ziółkowski Marek, *Pamięć i zapominanie: trupy w szafie polskiej zbiorowej pamięci*, „Kultura i Społeczeństwo” 2001, nr 3–4.
- Znaniecki Florian, *Ludzie teraźniejsi a cywilizacja przyszłości*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1974.
- Zowczak Magdalena, *Biblia ludowa. Interpretacja wątków biblijnych w kulturze ludowej*, Funna, Wrocław 2000.
- Żakowski Jacek, *Rewanż pamięci. Sic!*, Warszawa 2002.
- Żygulski Kazimierz, *Święto i kultura*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1981.

Between the autobiographical and collective memory. The Polish People's Republic and the martial law in narrations of Łódź teachers

(Summary)

The dispute which is being rolled in the memory of the Polish People's Republic is concentrating around the institutional and media transmission of the cultural memory, supported by television discussions, publications of the Institute of the National Remembrance and the public discourse.

The debate on the past and the memory of the Polish People's Republic for many researchers of the culture is still attractive and remains open to new interpretations not to say questioning apparent truisms, generated by the professional culture. Both anthropologists and historians share the view that the Polish People's Republic as the social-cultural phenomenon still requires interpretation, whereas anthropological reconstruction of the phenomenon seems still attractive.

Writing about the memory of the Polish People's Republic I accept the lasting in the social memory of the examined community the borders of Folk Poland which informers range from the beginning of the end of the Second World War to 1989 – the year of political transformations.

The collected narrations from the teachers about living in the Polish People's Republic, with its crucial dates and events, intertwining with the autobiographical and social memory, do not create the cohesive image of the past, even in this group.

The book, I want to make the Reader interested in, constitutes the attempt, drawn from the point of view of the cultural anthropology, of deliberations about the popular memory of the Polish People's Republic. The base for the analysis of this cultural phenomenon is the field research, led by the period of a few years in the environment of Łódź teachers. So the exploration of the land is narrowed to one circle of informers. The chosen method of the deepened interview, close to the biographical interview allows the researcher to get further into the group and get the narration of a biographical character.

I think that my examinations have a chance to become, along with works of such sociologists as Barbara Szacka, Andrzej Szpociński or Piotr Tadeusz Kwiatkowski, a part of reflection of humanistic disciplines over the past of the Polish People's Republic and its

present memory in the public, social and scientific discourse. At the same time they can constitute a supplementing of these discussions, made from the anthropological prospect.

The purpose of this work is presenting two types of memory of the examined group about the Polish People's Republic (including the martial law) and as well as two types of the narration about that time, contradicting each other, staying actually in clinch, without a possibility of any agreement. They are connected with assessments of the Polish People's Republic, which in my interviews the interviewed people made, their place in the educational system, the stage of conformism in terms of power, with the family biography and the generation memory concerning the fate of their closest ones. Also portraying complex relations between the autobiographical and social memory is the purpose of the work, as well as with two narrations of the memory mentioned before, one of which openly criticizes the Polish People's Republic and the martial law, whereas the other one attributes good features to them granting a positive dimension of the country of real socialism.

I want to contribute to preserving the images of witnesses recalled from the memory the past of Poland, to make attempts to read it out and interpret, which is, after all the task of culture anthropologists dealing with these issues.

In the course of thinking about the memory which is present in this book I am moving with tracks of deliberations of Paul Ricoeur, concerning the individual and collective memory, abuses and the manipulation of the memory, the conception of the narrative identity and difficult forgiving.

Writing about the memory of the Polish People's Republic and narrations of Łódź teachers I am trying to stay in the range of phenomenological reflection over the memory, emphasizing the need of the cognition in what way individuals remember, interpret as well as forget the past. The way our interviewees talk about their past, the cultural contexts they appeal to and the models of the narration they use in their stories are of the same importance. They are equal participants of the dialogue led by a researcher. It is a feature of the anthropological view on the memory, similarly to a widely accepted by anthropologists postulate of acquiring knowledge via a dialogue.

In the book I refer to reflections on memory, led by anthropologists of culture, historians, psychologists and sociologists. I take advantage of reflection on literature and autobiographical production. Apart from differences, I can see a meaningful resemblance between the narration of the autobiographical memory and the writing aspiring to the name of period and time the authors of the autobiography and memories happened to live in.

I am summoning the understanding and phenomenological sociology in many places recognizing that they constitute the inspiration in searches of cultural meanings for every anthropologist, also by reading out and analyzing the narration of memory. I am also coming to the legacy of biographical analysis, the category of hiding and the trajectory. I think, that Schütz's reflection above the dimension of the social reality being a thing of the past is exquisitely valuable.

The book consists of two parts, divided in chapters. The first part contains them three. In the first chapter I am beginning the narration about insults of the past of the Polish People's Republic from appointing a point of departure of my research on the memory of the real socialism state. In the second and third chapter I am taking the subject of the autobiographical memory up, I am drawing the image of the childhood, the youth and times of the education of my interviewed persons which is looming their story into view.

In this part of the book I am also telling about reports between autobiographical literature and the individual memory, I am implementing conceptions of trauma and trajectory. Last of separations of the first part of the book I am devoting to analysis of the narration about the family house and school times. Chapter discussing reports between the individual and social memory, is beginning the second part of the book. In narrations collected by me both kinds of the memory are interpenetrating. I am appealing to the classic deliberations, concerning the social framework of the memory, from the legacy of which next generations of representatives of the social science are using. I am telling in addition about the career and the ratio of teachers to the image implemented at school to the past and their life in the Polish People's Republic. The last chapter of the second part of the book is bringing up the problem of the martial law and his memory which behaved in collected narrations of the teachers. I am putting the thesis that in empirical material we are dealing with two kinds of the memory of the examined group and different narrations for pasts. They both refer to the evaluation of the Polish People's Republic, as well as the martial law. Between them exists meaning divergences.

The book which I propose the Reader, is trying to move the memory of the Polish People's Republic closer, current in collected narrations of teachers and to contribute to better of for her understanding.

Aneks

Kwestionariusz do wywiadu wykorzystywany w badaniach nad pamięcią PRL-u i stanu wojennego prowadzonych w latach 2009–2012

I. Życie w PRL-u. Dom, dzieciństwo, szkoła

1. Proszę opowiedzieć o przyjemnych wspomnieniach z dzieciństwa.
2. Jak wspomina Pan/i swój rodzinny dom?
3. Kim byli Pana/i rodzice?
4. Co może Pan/i opowiedzieć o swojej rodzinie, o jej historii?
5. Czy ma Pan/i jakieś pamiątki rodzinne? (dokumenty, zdjęcia, medale) – sfotografować.
6. Gdzie się Pan/i uczył/a?
7. Jak wyglądały Pana/i szkoła i klasa?
8. Czy pamięta Pan/i swoich nauczycieli?
9. Lubił/a się Pan/i uczyć i chodzić do szkoły?
10. Czy w szkole odbywały się jakieś uroczystości i akademie? Co się wtedy działo? Jak się do nich przygotowywano? Proszę opowiedzieć o tej, którą pamięta Pan/i najlepiej.
11. Czy chodził/a Pan/i do kina? Jakie były Pana/i ulubione filmy? Proszę wymienić ich tytuły.
12. Czy lubił/a Pan/i czytać książki, miał/a jakieś ulubione? Proszę wymienić ich tytuły.
13. Czy chodził/a Pan/i do kościoła?
14. Jak wyglądał Pana/i zwykły dzień? Proszę go opisać.
15. Jak spędzał/a Pan/i Boże Narodzenie, Wielkanoc i inne święta?
16. Czy miał/a Pan/i przyjaciół?
17. Czy należał/a Pan/i do harcerstwa, innych organizacji młodzieżowych?
18. Czy chodził/a Pan/i na pochody pierwszomajowe, uczestniczył/a w czynach społecznych? Proszę opisać pochód i czyny, jak je Pan/i zapamiętał/a.
19. Czy pamięta Pan/i jakieś postaci z historii Polski, o których uczono Pana/nią w szkole?
20. Jak wspomina Pan/i swoją szkołę średnią i maturę?
21. Jaki kierunek Pan/i studiował/a? Proszę opowiedzieć o swoich studiach.
22. Jakie wartości były dla Pana/i ważne? Kto je Panu/i przekazał?
23. Kto z rodziny był dla Pana/i najważniejszy?
24. Proszę wymienić kilka programów telewizyjnych z PRL-u, czy miał/a Pan/i jakieś ulubione?

25. Jak ocenia Pan/i swoje dorosłe życie w PRL-u?
26. Co najbardziej pamięta Pan/i z czasów PRL-u? A co sobie Pan/i z trudem przypomina?
27. O czym Pan/i zapomniał/a? Czego nie chce Pan/i pamiętać?
28. Czy ma Pan/i jakieś pamiątki z tamtych czasów? (Jeśli tak, sfotografować!)

II. Życie w PRL-u. Szkoła, praca, stan wojenny

29. Proszę opowiedzieć o swojej pracy w szkole. Dlaczego został/a Pan/i nauczycielem?
30. Czym starał/a się Pan/i kierować w pracy z młodzieżą/dziećmi?
31. Czy miał/a Pan/i przyjaciół w pracy? Jacy byli Pana/i koledzy nauczyciele?
32. Czy lubił/a Pan/i swoją pracę w szkole? Czego w niej Pan/i nie lubił/a?
33. Czy jako nauczyciel uczestniczył/a Pan/i w akademiach pierwszomajowych i czynach społecznych? Proszę o tym opowiedzieć.
34. Jak wyglądała szkoła, w której Pan/i pracował/a? (klasy, pokój nauczycielski, boisko, biblioteka).
35. Czy rozmawiał/a Pan/i z dziećmi/młodzieżą o ważnych wydarzeniach z historii Polski, o których nie można było otwarcie dyskutować? (jakich, kiedy?)
36. Czy uczniowie pytali Pana/nią o sytuację w kraju, o historię Polski? Co im Pan/i mówił/a?
37. Co wiedział/a Pan/i wtedy o Katyniu, 17 września 39, Powstaniu Warszawskim?
38. Czy słyszał/a Pan/i wtedy o Wydarzeniach Poznańskich 1956, Marcu 1968, Grudniu 1970, Czerwcu 1976?
39. Czy starał/a się Pan/i dowiedzieć prawdy?
40. Jak zareagował/a Pan/i na strajki 1980 r. i powstanie „Solidarności”?
41. Co może Pan/i powiedzieć o sytuacji, jak wtedy panowała w kraju?
42. Czy należał/a Pan/i do „Solidarności” albo innych związków zawodowych?
43. Czy dużo Pana/i znajomych w szkole należało do „Solidarności”?
44. Jak ocenia Pan/i działalność tego związku w czasach PRL-u i po 1989 r.?
45. Jak ocenia Pan/i postać Lecha Wałęsy?
46. Czy pamięta Pan/i innych przywódców „Solidarności”? Jak Pan/i sądzi, co robią dzisiaj?
47. Czy pamięta Pan/i stan wojenny? Co się wtedy wydarzyło w Polsce?
48. Czy pamięta Pan/i chwilę, kiedy dowiedział/a Pan/i się o wprowadzeniu stanu wojennego? Co wtedy Pan/i czuł/a?
49. Obudził/a się Pan/i wtedy i co się działo?
50. Co nadawano w radiu i telewizji?
51. Jak wyglądało Pana/i codzienne życie w stanie wojennym?
52. Co się działo w Pana/i miejscu pracy? (zapytać o dyżury i wizyty wojska, SB, MO w szkole, czy w szkole odbywały się zebrania).
53. Czy w Pana/i pracy protestowano przeciwko wprowadzeniu stanu wojennego?
54. Czy represjonowano członków „Solidarności” w Pana/i szkole?
55. Czy według Pana/i decyzja o wprowadzeniu stanu wojennego była słuszna? Kto jest za nią odpowiedzialny?

56. Jakie według Pana/i były przyczyny stanu wojennego?
57. Czy były ofiary w ludziach?
58. Z czym najbardziej kojarzy się Panu/i stan wojenny? Dlaczego?
 - kłopoty z zaopatrzeniem, na czym polegały?
 - kolejki?
 - jakieś ograniczenia w życiu codziennym?
 - przepustki, kontrole, godzina milicyjna?
 - paszporty, zakaz wyjazdów za granicę?
59. Kiedy zniesiono stan wojenny?
60. Jak wyglądało Pana/i życie po jego zniesieniu, czy coś się zmieniło?
61. Do jakiego innego wydarzenia mógłby/mogłaby Pan/i porównać stan wojenny?
62. Czy uważa Pan/i stan wojenny za ważne wydarzenie w historii Polski?
63. Jak ocenia Pan/i postać Wojciecha Jaruzelskiego?
64. Jak ocenia Pan/i rozmowy Okrągłego Stołu?
65. Jak ocenia Pan/i swoje życie w Polsce po 1989 r.?

Łódź

66. Czy w stanie wojennym przebywał/a Pan/i w Łodzi? Co Pan/i wtedy robił/a?
67. Czy często wychodził/a Pan/i z domu? Co Pan/i widział/a?
68. Gdzie wtedy robił/a Pan/i zakupy? Jak wyglądało zaopatrzenie?
69. Czy bał/a się Pan/i o swoją rodzinę? Czego się Pan/i bał/a?
70. Czy spotykał/a się Pan/i z rodziną, przyjaciółmi, znajomymi, sąsiadami?
71. O czym z nimi rozmawialiście?
72. Jak wtedy wyglądała Pana/i ulica, okolice Pana/i domu i Łódź? (pierwszego dnia i w następnych dniach stanu wojennego)
73. Co robiło wojsko i milicja? (zapytać o: zakłady pracy, ulice, patrole)
74. Co robili ludzie pierwszego dnia stanu wojennego? Czy się gdzieś gromadzili?
75. Czy poszedł/poszła Pan/i wtedy do kościoła?
76. Czy w Łodzi strajkowano, odbywały się demonstracje?
77. Jak władze reagowały na protesty?
78. Czy uczestniczył/a Pan/i w demonstracji albo protestował/a Pan/i w jakiś inny sposób?
79. Czy słyszał/a Pan/i o pacyfikacji strajkujących zakładów pracy w Łodzi i okolicach?
80. Czy słyszał/a Pan/i o akcji ZOMO w łódzkim Zarządzie Regionu NSZZ „Solidarność”?
81. Czy wie Pan/i, kto wtedy był w łódzkich władzach związku?
82. Czy na ulicach rozrzucano ulotki, a jeśli tak, kto to robił?
83. Czy malowano jakieś hasła na murach? Pamięta Pan/i może jakie?
84. Kto sprawował wtedy władzę w Łodzi?
85. Czy jest w Łodzi miejsce, które kojarzy się Panu/i ze stanem wojennym? Dlaczego?
86. Czy w stanie wojennym chodził/a Pan/i do kościoła? Dlaczego?
87. Czy odczuwał/a Pan/i strach? Przed czym?

88. Czy czuł/a się Pan/i bezpiecznie?
89. Czy panował wtedy porządek? Co on dla Pana/i oznaczał?
90. Czy słyszał/a Pan/i słowo „drugi obieg”? Proszę wytłumaczyć, co ono znaczy.
91. Czy kiedykolwiek czytał/a Pan/i jakąkolwiek ulotkę, gazetę, książkę z „drugiego obiegu”?
92. Czy słuchał/a Pan/i niezależnych rozgłośni radiowych? Czego się z nich Pan/i dowiadywał/a?
93. Czy władze mówiły wtedy prawdę, czy kłamały?
94. Jakie jest najbardziej przykre wspomnienie z tamtego czasu? Czy jest coś, o czym chce Pan/i zapomnieć?
95. Czy wyjeżdżał/a gdzieś Pan/i w stanie wojennym?
96. Czy ma Pan/i jakieś pamiątki z tamtego okresu? – (sfotografować przedmioty zaklasyfikowane przez rozmówcę jako pamiątki)

Część kwestionariusza tylko dla osób represjonowanych

97. Czy ktoś z Pana/i rodziny, przyjaciół był internowany?
98. Czy w stanie wojennym był/a Pan/i pobity/a, aresztowany/a, wyrzucony/a z pracy? Proszę o tym opowiedzieć.
99. Czy był/a Pan/i internowany/a?
100. Kiedy Pana/nią zabrano i skąd?
101. Jak długo Pana/nią przetrzymywano, gdzie (jakie było to miejsce, jak wyglądało), z kim przebywał/a Pan/i w tym miejscu, jak tam Pan/i dotarł/a (droga), kto był z Panem/nią, w co był/a Pan/i ubrany/a, czy miał/a Pan/i ze sobą jakieś rzeczy, jak Pana/nią traktowano?
102. Jak wyglądało Pana/i życie w miejscu internowania?
103. Jak przeżywała to Pana/i rodzina? Czy Pana/nią odwiedzano, (kto)?
104. Co robił/a Pan/i po uwolnieniu? Czy mógł/mogła Pan/i wrócić do pracy?
105. Jak dziś ocenia Pan/i swoje postępowanie, czy było warto walczyć?

Dziękujemy za rozmowę i poświęcony czas. Prosimy także o dane do „metryczki”:

Imię, nazwisko (jeśli Informatorzy wolą nie podawać – zapisać: „Informator chce pozostać anonimowy”)

Data i miejsce urodzenia

Wykształcenie

Zawód i miejsce/miejsca pracy

Miejsce zamieszkania (Łódź czy okolice)

Stan cywilny, rodzina, dzieci

O autorze

Marcin Kępiński ukończył socjologię kultury na Uniwersytecie Łódzkim, pracuje jako adiunkt w Instytucie Etnologii i Antropologii Kulturowej Uniwersytetu Łódzkiego. Jest autorem książek: *Mit, symbol, historia, tradycja. Gombrowicza gry z Kulturą*, *Podróż w ciemności. Kulturowe obrazy wojny*. Publikuje w „Kulturze i Społeczeństwie”, „Kulturze i Historii”, „Etnografii Polskiej”, „Kulturze i Wychowaniu”, „Zeszytach Wiejskich”. Jego zainteresowania badawcze mieszczą się w zakresie antropologii symbolicznej, społecznego i kulturowego oddziaływania mediów, kulturowych obrazów wojny, antropologii literatury oraz pamięci Polski Ludowej i stanu wojennego.