



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

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 Pamięi 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 zmytizowany 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, przeżywanym 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, antropolog z Łodzi, „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 zbyt ogólne 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 i 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 jakie 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 wyobrażenia. 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 określenia, 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 ocalonych 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 swoich „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 ujednoczana 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 pozostawał 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 terażniejszości) 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 rudymentarnym 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 Maruszewskim 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 pozostają ze sobą we wzajemnych relacjach⁴². A te właśnie związki (oparte na procesie komunikowania w grupie, przekazie międzypokoleniowym, jak też wpływie pamięci społecznej na pamięć autobiograficzną oraz relacjach pomiędzy pamięcią oficjalną i prywatną) zajmują mnie w opisie zebranego materiału badawczego. „Pamięć komunikatywna – zaznacza Jan Assman – obejmuje wspomnienia najbliższej przeszłości [...]. Typową jej odmianą jest pamięć pokoleniowa. [...] pamięć ta powstaje w czasie i przemija wraz z nim, dokładniej rzecz biorąc z członkami grupy”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, okupacja, 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 pokolenie) 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 Halbwachsa), to dla Aleidy Assman pamięć zbiorowa jest ogniwem pośrednim pomiędzy pamięcią komunikacyjną a kulturową⁴⁶.

Przyjęcie założenia o indywidualnym przeżywaniu swej biografii przez refleksyjny podmiot wymaga uznania jego prawa do subiektywnej interpretacji przeszłości i jej oceny. Z indywidualną pamięcią wiąże się pojęcie nostalgii jako procesu 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 zaczerpnięte z mediów masowych w zebranych narracjach.

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

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

⁴⁵ M. Saryusz-Wolska, *Postłowie. Teorie pamięci Aleidy Assmann*, [w:] A. Assmann, *Między historią a pamięcią. Antologia*, red. nauk. M. Saryusz-Wolska, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 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 terażniejszość”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 terażniejszość jest w sposób zasadniczy odmienna od przeszłości; z refleksji nad tą pierwszą wyłania się obraz drugiej, zawsze w jakimś stopniu zmytyzowany”⁴⁹. Konfrontacja terażniejszości z przeszłością wypada na korzyść tej ostatniej. Proces sięgania do pamięci nostalgicznej zakłada powtarzalność powrotu do przeszłości i jej mityzację. Trudną terażniejszość 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 terażniejszością nie ma ciągłości), rzeczywistość mitu jest jakościowo inna od terażniejszej, 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 rodzeni, 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, *Spoleczne reguły pamietania. Antropologia pamieci zbiorowej*, Nomos, Kraków 2011, s. 27–66; K. Kaźmierska, *Biografia i pamieć...*, s. 73–93; B. Korzeniewski, *Transformacja pamieci...*, s. 21–46; M. Golka, *Pamieć spoleczna...*, s. 25–34, 51–66.

Część I

Pamięć autobiograficzna Dzieciństwo, dom, szkoła

Życiem ludzkich społeczeństw rządzi zasada zapominania. 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 ślepej ulicy, 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 pojeźdzać 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, zacierając znajome kontury przedmiotów. Wszystko jedno, czy miałem zamknięte czy otwarte oczy – 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 zapalniczkę, 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, wyl 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, piszcząc, przenikliwie gwizdał i rzucając śnieg na szyby, kołysał całym blokiem. Bałem się, że w końcu go wyrzuci, 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 przejawiała 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 zrobi 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, tumańczył, 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. Zaciekawiała 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.