

Małgorzata Piasecka*

Pokolenie „Marzycieli, dzieci rewolucji pijących mleko” w soczewce (nie)obecnych wartości w stanie wojennym ‘82¹

The Generation of ‘Dreamers, Milk-drinking Children of the Revolution’ in the Lens of Values (not)Present in Martial Law 82

Abstract: This article is an attempt to characterize the ‘martial law generation’ – in the sense of the narrative about oneself and the Others, close to everyday life – based on the formation that I personally call the generation of ‘Dreamers, milk drinking children of the revolution’. This formation is made up of students and alumni of the year 1982 of the General Secondary School No 4 in Częstochowa. I consciously establish such an analysis procedure, because from the sociological point of view, the ‘martial law generation’ does not exist, and their name is controversial. As a committed researcher who participated in those events, today I am describing and interpreting these (auto)biographical events through the lens of (not)present values under martial law. The article expresses humanistic concern, because the values constituting the generation of that time are often forgotten in the modern world. Why (not) present? Because hidden within the culture, but stirred up; forbidden in public, but shown in private; conscious or unconscious, but present in the cultural code of that era.

Keywords: culture, values generation, martial law, communism, (auto)biography.

* Małgorzata Piasecka (ORCID: 0000-0002-8578-1488) – dr hab., profesor Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego im. Jana Długosza w Częstochowie, kierownik Katedry Pedagogiki, kontakt m.piasecka@ujd.edu.pl.

1 Prezentowany artykuł czerpie pewne impulsy z autorskiego konceptu o marzeniach; M. Piasecka, *O uniwersalizmie (nie)dokończenia. Edukacyjne (nie)miejsca i (nie)ślady*, Częstochowa 2018.

Wprowadzenie – ważne rozstrzygnięcia

Badanie wartości jest badaniem serca kultury. Kultura, oprócz jej materialnego wymiaru, jest rzeczywistością duchową, którą tworzą przekonania wyznaczające wartości oraz przekonania wyznaczające sposoby ich realizacji. Przekonania te wyrażane są w sądach i regulują całokształt życia wspólnoty. Jeśli nie respektujemy przynajmniej niektórych z tych sądów i nie uznajemy, iż są one we wspólnocie powszechnie akceptowane, nie możemy zrozumieć sensów czynności, które regulują tę sferę kultury, jaką wyodrębniamy za pomocą kwalifikacji „symboliczna”². „Ponadindywidualny charakter wartości i przekonań kulturowych oznacza zawsze ich społeczno-subiektywny status, który utożsamia się z ich obiektywnością”³. Kultura poprzez nadawanie statusu ponadindywidualnego wszelkim ideom, przekonaniom, pragnieniom, marzeniom wzmacnia moc istnienia wspólnoty społecznej w ciągłym marszu kolejnych pokoleń.

Aby wzmocnić klarowność dalszego wywodu, jestem winna na samym początku kilka wstępnych ustaleń i wyjaśnień. Pierwsze dotyczy rozumienia samego pojęcia „pokolenia”. Jest ono sprawczym instrumentem służącym do objaśniania procesów historycznych, społecznych i kulturowych. Tradycyjnie w humanistyce kategoria pokolenia wytwarza opowieści o świecie, a wraz z nimi określone podmioty i ich tożsamości, wizje wspólnoty i idee. Współcześnie dokonuje się pewien zwrot w badaniach nad pokoleniami czy wykorzystujących kategorię pokolenia. Polega on na tym, że częściej przedmiotem zainteresowania badaczy są dyskursy pokoleniowe i o pokoleniach niż realne pokolenia. Dlatego skłaniam się do definiowania pokolenia jako formy narracji o sobie i o Innych, co z pewnością wymaga wrażliwości na „perspektywy różnych grup i jednostek oraz ukazanie wielości subiektywnych interpretacji i identyfikacji (lub jej braku) z pokoleniem”⁴.

2 J. Kmita, *Studia z teorii kultury i metodologii badań nad kulturą*, Warszawa–Poznań 1982, s. 6.

3 M. Bonecki, *Interpretacja humanistyczna a teoretyczna rekonstrukcja kultury*, „Filo-Sofija”, 12 (2011) nr 1 s. 195.

4 Tamże, s. 356.

W prezentowanym artykule chcę mówić o „pokoleniu stanu wojennego”, które w pamięci zbiorowej jawi się jako symbol transformacji ustrojowej oraz ucieleśnionego zwycięstwa idei wolności i demokracji nad reżimem komunizmu w Polsce. Mimo wielu kontrowersji i polemik, a także stanowczych głosów badaczy, iż z socjologicznego punktu widzenia takie pokolenie jest mitem, staję po stronie zwolenników jego istnienia. Jednak w celu uszanowania głosów przeciwników i z ostrożności badawczej biorę w cudzysłów jego nazwę, stosując ten zabieg konsekwentnie w całym tekście artykułu. To jest moje drugie wyjaśniające ustalenie.

Jeśli artykuł dotyczy „pokolenia stanu wojennego”, to winna jestem wytlumaczenie sformułowania „pokolenie «Marzycieli, dzieci rewolucji pijących mleko»” niejako go reprezentującego. W kwestii formalnej wyjaśniam, iż jest to cytat zaczerpnięty z tekstu piosenki zatytułowanej *My Marzyciele* autorstwa Zygmunta Staszczyka z zespołu T. Love. Zasadność przyjęcia tu takiego określenia tłumaczę z dwóch powodów. Po pierwsze, poczynione w tym artykule analizy dotyczą lokalnej formacji, którą stanowili uczniowie IV Liceum Ogólnokształcące im. H. Sienkiewicza w Częstochowie, maturzyści i absolwenci w stanie wojennym, w 1982. Jednym z nich był właśnie Staszczyk, inicjator i lider zespołu T. Love, który swój pierwszy koncert zagrał w stanie wojennym na naszej studniówce. W kontekście argumentów przeciwników istnienia „pokolenia stanu wojennego”, którzy podkreślają brak jednoczącego wydarzenia formacyjnego, koncert był bardzo ważnym, łączącym wydarzeniem biograficznym dla tej grupy.

Drugi powód, dla którego wprowadzam taką autorską nazwę na określenie lokalnej formacji reprezentującej „pokolenie stanu wojennego”, to metodologiczne rozstrzygnięcia. Wyjaśniam je w części artykułu temu poświęconej. W tym miejscu chcę podkreślić, że jako badaczka zaangażowana (uczestniczka tego biograficznego wydarzenia) dokonuję analiz prowadzonych z „wnętrza” wspólnie dzielonej, konkretnej czasoprzestrzeni, niejako ze „wspólnego pokoju”⁵. Dookreślając, są to analizy prowadzone na bazie doświadczenia opowiedzianego po fakcie i będącego swoistym „protokołem doświadczenia”,

5 J. Rancière, *Dzielenie postrzegalnego. Estetyka i polityka*, tłum. M. Kropiwnicki, J. Sowa, Kraków 2007.

„dawaniem żyjącym exempla” filozoficznego sposobu życia⁶. Ten etos filozoficznego życia oznacza właśnie bliskość świata doświadczanego i przeżywanego w codzienności wspólnoty.

Wyjaśnienia wymaga jeszcze tytułowa soczewka (nie)obecnych wartości, w której jako badaczka oglądam i portretuję „pokolenie stanu wojennego” w wymiarze lokalnej formacji nazwanej autorsko pokoleniem „Marzycieli, dzieci rewolucji pijących mleko”. Kategorię (nie)obecnych rozumiem jako obecnych i nieobecnych zarazem w słowach, symbolach, działaniach, gestach. Dlaczego więc (nie)obecnych wartości? Po pierwsze dlatego, że ukrytych we wnętrzu kultury, ale wzniesionych i wyłanianych na powierzchnię, po drugie – zakazanych w sferze publicznej, ale ukazywanych w sferze prywatnej, po trzecie – świadomych i nieświadomych, ale przecież obecnych w kodzie kulturowym.

Co stanowi zatem cel moich rozważań w niniejszym artykule? Biorąc pod uwagę powyższe rozstrzygnięcia, nie jest nim dokumentowanie z pozycji zewnętrznego obserwatora nagich faktów empirycznych z życia „pokolenia stanu wojennego”⁸², które niejako miałyby stworzyć jego skategoryzowany wizerunek zanurzony w ówczesnej rzeczywistości społeczno-kulturowej. Moim celem jest próba naszkicowania obrazu tego pokolenia w wyniku refleksji (auto)biograficznej, jako badaczki zaangażowanej, z doświadczonych faktów społecznych, wydarzających się w konkretnej społeczności lokalnej. Lokalnej nie znaczy mniej ważnej, peryferyjnej, ale swoście portretującej narracyjnie wyłonione z wnętrza kultury, a więc i pamięci biograficznej, artefakty istotne dla uniwersum myślenia o „pokoleniu stanu wojennego” w soczewce (nie)obecnych wartości.

Po dokonaniu wstępnych ustaleń dalsze rozważania strukturyzują artykuł w następujące po sobie w logicznej kolejności elementy. Są to odpowiednio: rozważania budujące przedpole teoretyczne, które dotyczy kategorii wartości i fenomenu pokolenia, w tym „pokolenia stanu wojennego”. Następnie ustalenia metodologiczne, które wyjaśniają i uprawomocniają podjęty w kolejnym kroku schemat analiz objęty tytułową klamrą, a mianowicie „Pokolenie «Marzycieli, dzieci rewolucji pijących mleko» i ich (nie)obecne aksjologiczne drogowskazy”. Artykuł kończy podsumowujące zakończenie.

6 M. Kwiek, *W stronę estetyki egzystencji: Michel Foucault*, w: *Dylematy tożsamości. Wokół autowizerunku filozofa w powojennej myśli francuskiej*, red. tenże, Poznań 1999, s. 272.

Wartości jako dynamiczne spoiwo kultury i pokoleń

Kultura żyje jak swoisty organizm. Opierając się na tym, co niezmiennie i nieprzemijające, wchodzi ona ustawicznie w interakcje z coraz to innymi warunkami, szansami rozwoju i zmagają się z nimi. Jest więc permanentnym procesem zmian, ciągłą inwencją, a nie wyłącznie ustaloną konwencją. Kultura nigdy nie istnieje w próżni, zawsze jest czyjaś⁷. Trzeba mocno podkreślić, że kulturę pojmujemy dziś nie tylko jako dziedzictwo, uniwersum twórczych dokonań ludzkości w dziedzinie nauki i sztuki, ale za pomocą tego terminu określamy humanistyczną jakość ludzkich działań i sposobu życia⁸.

W teorii kultury zasadnicze znaczenie ma, rodząca też swoiste problemy, różnica między empirycznym badaniem jej elementów faktualnych a rekonstrukcją (wyłanianiem z wnętrza kultury) jej głębszych i bardziej istotnych, fundujących ją treści symbolicznych. W empirycznych badaniach kultury mamy do czynienia z zachowaniami ludzi i ich wytworami. Wśród zachowań można z kolei wyróżnić zachowania werbalne i pozawerbalne. Sama kultura obejmuje jednak z pewnością także elementy niebehawioralne. Tak więc np. religia to nie tylko obrzędy i rytuały, ale także treści wierzeń, przeżycia i uczucia religijne. Zasoby wiedzy, systemy wartości, normy moralne należą do zakresu kultury i wydaje się, że robią w sposób szczególny⁹. Dlatego trzeba z dużą mocą podkreślić, że: „Gdybyśmy próbowali obejść się bez nich całkowicie, nasze opisy świata zostałyby bardzo zubożone”¹⁰.

Kultura ma charakter aksjologiczny, co oznacza, że jest ściśle powiązana ze światem wartości, które stanowią jej jądro. Spójny system wartości nadaje kulturze trwałość, pozwala lepiej poznać i uporządkować zjawiska społeczne.

- 7 E. Włodarczyk, *Kultura*, w: *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, red. J. Pilch, t. 2, Warszawa 2003, 950–962; A. Rodziński, *Osoba i kultura*, Warszawa 1985; A. Kłóskowska, *Socjologia kultury*, Warszawa 1981.
- 8 I. Wojnar, *Aktualne procesy edukacji i kultury w Polsce i na świecie*, w: *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*, red. taż, Jerzy Kubin, Warszawa 1996, s. 25.
- 9 J. A. Majcherek, *Poznawanie kultury jako interpretacja symboli*, „*Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis, Studia Philosophica*”, 1 (2002) s. 91.
- 10 Ph. Bagby, *Kultura i historia. Prolegomena do porównawczego badania cywilizacji*, tum. J. Jedlicki, przedm. J. Topolski, Warszawa 1975, s. 124.

Ponadto umacnia ciągłość struktur społecznych, stanowi klucz, który umożliwia lepsze zrozumienie i pełniejsze uczestnictwo w odmiennych wzorach kulturowych. Jest afirmacją i kultem wartości, ich społecznym wyborem i indywidualnym przeżyciem¹¹. Dialektyczny związek między wartościami a kulturą oznacza, że wartości są uwarunkowane kulturą w genezie, treści oraz sposobie ich funkcjonowania, a kultura jest uwarunkowana funkcjonującymi w niej wartościami. Wpływ kultury na życie społeczne odbywa się czterema głównymi drogami, jako: po pierwsze – mechanizm socjalizacji; po drugie – wartości ustanawiane w postaci systemu wartości i kryteriów określających; po trzecie – ustalanie wzorów zachowania, czyli reagowania na określone sytuacje; po czwarte – konstruowanie modeli (ideałów) zachowań, instytucji i systemów, symbolicznych obrazów pożądanych stanów rzeczy, będących wcieleniem pewnych wartości¹².

Na przestrzeni dziejów każda wspólnota wypracowała, na podstawie historii, tradycji i religii, swój kanon wartości, czyli ważne dla danej społeczności idee. Ich realizacja stanowi podstawę tożsamości jednostki i grupy. Społecznie akceptowany i usankcjonowany system wartości tworzy wspólne przekonanie członków grupy o ważności różnych spraw. Wiąże się to z naturalną skłonnością człowieka do oceny i w związku z tym hierarchizacją osób, przedmiotów, zjawisk, wydarzeń czy idei. Na wartościach funkcjonujących w danej społeczności opierają się normy, które z kolei wyznaczają obowiązujące standardy zachowań w określonych sytuacjach na poziomie działania jednostki, grupy, narodu. Dzięki normom wiemy, jak zachować się wobec innych osób i jakich zachowań wobec siebie możemy oczekiwać. Wyznawane przez jednostkę czy wspólnotę wartości warunkują podejmowane działania. Wartości w zależności od danej kultury mogą tworzyć różne ich zestawy, hierarchie. Jednak zdecydowanie trzeba powiedzieć, że są trwałym elementem każdej kultury, pomagają człowiekowi w odkrywaniu własnej tożsamości. Ich dynamika polega także na budowaniu relacji z innymi ludźmi w bliskim i dalszym otoczeniu. Wartości są aksjologicznymi drogowskazami w poruszaniu się w świecie społecznym i odkrywaniu praw nim rządzących.

11 E. Włodarczyk, *Kultura*, s. 957; A. Tyszka, *Kultura jest kultem wartości: aksjologia społeczna – studia i szkice*, Lublin 1994.

12 W. Łukaszewski, *Szanse rozwoju osobowości*, Warszawa 1984.

Wartości łączą ludzi, dając im poczucie wspólnoty. Wielka w tym rola edukacji, to ona właśnie, bazując na systemie wartości, buduje grupową tożsamość. Jakie więc wartości powinno się instytucjonalnie włączać do systemu na każdym etapie procesu kształcenia i wychowania? To ważne pytanie, w szczególności dotyczy zadań edukacji po okresie transformacji ustrojowej w Polsce po 1989 roku. W konfrontacji z inną/nową rzeczywistością społeczno-kulturową, po traumatycznym, niszczącym doświadczeniu stanu wojennego, pytanie o to, „jakie wartości powinno się preferować w życiu najbardziej i dlaczego?”¹³, staje się pytaniem fundamentalnym o jakość życia człowieka. Teoretycy edukacji z mocą podkreślali już na samym początku tej nowej drogi, po transformacji, że w wychowaniu w sposób szczególny należy zwrócić uwagę na takie wartości jak altruizm, tolerancja, odpowiedzialność, wolność i sprawiedliwość¹⁴.

Zatem do wyostrzenia rekonstruowanego obrazu „pokolenia stanu wojennego” w wymiarze formacji, którą autorsko nazywam pokoleniem „Marzycieli, dzieci rewolucji pijących mleko”, odwołuję się do kanonu tradycyjnych wartości kulturowych. Konstytuują go w sferze wartości osobistych: życie, wolność i godność; w sferze wartości wspólnotowych: rodzina, wspólnota i religia; w sferze wartości absolutnych: prawda, dobro i piękno oraz Bóg¹⁵. Kategorię wolności można uznać za „jedną z najbardziej fundamentalnych i uniwersalnych wartości człowieka, ważnych zarówno dla jednostki ludzkiej, jak grup wspólnotowych, od rodziny poczynając, a na narodzie kończąc”¹⁶. Poprowadzona w tym miejscu dyskusja nie wyczerpuje wątku wartości i została zaprezentowana w możliwych ramach objętościowych artykułu. Jest zarówno pretekstem i kontekstem, który należało niezbędnie podjąć w celu zrozumienia całości toczącego się dalej wywodu.

13 M. Łobocki, *Pedagogika wobec wartości*, w: *Kontestacje pedagogiczne*, red. B. Śliwerski, Kraków 1993, s. 125.

14 M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków 2005, s. 108–118.

15 G. Żuk, *Kultura w kontekście wartości*, w: tenże, *Edukacja aksjologiczna. Zarys problematyki*, Lublin 2016, s. 116.

16 B. Dziemidok, *Teoretyczne i praktyczne kłopoty z wartościami i wartościowaniem*, Gdańsk, 2013, s. 14.

Pokolenie jako fenomen i fenomen „pokolenia stanu wojennego”

José Ortega y Gasset zauważa, że najważniejsze w historii jest pojęcie pokolenia¹⁷. Przemiana pokoleń przypomina niekończącą się opowieść o kontynuacji i zmianie, o przekazywaniu zakorzenionych norm, wartości i wzorów zachowań z jednej strony, z drugiej – o wytwarzaniu własnych idei i postaw w odpowiedzi na zmiany społeczno-ekonomiczne i kulturowe. Pokolenie to jakby „wspólny mianownik” umożliwiający chronologiczne, merytoryczne, a często także ideologiczne kategoryzowanie grup osób w podobnym wieku¹⁸. Jednak fenomen pokolenia, który jest zarówno „intuicyjną miarą czasu historycznego”, jak i kategorią filozoficzną oraz socjologiczną, obarczony jest brakiem konceptualnej precyzji. Można wyróżnić trzy etapy naukowej refleksji nad pokoleniem: pozytywistyczny, humanistyczny i socjologiczny¹⁹. Pierwsze ważne próby naukowego opisu pokoleń pochodzą z pierwszej połowy XIX w., gdy August Comte w *Rozprawie o duchu filozofii pozytywnej* zastanawiał się nad związkiem między tempem zmian pokoleniowych a mechanizmami postępu cywilizacyjnego. Jednak to, co zbieżne z duchem prowadzonego w artykule wywodu, to nade wszystko ujęcia humanistyczne fenomenu pokolenia. Dlatego przywołuję stanowisko *Wilhelma Diltheya*, reprezentanta romantyczno-historycznej interpretacji fenomenu pokolenia, dla którego „równoczesność przeżycia” i funkcjonowania w podobnych warunkach społecznohistorycznych nie powinny być interpretowane jako fakt chronologiczny, ale jako występowanie takich samych, lecz różnie interpretowanych, determinant historycznych²⁰. Zatem spoiwem, które łączy ludzkie biografie, jest wspólne doświadczenie, to ono daje szansę na wykrystalizowanie się z potencjalnego pokolenia rzeczywistego pokolenia kulturowego. W tym kontekście należy wskazać na pojęcie „wrażliwości witalnej” Ortegi y Gasset, rozumianej jako „wspólnota odczuwania istnienia”

17 J. Ortega y Gasset, *Po co wracamy do filozofii?* Warszawa 1992, s. 46.

18 B. Fatyga, *Dzicy z naszej ulicy. Antropologia kultury młodzieżowej*, Warszawa 2005, s. 12–13.

19 K. Wyka, *Pokolenia literackie*, Kraków 1989, s. 11–51.

20 K. Mannheim, *Problem pokoleń*, tłum. A. Mizińska-Kleczkowska, „Colloquia Communia”, 1 (1992/1993) s. 136–169.

czy „jedność uczuć wobec życia”. Przywołany autor postrzega pokolenie jako „nośnik” odrębnej, specyficznej i niezbędnej dla rozwoju społeczeństwa jako całości odmiany „wrażliwości witalnej”²¹.

Jakie warunki musi wypełnić określona formacja, aby była pokoleniem? Po pierwsze, potrzebne jest wspólne doświadczenie jakiegoś faktu społecznego, czegoś w rodzaju wstrząsu albo tak zwanego „końca świata”. Jest to wspólne doświadczenie, które przeżywa się razem, wchodząc w dorosłe życie, czyli w momencie dorastania. Przykładem takiego doświadczenia „końca świata” na progu dorosłości jest wskazywane w literaturze „pokolenie Kolumbów”, dla którego egzystencjalnym wstrząsem i zarazem początkiem dorosłości było zetknięcie się z okrucieństwem drugiej wojny światowej. Podobnie można mówić o „pokoleniu marca 68” z jego charakterystycznym rysem wpływów amerykańskiego „pokolenia dzieci kwiatów” czy też całego ruchu hipisowskiego w Europie. Innym przykładem pokolenia, które łączy jakieś wspólne doświadczenie formacyjne, jest także „pokolenie Solidarności”. Drugi fundamentalny warunek, który uprawomocnia do mówienia o pokoleniu, to akt zerwania pokoleniowej ciągłości, czyli rodzaj nieprzystawalności naszych doświadczeń do doświadczeń naszych poprzedników. Margaret Mead w swoich rozważaniach dotyczących relacji międzypokoleniowych określa pokolenie mianem tzw. społeczeństwa kofiguratywnego. Podkreśla, że opiera się ono na doświadczeniu młodych pokoleń, które nie mają odpowiednika w doświadczeniu rodziców, dziadków i innych starszych osób z bezpośredniego pokolenia²².

W szeroko rozumianej humanistyce tradycyjne myślenie o kategorii „pokolenie” nakazuje wytwarzanie opowieści o świecie i zamieszkujących w nim określonych podmiotach tworzących wspólnoty, mających własne tożsamości, wizje, idee i wartości. Istnieje też określony wzorzec myślenia o pokoleniu jako swoistym „wypiętrzaniu” na przecięciu historii, polityki i literatury, także myślenia o pokoleniu jako projekcie narracyjnym, „którego ranga i znaczenie zależą od tego, kto jest jego podmiotem, w jakich ramach symbolicznych jest konstruowany ów projekt, jaki rodzaj przekazu transmituje i kogo

21 J. Ortega y Gasset, *Po co wracamy do filozofii?* s. 45–46.

22 M. Mead, *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, tłum. J. Hołówka, Warszawa, 2000, s. 64.

reprezentuje"²³. Moje rozumienie fenomenu pokolenia na potrzeby prowadzonych rozważań i konceptualizacji wyartykułowałam już we wprowadzeniu. Zaznaczyłam, że skłaniam się do prowadzenia dyskursu pokoleniowego w formie narracji o sobie i o Innych, co wymaga z pewnością tego, co Ortega y Gasset nazywa wrażliwością witalną.

Fenomen „pokolenia stanu wojennego” charakteryzuje niejednoznaczność i spór o fakt jego istnienia czy też nieistnienia pomiędzy zwolennikami i przeciwnikami. Jeśli uznajemy istnienie „pokolenia stanu wojennego”, to za szczególny rodzaj doświadczenia można uznać wspólne dramatyczne spotkanie z wolnością na progu dorosłości. Spotkanie z wolnością w ogóle po 1960 r. ma wydźwięk wielowymiarowy, to znaczy, że można mówić o jej nadmiarze albo wręcz braku. Dla „pokolenia stanu wojennego” pozbawionego w sposób radykalny wolności, ciekawy rys miała konfrontacja z doświadczeniem kontrkulturowej rewolucji 1968 r. Szczególna rola przypadła współczesnej kulturze masowej, która odcisnęła piętno rozumiane jako bunt, sprzeciw wobec sposobów życia pokolenia rodziców, potem bunt w postaci ruchu solidarnościowego. Był to okres wielkiego entuzjazmu i wzniosłych deklaracji, czynów, które musiały skonfrontować się z doświadczeniem stanu wojennego, a potem całego marazmu, aż do 1989 r i Okrągłego Stołu jako wielkiej nadziei nowej wolności. Wszystkie te dramatyczne spotkania z wolnością nabrały w umysłach młodych ludzi cech wydarzeń kulturowych i biograficznych zarazem, czyli niepodważalnie wspólnych formacyjnie. Był to bardzo często przyspieszony kurs dorastania, czas trudnych pytań o sens życia, na które nie otrzymali oni odpowiedzi od swoich rodziców i wychowawców, bo ci ostatni ich nie znali. Musieli więc sami poszukiwać dobrych dróg i odpowiedzi. Stąd te wszystkie dramatyczne spotkania z wolnością nabrały cech głębokiego przeżycia pokoleniowego. Zrodziły się wspólna pamięć pokoleniowa, więź i tożsamość, być może jako „Kolumbów wolności”²⁴, bo to wolność jako wartość nazaczyła ich sposób myślenia, działania, bycia w świecie.

23 A. Artwińska, M. Fidelis, A. Mroziak, A. Zawadzka, *Pożytki z „pokolenia”. Dyskusja o „pokoleniu” jako kategorii analitycznej*, „Teksty Drugie”, 1 (2016) s. 351.

24 S. Sowiński, *Kolumbowie wolności. Papieskie przesłanie o wolności jako dar i zadanie dla pokolenia JP2*, w: *Pokolenie JP2. Przeszłość i przyszłość zjawiska religijnego*, red. T. Szawiel, red. T. Szewiel, Warszawa 2008, s. 138–140.

Przyjęta strategia – ważne ustalenia metodologiczne

Zaproponowane nachylenie analityczne zobowiązuje do przedstawienia argumentacji na rzecz przyjęcia adekwatnej metodologii. Współczesna metodologia nauki dość powszechnie przyjmuje, że nie ma niezinterpretowanego doświadczenia²⁵. Z filozoficznego punktu widzenia można odróżnić dwa składniki doświadczenia, które Roman Ingarden określa jako „sposstrzeganie proste (orzekanie)” i „sposstrzeganie rozumiejące”²⁶. Od czasu zwrotu antypozytywistycznego i krytyki czystego deskryptywizmu, opartego na kulcie tzw. nagich faktów i zdań protokolarnych, znacznie wzrósł udział, jak i ranga aktów poznawczych drugiego typu, czyli sposstrzegania rozumiejącego. Fundamentalnym założeniem w badaniach humanistycznych jest rozumienie rzeczywistości społeczno-kulturowej jako tej, która ma „intersubiektywnie uzgodniony sens i świadomościowo podzieloną strukturę istotności”²⁷. Należy więc poszukiwać takiego stanowiska badawczego, które za pomocą istniejących lub stworzonych nowych metod jakościowych pozwoli badać życie społeczne jako świat kultury. Innymi słowy, stanowisko to musi uwzględniać kontekst kulturowy jako punkt odniesienia dla badań humanistycznych, a także ucieleśniać ideę poznania rozumiejącego. Trzeba też przyjąć, że świat społeczny ma charakter procesualny, jest konstruowany, zmieniany przez ludzi w różnorodnych praktykach społecznych i kulturowych. Stąd trzeba zdecydowanie podkreślić, że „konstytutywną cechą rzeczywistości społecznej jest to, iż zawsze jest „czyjaś”, zawsze jest prezentowana z jakiegoś punktu widzenia”²⁸. Dlatego poznanie jej „nie jest bezpośrednim odwzorowaniem fragmentu rzeczywistości, lecz jego interpretacją, określonym ujęciem, przysyłającym jednocześnie inne

25 I. G. Barbour, *Mity, modele, paradygmaty: studium porównawcze nauk przyrodniczych i religii*, tłum. M. Krośniak, Kraków 1983, s. 70; J. Życiński, *Język i metoda*, Kraków 1983, t. 1, s. 114.

26 R. Ingarden, *Z teorii języka i filozoficznych podstaw logiki*, Warszawa 1972, s. 105

27 M. Nowak-Dziemianowicz, *Doświadczenia rodzinne w narracjach. Interpretacje sensów i znaczeń*, Wrocław 2006, s. 20.

28 D. Urbaniak-Zajac, *Rzeczywistość pedagogiczna a sposoby jej poznawania – perspektywa interpretacyjna*, w: *Konceptualizacje badań przedmiotu pedagogiki*, red. K. Rubacha, Kraków 2008, s. 191.

możliwe ujęcia²⁹. Odwołanie się do tej perspektywy metodologicznej powoduje, że w badaniach kładzie się nacisk na interpretacje i negocjacje sensów świata społecznego³⁰. Zasadniczy problem dotyczy natomiast wyboru modelu interpretacyjnego.

W zrealizowanym tu projekcie punktem wyjścia poszukiwań metody najbardziej adekwatnej była metoda hermeneutyczna oparta na modelu interpretacyjnym: autor – Tekst – Interpretator – interpretacja (gdzie elementami znaczącymi dla interpretacji są tekst i interpretator) oraz metoda biograficzna (gdzie rozumienie narracji jako wspomnień i marzeń zarazem przyjęła za Gastonem Bachelardem i Duccio Demetrio)³¹. Jednakże podjęte tu analizy „pokolenia stanu wojennego” na przykładzie formacji określonej mianem „Marzycieli, dzieci rewolucji pijących mleko”, umiejscowionej w konkretnej czasoprzestrzeni, determinowały poszukiwania jeszcze bardziej adekwatnej metody, która dobrze rezonuje z dwiema wyjściowymi. Ostatecznie została przyjęta geopoetyka jako metoda interpretująca, obejmująca dynamiczną relację między kulturą, literaturą a przestrzenią geograficzną. W metodzie tej chodzi o tworzenie dialogicznej przestrzeni kulturowej w określonym regionie, ale zarazem przekraczającej partykularyzm lokalnego kontekstu³². Do analizy wykorzystano zasoby pamięci biograficznej badaczki (w tym zapiski w pamiętniku), wywiady biograficzno-narracyjne rozumiane jako teksty literackie, literaturę przedmiotu, literaturę piękną. Zastosowano formułę opisu gęstego, portretując „pokolenie stanu wojennego” i realizując tym samym założony cel badawczy. Nie jest to jednak tylko opis przypadku, ale interpretujące wyjaśnianie z przytoczeniem argumentacji na bazie różnorodnej literatury.

Podmiotem analizy było „pokolenie stanu wojennego” w wymiarze lokalnej formacji nazwanej autorsko pokoleniem „Marzycieli, dzieci rewolucji

29 Tamże, s. 191

30 A. Wróbel, *Problem intencjonalności działania wychowawczego. Studium teoretyczne*, Łódź 2014, s. 55.

31 D. Demetrio, *Pedagogika pamięci. W trosce o nas samych, z myślą o innych*, tłum. A. Skolimowska, Łódź 2009; G. Bachelard, *Poetyka marzenia*, tłum., oprac. i post. L. Brogowski, Gdańsk 1998.

32 E. Rybicka, *Geopoetyka. Przestrzeń i miejsce we współczesnych teoriach i praktykach literackich*, Kraków 2014.

pijących mleko”. Mówiąc o tej grupie jako formacji, mam na myśli jej metodologiczną jednorodność, ustaloną na podstawie kilku kryteriów. Są to odpowiednio kryteria: tożsamości geograficznej (częstochowanie); tożsamości pokoleniowej (częstochowanie reprezentujący „pokolenie stanu wojennego”); tożsamości formacyjnej (uczniowie IV LO im. H. Sienkiewicza w Częstochowie, absolwenci rocznika '82); wspólnej trajektorii doświadczeń biograficznych (trajektoria na linii: zakorzenieni, doświadczający zniewalającego reżimu komunizmu i marzenia o wolności – wykorzenieni, doświadczający wielowymiarowej dekonstrukcji w wyniku wprowadzenia stanu wojennego i wzmagającego marzenia o wolności – będący w drodze do ponownego zakorzenienia w innej, nowej rzeczywistości, doświadczający realizacji marzenia o wolności).

Pokolenie „Marzycieli, dzieci rewolucji pijących mleko” i ich (nie)obecne aksjologiczne drogowskazy

Analiza, której tu dokonam, jest próbą naszkicowania portretu „pokolenia stanu wojennego” w oparciu o formację uczniów i maturzystów z 1982 r., których na potrzeby tej analizy nazywam pokoleniem „Marzycieli, dzieci rewolucji pijących mleko”. Meritum analizy stanowić będzie opis i interpretacja tamtych wydarzeń w soczewce (nie)obecnych wartości ówczesnej epoki. Dokonany wcześniej ogląd kanonu fundamentalnych wartości staje się wykładnią tego analitycznego spojrzenia na ich (nie)obecność. Przypomnę, iż kanon ten obejmuje sfery: wartości osobistych, tj. życie, wolność i godność; wartości wspólnotowych, tj. rodzina, wspólnota i religia; wartości absolutnych, tj. prawda, dobro i piękno oraz Bóg.

Stan wojenny, który został wprowadzony 13 grudnia 1982 r, zniewolił wszystkich maturzystów marzących o rozwoju dalszej drogi edukacyjnej, generalnie o przyszłości. Było to zarazem dramatyczne i wynoszące poza ten dramat wydarzenie biograficzne, scalające tych młodych ludzi. Zostali oni bowiem w sposób radykalny i bolesny pozbawieni wolności na progu własnej dorosłości, ale to dało impuls do radykalnego zjednoczenia się we wspólnocie. Narastające już wcześniej niezadowolenie wobec otaczającej komunistycznej rzeczywistości stawało się wrażliwym impulsem do tego, aby wobec wprowadzonego stanu wojennego zaprotestować, zbuntować się w ramach określonych, niedostrucyjnych dla samego pokolenia praktyk kulturowych.

Uczniowski bunt „Marzycieli, dzieci rewolucji pijących mleko”, spontanicznie kierowany prawem młodości, był autentycznym protestem na zaistniałą sytuację. Mimo ogłoszonego przez Wojskową Radę Ocalenia Narodowego zakazu zgromadzeń, z wielkim trudem zorganizowaliśmy Studniówkę '82, wyjątkową, a być może jedyną w całym kraju. Faktem jest, iż z powodu wprowadzonej godziny milicyjnej miała na swoisty koloryt tamtego czasu. Była obserwowana przez reżimowe służby, w jakimś sensie oceniana, krótka, a przez to pozbawiona części rytuałów balu studniówkowego, niewypełniona, okaleczona. Można powiedzieć o niej jako o studniówce niedokończonej. Ale mimo to była młodzieńczym i radosnym manifestem wolności oraz godności tej wspólnoty. Manifestem także wyśpiewanym przez Staszczyka i zespół T. Love. Sam Staszczyk tak o tym mówił:

T. Love powstał w stanie wojennym, właściwie kilka dni po wprowadzeniu stanu wojennego, kiedy przerwano szkołę i nie było co robić. Wtedy Opozycja była już w rozsypce, wziąłem gitarę basową, zacząłem coś tam pstrykać, poszedłem do Słonia, zagrałem mu parę dźwięków (pauza). Piosenkę «Mamo kup mi karabin, mamo kup mi broń» napisałem w trakcie strajku w kopalni Wujek i (pauza) i poszło. Pierwszy koncert zegraliśmy na naszej studniówce, [...], Zegraliśmy cztery kawałki na sprzęcie zespołu weselnego, który przygrywał do tańca. Była euforia z pierwszego występu, ale o 21.00 musieliśmy kończyć zabawę, bo zbliżała się godzina milicyjna [...], ale zaczęło pachnieć wolnością³³.

Nasza studniówka w stanie wojennym stała się, moim zdaniem, godnym zauważenia badawczego przejawem oporu kulturowego. Kiedy chcę tłumaczyć ten fakt kulturowy z poziomu meta, odnoszę swoje rozumienie do buntu, który wyposażony w zespół praktyk kulturowych w konfrontacji z wielością różnic

33 Fragment z autorskiego narracyjnego wywiadu z Zygmuntem Staszczykiem. Ze względu na rozpoznawalność jego biografii (w wydanych publikacjach) nie jest anonimowany, został natomiast autoryzowany. Wszystkie pozostałe wywiady poddane zostały anonimizacji, rozmówcom nadano imiona fikcyjne. Przeprowadzono ponad 50 wywiadów, w artykule przytoczono fragmenty zaledwie kilku z nich. Ramy objętościowe artykułu nie pozwoliły na bardziej rozbudowaną jego konstrukcję.

i sprzeczności, buduje inną od istniejących narrację, a w konsekwencji projekt zbiorowej emancypacji. Kulturowym podłożem dla artykulacji buntu mogą być różne kategorie, które wyrosły z kontrkulturowego poruszenia lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych XX w. Są nimi młodość, rasa i etniczność. „Narzędziami zaś są artystyczne i medialne reprezentacje wymienionych kategorii, radykalizmy polityczne, przemoc, praktyki ekologiczne, alternatywna ekonomia i wiele innych form kontestacji niezgody i twórczego przeciwstawiania się”³⁴. Realizowane formy kontestacji zawsze stanowiły „wyraz walki z utrwalonym w kulturze całościowym modelem ujarzmania człowieka na poziomie cielesnym i duchowym”³⁵.

Poszukując dalszej argumentacji dla naszych ówczesnych działań jako „Marzycieli, dzieci rewolucji pijących mleko”, uwagę kieruję w stronę takiego rozumienia aktów kulturowych, które w swej refleksji pozwalają inaczej spojrzeć na sposoby praktykowania młodości. Jest to praktyka wywodząca się z badań nad subkulturami w Wielkiej Brytanii lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych i nazywana jest „oporem przez rytuały”. Przyjęcie takiej perspektywy nakazuje rozpatrywać młodzież jako kategorię immanentnie podatną na subkulturowość. Wydaje się to dość oczywistym stwierdzeniem, ale w przyglądaniu się młodym ludziom w takiej optyce nie chodzi o racjonalizację ich stylu życia, ale o wzgląd na praktyki realizowane w codzienności, w działaniu. Subkulturowa, rytualna codzienność sienkiewiczaków z okresu PRL-u i jego dramatycznego następstwa, czyli stanu wojennego, wprzęgnięta była w rzeczywistość klasowo-materialistyczną, a nasz rytualny bunt studniówkowy 1982 r. miał niewątpliwie charakter politycznego oporu. Polskie subkultury tego okresu w konsekwencji bycia za żelazną kurtyną, w bloku wschodnim, za murem berlińskim, w izolacji od kultury zachodniego kapitalizmu były swoiste. Młodzieżowe subkultury na tzw. Zachodzie rozwijały się głównie w kręgach robotniczych, natomiast w Polsce w okresie PRL prekursorami subkultur była głównie młodzież inteligencka, ta chociażby, która uczęszczała do dobrych, elitarnych liceów z tradycjami³⁶. Taką szkołą było niewątpliwie IV

34 J. Drozda, *Opór kulturowy. Między teorią a praktykami społecznymi*, Gdańsk 2015, s. 43.

35 Tamże, s. 24.

36 M. Pęczak, *Subkultury w PRL. Opór, kreacja, imitacja*, Narodowe Centrum Kultury, Warszawa, 2013.

LO im. H. Sienkiewicza w Częstochowie ze swoim rockowym hymnem, a trzeba podkreślić, że narracje rockowe to są po prostu przekraczające granice i bariery polityczne manifesty wolności³⁷.

Opisywany fakt i akt kulturowy w postaci ówczesnej studniówki i balu można rozpatrywać jako tryumf witalności młodości, ale ma on znacznie głębszy sens. Chodzi o kategorię śmiechu przynależną karnawalizacji jako rodzaj oporu kulturowego, w wyniku którego następuje budowanie „świata na opak”, czyli wbrew panującemu porządkowi. Takie spoufalanie się ze światem „otwiera możliwość swobodnego fantazjowania myślowego, eksperymentowania w zakresie praktycznych relacji między asymetrycznie usytuowanymi członami podziałów społecznych (ról, grup), jak i wystawiania na próbę hartu ducha i siły autorytetów świata oficjalności i powagi”³⁸. To stwierdzenie nabiera szczególnego znaczenia, gdy mówimy o studniówce w stanie wojennym, Dlatego można powiedzieć, że w tym kontekście była ona niewątpliwie unikalnym rodzajem oporu przez rytuał śmiechu. Bachtin rozważając kategorię śmiechu przypisuje mu swoistą zdolność uzdrawiania kondycji ludzkiej, człowieka stłamszonego ponurą powagą i strachem. Śmiech usuwa strach, on jest „najistotniejszym czynnikiem decydującym o nieustraszonosci”³⁹. Uczestnicy tej studniówki, „Marzyciele, dzieci rewolucji pijących mleko” w nieustraszony sposób „zadrwili z powagi” sytuacji stanu wojennego, a sama studniówka stała się momentem ujawnienia wolności symbolicznej.

Dalsze moje analizy mające na celu ukazanie obrazu „pokolenia stanu wojennego” w ramach reprezentującej go formacji „Marzycieli, dzieci rewolucji pijących mleko” koncentruję na okresie przed wprowadzeniem stanu wojennego, biorąc także pod uwagę specyficzność geopolityczną państwa polskiego i samej Częstochowy. Uważam bowiem, że to miało duży wpływ na swoisty rys

37 Kultura rocka odegrała bardzo ważną rolę w kształtowaniu wolności myślenia wielu pokoleń. Problematyce tej poświęcono m.in. publikacje: M. Michalak, *Muzyka rockowa w świadomości i edukacji młodzieży gimnazjalnej*, Toruń 2011; M. Rychlewski, *Rock-stylizacja- intertekstualność*, „Teksty Drugie”, 4 (2006) s. 191–204; W. Jakubowski, *Edukacja w świecie kultury popularnej*, Kraków 2006.

38 L. Witkowski, *Uniwersalizm pogranicza. O semiotyce Michała Bachtina w kontekście edukacji*, Toruń 1991, s. 199.

39 Tamże.

„pokolenia stanu wojennego”. Rytm naszemu pokoleniu nadawały różne znaczące wydarzenia. Piszę o tym z pełną świadomością, będąc wówczas wewnątrz tych wydarzeń. Początek edukacyjnej drogi w liceum wiązał się z wyborem Karola Wojtyły na papieża w dniu 16 października 1978 r. Wydarzenie to miało rys archetypu, pierwotnego wzorca przekraczania progu, wkraczania w nowy świat historii i łączyło się z doświadczeniem fizycznego przekroczenia progu nowej szkoły we wrześniu 1978 r. Przekroczenie progu to wyzwanie, jakie nie sie ze sobą zmierzanie się ze Strażnikiem Progu. To jest autentyczne wyzwanie, ale my, aż tak bardzo nie baliśmy się tych wyzwań. Pełni nadziei oczekiwaliśmy na pierwszą wizytę papieża w Częstochowie w dniu 4 czerwca 1979 r., bo w jakimś sensie tworzyliśmy już wspólnotę, która przekracza progi. Wbrew zakazowi i groźbie dyscyplinarnego usunięcia ze szkoły opuściliśmy jej mury, witając papieża i udając się na mszę świętą na błoniach jasnogórskich.

Ten nasz czas w liceum był całkiem fajny, bo jak poszliśmy do liceum (pauza), to był 78 rok, wrzesień, a tutaj nagle w październiku nam papieża wybierają. Mówią, o super jakaś zmiana będzie, potem w 79 papież przyjechał do Polski i był w Częstochowie i dyrekcja powiedziała nam, żebyśmy nie wychodzili ze szkoły. Oczywiście wyszliśmy (śmiech), moja cała klasa powiedziała (pauza), żeby się w d.ę pocałowali i poszliśmy pod szczyt (pauza). Oczywiście była ta msza i całą mszę siedzieliśmy, w ogóle nie było mowy, żebyśmy wrócili do szkoły (Janek).

Kościół wówczas był blisko państwa, państwo blisko Kościoła, a nasza szkoła bardzo blisko Jasnej Góry, symbolicznego naszego centrum zmiany. Zaczynała się nowa historia egzystencji, w świat poszedł komunikat o tym, że: „papież przychodzi ze Wschodu, z innej Europy, z tego obozu komunistycznego, [...], że przynosi na swój urząd potężny intelekt i silną osobowość, [...], że jest człowiekiem współczesnym i światowym”⁴⁰. W jakimś sensie był jak wielu z nas, bo każdy odnajdywał jakiś rys siebie, bo przecież papież miał praktyczne doświadczenie życia klasy robotniczej, był wiejskim chłopcem, zanim został księdzem, ale był też „pisarzem, aktorem w podziemnym teatrze

40 J. Kuczyński, *Uniwersalizm jako metafizologia. Świadectwo i filozofia dialogu*, t. 2, Warszawa 1990, s. 7.

z czasów wojny, estetą, filozofem i na swój sposób mistykiem”⁴¹. Wybór Wojtyły na papieża i jego pierwsza pielgrzymka do Polski w 1979 r. mocno zmieniły sytuację Kościoła, a także w ogóle sytuację społeczno-polityczną w Polsce. Była to także zmiana globalna w całym świecie, a na pewno w Europie. Jan Paweł II opierał swoją politykę na godności osoby ludzkiej i jej niezbywalnych prawach, a to samo w sobie „było antyautorytarne i antykomunistyczne”⁴². Było więc wolnością od autorytaryzmu politycznego, społecznego, edukacyjnego, było ucieczką z nich do lepszego świata. I bardzo zachęcało nas do tej ucieczki. Dlatego nasze zakazane wyjście na mszę pod szczytem Jasnej Góry podczas pierwszej wizyty papieża w Polsce, a wcześniej witanie go, przemierzającego głównym traktem miasta tj. aleją Najświętszej Marii Panny, było młodzieńczą, polityczną manifestacją wolności. Było ucieczką „od”, ale też ucieczką „do”. To była nasza wolna, świadoma decyzja nasz drogowskaz. Wtedy, z formalnego punktu widzenia, była to ucieczka ze szkoły wymagająca usprawiedliwienia.

Na drugi dzień po mszy dla błoniach jasnogórskich ten D. biegał i krzychał, żeby usprawiedliwienia pisać, dlaczego się nie było w szkole (pauza). Ludzie przynosili różne głupoty napisane, a mój ojciec powiedział (rozbawienie), no jak to? dlaczego cię nie było? byłeś na mszy z papieżem za ojczyznę. I napisał mi usprawiedliwienie, proszę o usprawiedliwienie nieobecności syna w dniu w tym i tym, bo był na mszy z papieżem pod szczytem i takie usprawiedliwienie dałem D. staremu komuniście (pauza). Przyjął, bo co miał zrobić, ojciec mój powiedział, ty przecież nic złego nie zrobiłeś (cisza) (Marek).

Wątek wiary, religii i państwa jako fundamentalnych wartości tamtej rzeczywistości wymaga głębszych uzasadnień. Należy podkreślić, że istniały różne fazy komunizmu, które w różny sposób kontrolowały stan religijności państwa. Radykalne praktyki kontroli państwa w zasadzie wypchnęły wszystkie praktyki religijne ze sfery publicznej do sfery prywatnej. Ich miejscem ekspresji i kultu stały się przede wszystkim kościoły i domy. Ale w kontekście dotychczasowej argumentacji trzeba powiedzieć, że pojawiały się takie fazy komunizmu,

41 Tamże, s. 8.

42 M. Grabowska, *Ruch odnowy religijnej przełomu lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych: społeczne przyczyny i konsekwencje*, w: *Pokolenie JP2*, s. 27.

które stawały się rodzajem przejścia do innej jakości tego okresu. Na pewno był to etap związany z wyborem Karola Wojtyły na papieża, albowiem spowodował on, że „polska religijność i polski Kościół katolicki wkraczały w sferę publiczną, by bronić wolności i praw obywatelskich przeciwko komunistycznemu państwu”⁴³. Czym jednak jest wspólna przestrzeń publiczna? Można ją definiować jako „pewien rodzaj rozumianej intuicyjnie wspólnej przestrzeni, który jest ustanowiony wtedy, kiedy ludzie zbierają się w tym samym celu, czy to – na poziomie intymnym – w rozmowie, czy na większą, bardziej publiczną skalę podczas rytuału, świętowania”⁴⁴. Taką przestrzeń Charles Taylor nazywa wspólną przestrzenią topiczną. Jednak sfera publiczna jest czymś innym, wykracza poza przestrzenie topiczne, splata ze sobą wielość innych przestrzeni, wielość spojrzeń, które ukonstytuowały jakiś rodzaj większej nie-lokalnej przestrzeni, czyli tzw. metatopiczną przestrzeń wspólną⁴⁵. Metatopiczność, jak twierdzi Taylor, nie jest niczym nowym, istniały już takie przestrzenie w postaci właśnie Kościoła i państwa. Autor, stawiając w dyskusji dwa zasadnicze pytania, co sfera publiczna robi? i czym jest?, odpowiada, iż „umożliwia ona społeczeństwu osiągnięcie wspólnoty poglądów, bez pośrednictwa sfery politycznej, w racjonalnym dyskursie odrębnym od władzy, który mimo to tworzy normy obligujące władzę”⁴⁶. Czym zatem musi być sfera publiczna, aby to osiągnąć? Taylor podkreśla, że należy przyrzeć się jej, próbując określić, co w niej jest nowe. Nowość jego spojrzenia polega na analizach związanych z innym pojmowaniem świeckości, bo jak twierdzi, życie duchowe w nowoczesności funkcjonuje na zupełnie innych zasadach, na zupełnie innej relacji nowoczesności do religii. Pojęcie sekularyzmu Taylora nie pokrywa się dokładnie z rozumieniem potocznym. Nie oznacza ono tzw. odreligijnienia, ale wiąże się „ze sposobem, w jakim społeczeństwo ludzkie zamieszkuje czas”⁴⁷. Odnosi się ono mianowicie – zgodnie z jego łacińską etymologią – nie do świata pozareligijnego, ale do czasu historycznego, do doczesności, albowiem francuskie *siècle* znaczy

43 Tamże, s. 28.

44 Ch. Taylor, *Nowoczesne imaginaria społeczne*, tłum. A. Puchejda, K. Szymaniak, Kraków 2010, s. 121.

45 Tamże, s. 122.

46 Tamże, s. 129.

47 Tamże, s. 132.

wiek. Definiując sekularyzm, umieszcza go w kontekście przestrzeni publicznej, ale nie tylko jako „uwolnienie polityki od [...] ontycznej zależności od religii”, ale także od „rozumienia naszego społeczeństwa jako tworzonych przez prawa istniejące od niepamiętnych czasów”⁴⁸. Jest więc sekularyzm pewnego rodzaju kresem społeczeństwa ufundowanego na miarę czegoś zewnętrznego. Społeczeństwo nowego typu to „rządy ustanowione w wyniku wspólnego działania w czasie świeckim”, jakoby „społeczeństwo ustanowione na samym sobie”⁴⁹. A więc cele takiego społecznego porządku zamykają się w obrębie czasu doczesnego, a sekularyzm, ściśle z nim współgrając, ustanawia „społeczeństwo bezpośredniego dostępu”⁵⁰. Mimo iż wyższy porządek nie jest niezbędny w przestrzeni publicznej, sekularyzm wcale nie wyklucza istnienia z niej Boga, nie znaczy więc, że Bóg musi z niej całkowicie zniknąć⁵¹.

Powyższa argumentacja na rzecz swoistej przestrzeni publicznej może tłumaczyć nasze zaangażowanie w sprawy państwa i polityki nie tylko z pozycji bliskości kościoła, czyli klasztoru Jasnej Góry jako lokalnej przestrzeni topicznej, ale bliskości Kościoła jako topicznej metaprzestrzeni. Sekularyzm, któremu podlegaliśmy, (wydawało nam się, że był totalny) w takim rozumieniu nie domagał się ateizacji społeczeństwa (a więc nas także) jako warunku doczesnego dobrobytu. Dopuszczał jak najbardziej myśl o tym, że: „Bóg może stanowić konstytutywną część politycznej tożsamości. W tym sensie, możemy myśleć o sobie jako o istotach wypełniających wolę Boga poprzez stworzenie wspólnoty politycznej realizującej w najwyższym możliwym stopniu jego przykazania”⁵². Konstatując, można za Taylorem powiedzieć, że argumenty ponaddoczesne, nawet teologiczne – choć nie fundują już tego, co polityczne, czyli państwa i prawa – mogą prawomocnie pojawiać się w sferze publicznej, pod warunkiem że nie będą próbowały jej zastąpić.

Kiedy dzisiaj próbuję zrozumieć głębiej te mechanizmy naszego zaangażowania, spoglądam jednocześnie wstecz jako uczestniczka tamtych wydarzeń.

48 Tamże, s. 133.

49 Tamże, s. 249–251.

50 Tamże, s. 219.

51 Tamże, s. 248.

52 Tamże, s. 258.

Sądzę, że żyliśmy wtedy w pewnej dwoistości, byliśmy jakoby przymuszeni sytuacją do kompromisu między wiarą i jej nieobecnością, czyli do jakiegoś rodzaju nieokreślonej (nie)obecności. Ale mieliśmy też w sobie powinność uczciwego wątplenia wobec obydwu stron, czyli wątplenia w wiarę i wątplenia w jej nieobecność. Stanowiło to swoisty paradoks tzw. połowicznej sekularności. Chodzi też tutaj o swoistą dla Polski dwuznaczną rolę komunizmu, albowiem można mówić o ścisłym związku tożsamości narodowej i religijnej Polaków. Polityka władz komunistycznych z powodów ideologicznych i pragmatycznych była wobec religii i Kościoła bardzo wroga. Trzeba jednak mocno podkreślić, że polityka ta zależała od tzw. fazy komunizmu oraz w dużej mierze od sytuacji lokalnej w kraju. Częstochowa była w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych w szczególnie uprzywilejowanej lokalnej sytuacji. Stanowiła wyspę duchowości, religijności i narodowości zarazem na oceanie komunizmu i zeświecczenia. Wtedy określenie „duchowa stolica Polski” miało zupełnie inne znaczenie. W takiej sytuacji z pewnością trudniej zwalczać jest Kościół, który jest *de facto* narodowy i który jest duży oraz bardzo silny religijnością społeczeństwa⁵³. Dwoistość komunizmu w Polsce polegała właśnie na tym, że z jednej strony zwalczał wszelkie odruchy wolności, a z drugiej był jego immanentnym zaczynem. Wobec takiej argumentacji jako „Marzyciele, dzieci rewolucji pijących mleko” byliśmy *de facto* w centrum, a nie na peryferiach tamtych wydarzeń, nosząc w sobie wartości wiary, Boga, ale jednocześnie mając, zgodnie z rozumieniem połowicznej sekularyzacji, przyzwolenie wątplenia w nie.

Czasy też były takie, że nie tyle łatwo było być w kontrze, (pauza) bo naturalnie byłem w kontrze, bo przecież nie byłem z tego rozdania komunistycznego, nie miałem nikogo w rodzinie, kto był w partii. Generalnie kibicowaliśmy Solidarności nie będąc bezpośrednio Solidarnością, nie byliśmy ani z Kościołem, ani z Solidarnością, [...], to jest trudne do wytłumaczenia (Tadeusz).

Dramatycznym wydarzeniem dla naszego pokolenia i jednoczącym nas był zamach na papieża 13 maja 1981 r. Objawił się jako „smutny punkt w naszym ciele”, nad którym trudno było nam zapanować. Ból bardzo intensywnie roz-

53 M. Grabowska, *Ruch odnowy religijnej*, s. 26.

lewał się, obejmując całe ciało, potem ciała nas wszystkich. Staliśmy się globalnym cielesnym smutnym punktem w jakiejś innej przestrzeni, która zjednoczyła nas jako społeczność szkolną, zjednoczyła nas w niewypowiedanej, bolesnej ciszy⁵⁴. Tak, to wtedy czuliśmy, bo przecież papież to była nadzieja, więcej to była Wielka Nadzieja na nowe życie w innej Polsce, w innej Europie. W socjologii znany jest mechanizm tzw. samospełniającej się przepowiedni. Wskazuję na niego sugerując, że jako uczestnicy wydarzeń przełomu lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych, jako uczniowie i buntownicy wkraczający w dorosłość z ograniczoną wolnością, nosiliśmy w sobie wielkie pragnienie zmiany, rodzaj swoistego prorocstwa kulturowego, które stało się także udziałem współczesnego wtedy nauczania Jana Pawła II. Ale ta zmiana dokonała się dużo później.

W okresie poprzedzającym stan wojenny, w czasie szarego marazmu komunizmu, stworzyliśmy w naszej szkole nieco inny rytm życia. Był to zadziorny i niepokorny rytm rockowego życia. Był on udziałem zbuntowanego zespołu *Teenage Love* i jego lidera Zygmunta Staszczyka. Mieliśmy przecież swój hymn rockowy *Czwarte liceum ogólnokształcące*. Mieliśmy też swoje wychowanie, o którym potem Muniek refleksyjnie napisał w słowach piosenki, iż „Ojczyznę kochać trzeba i szanować, nie deptać flagi i nie pluć na godło...”⁵⁵. Jako uczniowie IV LO im. Sienkiewicza mieliśmy więc swój styl opierania się propagandzie politycznej. „W szkole pojawiły się gazetki Solidarności, krążyła bibuła, a my nosiliśmy znaczki Russian Tanks, No Thanks i koszulki z napisem Jestem pełzający kontrrewolucjonista” (fragment z autorskiego wywiadu z Staszczikiem). Praktykowaliśmy młodość, a atutem młodości jest bunt, zabawa, śmiech, ironia, błazenada, opór przez rytuały.

Naszym codziennym rytuałem były rewie mody w czasie przerw lekcyjnych. Wtedy w czasach naszego liceum, w czasach szarego PRL-u wymagany był granatowy mundurek, każdy go miał, ja też, ale pod tym mundurkiem zawsze chciałam czymś zaskoczyć koleżanki (pauza). Ubierałyśmy się

- 54 L. Rogers, *Trzecia przestrzeń dziecka dorastającego w warunkach przemocy*, w: *Pedagogika miejsca*, red. M. Mendel, Wrocław 2006, s. 98.
- 55 Tekst tej piosenki znajduje się na oficjalnej stronie zespołu T. Love: <http://t-love.pl/teksty/wychowanie.html>.

pod mundurek w kolorowe ciuchy, na przerwach rozpinaliśmy fartuchy i demonstrowałyśmy nasze fantazyjne stroje (śmiech). Trzeba było uważać, być w gotowości przed spotkaniem z dyrektorem, bo to groziło naganą (pauza). Ale my to robiłyśmy mimo wszystko, to była nasza zabawa, a dla innych, tych komunistów, pokaz zgniłego zachodu, sabotaż (Grażyna).

Jako wspólnota byliśmy jednocześnie poważni i zabawni. Wpisywaliśmy się w wizerunek „mądrogłupiego i głupiomądrego” zarazem, który prowadzi dyskurs kulturowy między mądrością a głupotą, ale w jakimś konkretnym celu. Jest to od niepamiętnych czasów przykład wartości kulturowej humoru czy szerzej karnawalizacji. Postaci głupców w maskach mędrców, sowizdrzałów, błaznów – one zawsze spełniały niezwykle rolę w sytuacjach trudnych, poważnych, przemawiały językiem humoru o ważnych sprawach⁵⁶. My, za pomocą rytuału śmiechu, w świecie bardzo smutnym wówczas, chcieliśmy coś ważnego powiedzieć własnym uwolnionym głosem. Czy nas (wy)słuchano jako mądrych głupców? Czy rozumiano, jakie głęboko ukryte wartości, zakazane epoką „ubieraliśmy” w inteligentne fasady (nie)obecności? My byliśmy sobą, we wspólnocie marzycieli o wolności własnej i Innych. Reprezentowaliśmy „pokolenie stanu wojennego” z punktu widzenia naszej zaangażowanej lokalnej formacji. Byliśmy na peryferiach, naszych peryferiach, ale łączyło nas wspólne centrum moralne – uniwersum wartości. Nie mam zamiaru gloryfikować naszej ówczesnej peryferii, chciałam jednak pokazać, że istnieje ważne dla ogólnego dyskursu o „pokoleniu stanu wojennego” tzw. spojrzenie „z ukosa”, które decentralizuje siły centrujące⁵⁷ i które jako badaczka chciałam docenić.

Zakończenie

Jedną ze znaczących cech społecznego sensu biografii jest dążenie do jej interpretacji jako spójnej całości. W badaniach nad historią komunizmu kategoria pokolenia bardzo często służy do wyjaskrawienia tego okresu jako wizji bohaterskiej

56 W. Krawczyk-Wasilewska, *Wizerunek mądro głupiego jako przykład wartości kulturowej humoru*, w: *Człowiek i kultura jako wartość. księga jubileuszowa ofiarowana profesor Irenie Bukowskiej-Floreńskiej*, red. R. Hołda, G. Odoj, Katowice 2008, s. 152–157.

57 H. Bhabha, *Miejsca kultury*, tłum. T. Dobrogoszcz, Kraków 2010, s. L.

walki społeczeństwa z reżimem, także jakiegoś wyjątkowego, wielkiego patriotyzmu. Często jest tak, że ta wizja jest właśnie ukształtowana przez osobiste narracje tego pokolenia. Moja próba naszkicowania portretu pokolenia, które dojrzało w tym okresie i doświadczyło zniewolenia, uwięzienia w stanie wojennym, pokazuje różnorodność doświadczanej codzienności. Z jednej strony codzienności wzniosłej, pełnej patosu i zadumy, z drugiej strony karnawałowej, pełnej młodzieńczej zabawy i śmiechu jako rodzaju oporu kulturowego. Niemniej nasz marsz wyznaczał horyzont wartości osobistych, wspólnotowych, absolutnych, nade wszystko uniwersalnej wartości wolności. Jako „Marzyciele, dzieci rewolucji pijące mleko” reprezentujący „pokolenie stanu wojennego”, byliśmy naznaczeni ważnymi historycznymi wydarzeniami. Agata Bielik-Robson uważa, iż aby wyloniła się wspólnota pokoleniowa, potrzebne są nie tylko podobne przeżycia historyczne. Potrzebny jest także język, w którym przeżycia te mogłyby znaleźć przemyślany wyraz. Swą wypowiedź konstatuje słowami Taylora, zaczerpniętymi z jego książki *Źródła podmiotowości*, o tym, że istotą tożsamości nie jest to, co się wydarzyło, ale to, co dzieje się o poziom wyżej: w sposobie, w jaki istota ludzka artykułuje swój los⁵⁸. Jako badaczka i zarazem uczestniczka opisywanych wydarzeń, starałam się ten szczególny los ukazać, zobrazować, sportretować. Szczególny dlatego, że kształtowany w kontekście wyjątkowości generacyjnych i indywidualnych doświadczeń stanu wojennego.

Przedstawiona tu analiza jest jedynie „wymkiem”, na który pozwalają ramy objętościowe artykułu. Niemniej stanowi ona, jak sądzę, wiarygodny obraz „pokolenia stanu wojennego” reprezentowanego przez „Marzycieli, dzieci rewolucji pijących mleko”. Dodajmy, że wiarygodność rozumiem jako sytuację utożsamiającą w jednym słowie wiarę i godność, a więc jako uniwersalną zasadę, w myśl której w każdym akcie zawierzenia zawiera się roszczenie dotyczące jego prawomocności⁵⁹.

58 A. Bielik-Robson, *Nie ma takiego pokolenia. Pokolenie'89*, „Magazyn Kulturalny Tygodnika Powszechnego”, 2002, nr 2/3; Ch. Taylor, *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*, tłum. M. Gruszczyński i in., Warszawa 2012.

59 J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajęc, *Dyskusja o wiarygodności akademickich dyscyplin wiedzy – wprowadzenie*, w: *Wiarygodność akademicka w edukacyjnych praktykach*, red. J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajęc, Łódź 2016, s. 10.

Streszczenie: Artykuł stanowi próbę charakterystyki „pokolenia stanu wojennego” – w rozumieniu narracji o sobie i o Innych, blisko życia codziennego – w oparciu o formację, którą autorsko nazywam pokoleniem „Marzycieli, dzieci rewolucji pijących mleko”. Formacja ta to uczniowie i maturzyści 82 r. IV Liceum Ogólnokształcącego w Częstochowie. Ustalam świadomie taki zabieg analizy, albowiem z socjologicznego punktu widzenia „pokolenie stanu wojennego” nie istnieje, a jego nazwa budzi kontrowersje. Jako badaczka zaangażowana, która uczestniczyła w tamtych wydarzeniach, dokonuję dzisiaj opisu i interpretacji tych (auto)biograficznych wydarzeń w soczewce (nie)obecnych wartości w stanie wojennym. Dlaczego (nie)obecnych? Dlatego, że ukrytych we wnętrzu kultury, ale wznieczonych; zakazanych w sferze publicznej, ale ukazujących w sferze prywatnej; świadomych i nieświadomych, ale obecnych w kodzie kulturowym tamtej epoki. Artykuł wyraża humanistyczne zaniepokojenie, albowiem wartości konstytuujące ówczesne pokolenie ulegają we współczesnym świecie często zapomnieniu.

Słowa kluczowe: kultura, wartości, pokolenie, stan wojenny, komunizm, (auto)biografia

Bibliografia

- Artwińska A., Fidelis M., Mroziak A., Zawadzka A., *Pożytki z „pokolenia”. Dyskusja o „pokoleniu” jako kategorii analitycznej*, „Teksty Drugie”, 1(2016) s. 347–366.
- Bachelard G., *Poetyka marzenia*, tłum. L. Brogowski, Gdańsk 1998.
- Bagby Ph., *Kultura i historia. Prolegomena do porównawczego badania cywilizacji*, tłum. J. Jedlicki, przedm. J. Topolski, Warszawa 1975.
- Barbour I. G., *Mity, modele, paradygmaty: studium porównawcze nauk przyrodniczych i religii*, tłum. M. Krośniak, Kraków 1983.
- Bielik-Robson A., *Nie ma takiego pokolenia. Pokolenie’89*, „Magazyn Kulturalny Tygodnika Powszechnego”, 2002, nr 2/3 (63/64), <https://www.tygodnikpowszechny.pl/archiwum/2002>, dostęp: 11.04.2023.
- Bhabha H., *Miejsca kultury*, tłum. T. Dobrogoszcz, Kraków 2010.
- Bonecki M., „Filo-Sofija”, 12 (2011) nr 1, s. 189–211.
- Demetrio, D., *Pedagogika pamięci. W trosce o nas samych, z myślą o innych*, tłum. A. Skolimowska, Łódź 2009.
- Drozda J., *Opór kulturowy. Między teorią a praktykami społecznymi*, Gdańsk 2015.
- Dziemidok B., *Teoretyczne i praktyczne kłopoty z wartościami i wartościowaniem*, Gdańsk, 2013.
- Fatyga B., *Dzicy z naszej ulicy. Antropologia kultury młodzieżowej*, Warszawa 2005.
- Grabowska M., *Ruch odnowy religijnej przełomu lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych: społeczne przyczyny i konsekwencje*, w: *Pokolenie JP2. Przeszłość i przyszłość zjawiska religijnego*, red. T. Szawiel, Warszawa 2008, s. 22–49.

- Ingarden R., *Z teorii języka i filozoficznych podstaw logiki*, Warszawa 1972.
- Kmita J., *Studia z teorii kultury i metodologii badań nad kulturą*, Warszawa – Poznań 1982.
- Zwroty badawcze w humanistyce. Wprowadzenie*, red. J. Kowalewski, W. Piasek, Olsztyn 2010.
- Krawczyk-Wasilewska W., *Wizerunek mądro głupiego jako przykład wartości kulturowej humoru*, w: *Człowiek i kultura jako wartość*, red. R. Hołda, G. Odoj, Katowice 2008, s. 152–157.
- Kuczyński J., *Uniwersalizm jako metafizologia. Świadectwo i filozofia dialogu*, t. 2, Warszawa 1990.
- Kwiek M., *W stronę estetyki egzystencji: Michel Foucault*, w: *Dylematy tożsamości. Wokół autowizerunku filozofa w powojennej myśli francuskiej*, red. M. Kwiek, Poznań 1999, s. 266–310.
- Łobocki Ł., *Pedagogika wobec wartości*, w: *Kontestacje pedagogiczne*, red. B. Śliwerski, Kraków 1993, s. 125–135.
- Łobocki M., *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków 2005.
- Łukaszewski W., *Szanse rozwoju osobowości*, Warszawa 1984.
- Majcherek J. A., *Poznanie kultury jako interpretacja symboli*, „*Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis, Studia Philosophica*”, 1 (2002) s. 91–103.
- Mannheim K., *Problem pokoleń*, tłum. A. Mizińska-Kleczkowska, „*Colloquia Communia*”, 12 (1992/1993) nr 1, s. 136–169.
- Mead M., *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, tłum. J. Hołówka, Warszawa, 2000.
- Nowak-Dziemianowicz M., *Doświadczenia rodzinne w narracjach. Interpretacje sensów i znaczeń*, Wrocław 2006.
- Ortega y Gasset J., *Po co wracamy do filozofii?* Warszawa 1992.
- Pęczak M., *Subkultury w PRL. Opór, kreacja, imitacja*, Warszawa 2013.
- Piasecka M., *O uniwersalizmie (nie)dokończenia. Edukacyjne (nie)miejsca i (nie)ślady*, Częstochowa 2018.
- Rancière J., *Dzielenie postrzegalnego. Estetyka i polityka*, tłum. M. Kropiwnicki, J. Sowa, Kraków 2007.
- Rogers L., *Trzecia przestrzeń dziecka dorastającego w warunkach przemocy*, w: *Pedagogika miejsca*, red. M. Mendel, Wrocław 2006, s. 91–103.
- Rybicka, E., *Geopoetyka. Przestrzeń i miejsce we współczesnych teoriach i praktykach literackich*, Kraków 2014.
- Sowiński S., *Kolumbowie wolności. Papieskie przesłanie o wolności jako dar i zadanie dla pokolenia JP2*, w: *Pokolenie JP2: Przeszłość i przyszłość zjawiska religijnego*, red. T. Szawiel, Warszawa 2008, s. 138–140.
- Taylor Ch., *Nowoczesne imaginaria społeczne*, tłum. A. Puchejda, K. Szymaniak, Kraków, 2010.

- Taylor Ch., *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*, tłum. M. Gruszczyński i in., Warszawa 2012.
- Witkowski L., *Uniwersalizm pogranicza. O semiotyce Michała Bachtina w kontekście edukacji*, Toruń 1991.
- Włodarczyk E., *Kultura*, w: *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, red. J. Pilch, t. 2, Warszawa 2003, s. 950–962.
- Wojnar I., *Aktualne procesy edukacji i kultury w Polsce i na świecie*, w: *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*, red. I. Wojnar, J. Kubin, Warszawa 1996, s.1–1.
- Wróbel A., *Problem intencjonalności działania wychowawczego. Studium teoretyczne*, Łódź 2014.
- Wyka K., *Pokolenia literackie*, Kraków 1989.
- Żuk G., *Edukacja aksjologiczna. Zarys problematyki*, Lublin 2016.