

PAMIĘĆ UJĘZYKOWIONA W RELACJACH OSÓB W OKRESIE ŚREDNIEJ DOROSŁOŚCI

Damian Gocół

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin

ORCID: 0000-0003-1176-0067

<https://doi.org/10.15388/VLLP.2020.22>

ADNOTACJA: W artykule analizuję sposób opowiadania o własnym doświadczeniu biograficznym przez osoby w okresie średniej dorosłości (35–65 lat). Porównując wybrane ze zbiorów własnych relacje, staram się wskazać, jakie środki językowego wyrazu stosowane są do budowania narracji biograficznej i konwersacji z badaczem. Celem artykułu jest wskazanie, jak czynniki pozajęzykowe (zawód, status społeczny, wykształcenie, doświadczenie czy płeć) wpływają na strukturę opowieści, wybór schematów narracyjnych i środków językowego wyrazu. W badanych wypowiedziach uwidacznia się wyraźnie ustrukturyzowanie narracji za pomocą obrazów, scen i sekwencji narracyjnych. Pozwalają one na rekonstrukcję schematów narracyjnych, w większości wypowiedzi związanych z opowiadaniem o dojrzewaniu.

SŁOWA KLUCZOWE: pamięć, historia mówiona, narracja, schemat narracyjny, okres średniej dorosłości

Od lat 80. XX wieku pamięć jest przedmiotem wzmożonego zainteresowania nauk humanistycznych. Badania o charakterze pamięcioznawczym są prowadzone także na gruncie językoznawstwa i etnolingwistyki. Nie miejsce tu na dokładne opisanie ich stanu. Sposoby mówienia o pamięci w języku polskim oraz metafory pojęciowe, służące jej obrazowaniu i znajdujące aktualizację w tekstach, scharakteryzowała Anna Pajdzińska (2007, 2012). Wojciech Chlebda (2011) opisał stosunek między badaniami pamięci a etnolingwistyką. Marta Wójcicka (2014) i Waldemar Czachur (2018) zdefiniowali i opisali sposób funkcjonowania pamięci zbiorowej oraz sposoby jej aktualizowania w tekstach.

Istnieje bardzo wiele definicji pamięci, sformułowanych głównie na gruncie nauk o umyśle, społeczeństwie oraz języku i kulturze. Większość z tych ujęć sprowadzić można do trzech ogólnych kategoryzacji. Pamięć może być rozumiana jako zdolność lub umiejętność, miejsce przechowywania wspomnień lub obraz przeszłości. Dwie pierwsze kategoryzacje podkreślają rolę jednostkowego umysłu w kształtowaniu pamięci, trzecia może być rozciągnięta także na społeczne ujęcia pamięci. Takie zróżnicowane rozumienie tego terminu wynika po części stąd, że poszczególne dyscypliny często skupiają się jedynie na wybranych jego aspektach.

Podczas gdy psychologia i neuronauki badają pamięć jednostkową oraz jej biologiczne i poznawcze uwarunkowania, socjologia i etnolingwistyka analizują przede wszystkim jej wymiar społeczno-kulturowy (Gocół 2017).

W tym artykule termin *pamięć* odnoszę do formacji wiedzy i umiejętności. Tak szeroka kategoryzacja pozwala objąć zarówno pamięć jednostkową, jak i zbiorową, nie uzależnia również żadnej z nich od języka i kultury. Mimo że związki pamięci z tymi dwoma systemami są różnorakie i obustronne, to wspomnienia nie mają charakteru wyłącznie językowego. Dlatego samą pamięć uznać należy za zjawisko o charakterze pozajęzykowym, jej treść może natomiast zostać ujęzykowiona i utekstowiona (Czachur 2016, 255–256; Wójcicka 2014, 319–320). W języku istnieją określone środki, pozwalające wyrazić treść pamięci. Może być ona aktualizowana w określonych tekstach i negocjowana w aktach komunikacji. Język należy więc uznać – za Waldemarem Czachurem – za medium pamięci (Czachur 2018, 21).

W niniejszej pracy chciałbym ukazać, w jaki sposób treść pamięci ujawnia się w tekstach historii mówionej. Ten ostatni termin oznacza prąd badawczy, kulturowy i społeczny, obejmujący nagrywanie, archiwizowanie i analizowanie bądź przetwarzanie ustnych narracji o przeszłości. Choć jego rozumienie zmieniało się z czasem, to pewne cechy tekstów historii mówionej uznawane są za niezmiennie. Relacje te są mówione, nagrywane, niespontaniczne i biograficzne. W tekstach tych krzyżują się osobowe doświadczenie oraz czynniki społeczno-kulturowe.

W analizach wykorzystuję materiał uzyskany od wąsko sprofilowanej grupy narratorów. Obejmuje on pięć tekstów historii mówionej, pochodzących od dwóch mężczyzn i trzech kobiet w okresie średniej dorosłości (między 35. a 65. rokiem życia). Artykuł jest swoistą kontynuacją analiz, których wyniki przedstawiłem w czasie posiedzenia Sekcji Etnolingwistycznej Komisji Językoznawstwa PAN w dniu 25 marca 2019 roku. Tamto wystąpienie dotyczyło relacji osób w okresie późnej dorosłości, a więc mających więcej niż 65 lat. Mam nadzieję, że porównanie sposobów kształtowania narracji biograficznych przez członków obu grup pozwoli na ukazanie, w jaki sposób różnią się sposoby językowego wyrażania treści pamięci u osób w różnym wieku¹.

Teksty historii mówionej zostały przeze mnie pozyskane w ramach swobodnych wywiadów biograficznych. Rozpoczynają się one od opowieści biograficznej, zainicjowanej otwartym pytaniem prowadzącego wywiad. Po zakończeniu tej narracji, która mogła mieć bardzo różną długość w zależności od kompetencji komunikacyjnej narratora, następowały pytania uzupełniające. Były one związane z rozwinięciem niektórych wątków opowiadania lub prośbą o ustosunkowanie się narratora do własnej historii. Wszystkie narracje obejmują nagrania o łącznej długości sześciu godzin.

1 O granicach czasowych i charakterystyce poszczególnych okresów życia zob. Harwas-Napierała, Trempała red. 2000.

Narratorów w grupie badawczej identyfikował będą za pomocą imion. Krzysztof pochodzi z rodziny powojennych repatriantów z okolic Włodzimierza Wołyńskiego. Wychował się w Lublinie, studiował prawo, którego nie ukończył. Jego rodzice byli urzędnikami niskiego szczebla. W okresie studiów został współzałożycielem i wokalistą znanego zespołu. Wojciech pochodzi z małej wsi Kołacze pod Włodawą z rodziny myśliwych. Do Lublina trafił na studia prawnicze i polonistyczne, których nie ukończył. W tym czasie był czynnie związany z niezależnym ruchem teatralnym i studenckim. Uczestniczył w strajkach studenckich i był współorganizatorem kilku happeningów antykomunistycznych w latach 80. XX wieku. Przez pewien czas był bezrobotny, później pracował jako księgarz. Agnieszka pochodzi z rodziny inteligenckiej spod Krakowa. Dzieciństwo spędziła w Starachowicach w osadzie Instytutu Sadownictwa. W Lublinie studiowała ogrodnictwo i dziennikarstwo (drugich studiów nie ukończyła). W czasie studiów związała się z ruchem turystycznym i folkowym. Pracuje jako manager zespołu muzycznego i dziennikarz. Agata urodziła się i wychowała w Lublinie. Pochodzi z rodziny o tradycjach chłopskich i rzemieślniczych. Ukończyła studia z muzykologii, pracuje naukowo. Obecnie mieszka na wsi pod Lublinem. Ewa urodziła się i wychowała w Lublinie w rodzinie inteligenckiej. Ukończyła studia z anglistyki i prawa. Pracuje jako tłumacz przysięgły. W czasie studiów związała się z ruchem folkowym, z którym współpracuje głównie pod względem organizacyjnym.

W porównaniu do relacji osób w okresie późnej dorosłości pierwsza część wywiadu (swobodna opowieść biograficzna) w omawianych tekstach była stosunkowo krótka. Odnosi się to zarówno do czasu wypowiedzi (w grupie osób w okresie średniej dorosłości średnio ok. 20 minut), jak i liczby wątków tematycznych.

Mimo że w relacjach osób w okresie średniej dorosłości pojawia się mniej wątków, opowiadania wciąż mają charakter politematyczny i dygresyjny. Większość z tych narracji wyróżnia wyraźnie wyodrębniony wstęp i rozmyte zakończenie. Mimo że inicjalne jednostki narracji są zróżnicowane, da się wyodrębnić kilka wzorców ich budowy.

- (1) *Urodziłam się w Lublinie dwudziestego trzeciego listopada siedemdziesiątego piątego roku. W Lublinie spędziłam całe swoje życie. Mieszkam tutaj do tej pory. Skończyłam tutaj szkołę podstawową, liceum ogólnokształcące imienia Unii Lubelskiej i studia.* (Ewa)

Fragment (1) jest sceną, czyli uporządkowaną i zamkniętą, jednowątkową całością narracyjną, obejmującą osoby, miejsca, czas, akcję i wartości (por. Tomkins 1995, 179–180; Woźniak 2014, 76). Kobieta rozpoczyna swoją opowieść od nakreślenia ram czasowych i przestrzennych swojej narracji. Przyjmuje perspektywę bohatera, stawiając siebie w centrum wydarzeń. Używa głównie czasowników w 1 os. l. poj. (*urodziłam się, spędziłam, mieszkam, skończyłam*). Kobieta ukazuje siebie jako agensa narracji. Znaczne nasycenie opowiadania czasownikami sprawia,

że narratorka mówi mało obrazowo, skupia się natomiast na działaniach. W przypadku grupy osób w okresie późnej dorosłości taki sposób prowadzenia narracji był typowy dla mężczyzn. W tym przypadku sposób opowiadania jest egocentryczny, kobieta koncentruje się na sobie jako jednostce i bohaterze opowieści. Jako podmiot stoi w centrum świata, o którym opowiada. Jeśli chodzi o zarysowanie miejsca narracji, kobieta skupia się na wskazaniu rodzinnego miasta i tych jego części, które istotne są z jej perspektywy. Ich wymienienie (*szkoła podstawowa, liceum, studia*) antycypuje i porządkuje dalszy bieg narracji, który zdominowany będzie przez tematykę związaną z edukacją narratorki. Zarysowaniu przestrzeni narracji służą wyrażenia przyimkowe (*w Lublinie*) i zaimki wskazujące (*tutaj*). Wymienianie kolejnych miejsc porządkuje też narrację pod względem czasowym. Kolejne szkoły, ukończone przez narratorkę, wyznaczają jednocześnie pewne okresy w jej życiu. Kobieta podkreśla, że od urodzenia była związana z jednym miastem (*całe swoje życie, do tej pory*). Jego poszczególne części, z którymi w różnych okresach łączyła ją więź, wyznaczają zatem perspektywę czasoprzestrzenną narracji. Tę perspektywę narratorka zarysowuje w inicjalnej jednostce narracji. Tę część opowieści Ewy porównam teraz z fragmentem ustnego tekstu o przeszłości innej narratorki.

- (2) *Urodziłam się ósmego lutego. Moi rodzice mają wykształcenie wyższe. Urodziłam się w Krakowie, ale tylko przypadkiem, bo mieszkaliśmy pod Krakowem. Tata mieszkał tam, bo miał stypendium fundowane z zakładu, w którym pracował, i w sumie mieszkałam tam rok. Później rodzice ze mną przeprowadzili się do Skierniewic, gdzie tata znalazł pracę w Instytucie Sadownictwa, a mama w szkole. Mama jest z wykształcenia historykiem, tata jest po Akademii Rolniczej, po mechanizacji rolnictwa. Oboje studiowali w Lublinie. I do osiemnastego roku, do czasu studiów mieszkałam w Skierniewicach.* (Agnieszka)

Według tego samego wzorca zbudowana jest inicjalna jednostka narracji w opowiadaniu Agnieszki. Ta narratorka również zarysowuje czas i miejsce akcji. W tym przypadku inicjalna jednostka narracji jest nieco bardziej rozbudowana. Tworzy ona zamkniętą sekwencję, złożoną z dwóch scen głównych, które zbudowane są z obrazów głównych (dotyczących zamieszkiwania w dwóch miastach) i obrazów dygresyjnych (w których pojawiają się informacje o rodzicach narratorki). Te ostatnie wprowadzane są za pomocą tematyżacji rematu jednej z zamkniętych całości tematyczno-rematycznych (obrazów), składających się na scenę główną (por. Woźniak 2014, 72–74). Rematem trzeciego zdania inicjalnej jednostki narracji jest miejsce zamieszkania narratorki (*mieszkaliśmy pod Krakowem*). Staje się ono tematem dygresji, która dotyczy rodziców kobiety (*Tata mieszkał tam*). Scena główna jest ukształtowana podobnie jak w relacji Ewy. Służy zarysowaniu miejsca i czasu akcji. Jako miejsca kobieta wskazuje Kraków i Skierniewice. Podkreśla również, że z jednym z tych miejsc czuje się mniej związana (*Urodziłam się w Krakowie, ale tylko przypadkiem*). Kolejne miasta wyznaczają także porządek czasowy opowieści

i budują jej strukturę. Czas wyznaczany jest przez przemieszczanie się między miastami. Kolejne sceny są wprowadzane przez wyrażenie stosunku czasowego względem scen je poprzedzających (w tym przypadku służy temu przysłówek *później*). W odróżnieniu od Ewy Agnieszka opowiada z perspektywy uczestnika wydarzeń. Mówi o sobie nie tylko jako o bohaterce własnej opowieści (*urodziłam się, mieszkałam*), ale także jako o członku grupy, w tym przypadku rodzinnej (*mieszkaaliśmy*). W jej narracji istotne jest odniesienie społeczne. Jej relacja nie jest egocentryczna, ważne jest odniesienie do działań własnej grupy. Dygresje służą wprowadzeniu treści o charakterze postpamięciowym. Warto zwrócić uwagę na to, że narratorka odwołuje się przede wszystkim do własnego doświadczenia. W korpusie tekstów pojawiają się jednak inicjalne jednostki narracji, w których treść postpamięci jest wyraźniej akcentowana. Taki przykład przytaczam niżej:

- (3) *Jestem lublinianinem z urodzenia, choć może niekoniecznie z wyboru, bo moi rodzice byli repatriantami i przyjechali tu z byłego Związku Sowieckiego. Repatriowali się w 1947 roku. To był już taki czas, kiedy sowiecka władza dała im ultimatum – albo mieli przyjąć obywatelstwo ZSRS, albo wrócić do kraju w nowych granicach. Nie mieszkali daleko, bo we Włodzimierzu Wołyńskim. Była wtedy jeszcze taka nadzieja wśród ludności, że przyjdą Amerykanie i ich wyzwolą. Wojska amerykańskie nie przyszły. Moi rodzice z dwoma braćmi mamy repatriowali się więc do Polski. Jej najstarszy brat pozostał w Hrubieszowie, niedaleko od granicy. Miał nadzieję, że ci legendarni Amerykanie niebawem przybędą i będzie mógł szybko wrócić do domu, żeby mu nie rozszabrowali majątku. Moi rodzice dostali pokój bez używalności czegokolwiek przy ulicy Łęczyńskiej. Teraz jest tam w miarę spokojna dzielnica, ale zaraz po wojnie to tam sobie nie żartowano – to była jedna z najbardziej niebezpiecznych okolic w Lublinie. Jednak innego wyjścia nie mieli. Dostali ten pokój i ja się w nim urodziłem parę lat później.* (Krzysztof)

Drugi wzorzec inicjalnych jednostek narracji jest silnie zakorzeniony w postpamięci. We fragmencie (3) narrator opowiada o przeszłości, której nie zna z własnego doświadczenia, ale z opowieści poprzedzającego go pokolenia. Informacja o jego własnych narodzinach tworzy ramę tekstową, otwiera i zamyka scenę, dotyczącą historii rodzinnej. Narrator określa siebie poprzez przynależność do miejsca. Podkreśla jednak, że jego związek z Lublinem – podobnie jak Agnieszki z Krakowem – jest przypadkowy. Jak mówi: *Jestem lublinianinem z urodzenia, choć może niekoniecznie z wyboru*. Zdanie to wprowadza odbiorcę w historię repatriacji rodziny narratora. O samym Lublinie opowiada przede wszystkim z perspektywy własnej dzielnicy, którą obrazuje jako miejsce niebezpieczne (*tam sobie nie żartowano; to była jedna z najbardziej niebezpiecznych okolic*). W tym przypadku również istotne jest odniesienie społeczne. Narrator sięga do przekazów rodzinnych, pokazując rozdarcie między miejscem zamieszkania (Lublin) i miejscem „utraconym” (Włodzimierz). Miejsca są więc istotnym czynnikiem kształtującym tożsamość jednostki i społeczności, do której ona należy.

Trzeci wzorzec nie jest związany z zarysowaniem czasu i miejsca akcji ani z treścią postpamięci. Zamiast tego narratorzy próbują w opisowy sposób wyrazić stosunek do własnej pamięci lub wskazać najważniejsze elementy swojej opowieści. W taki sposób wypowiada się np. Wojciech:

- (4) *Ho, ho, ho, szeroki temat i duże ryzyko, dlatego że – tak, jak już wcześniej panu wspomniałem – jestem gadułą. Ale rozumiem, że mam krążyć wokół tematów i źródeł, które przywiodły mnie do ruchu studenckiego, a po drugie, do ruchu wolnościowego, w którym kiedyś aktywnie uczestniczyłem. W moim przypadku to się bardzo zazębiało.* (Wojciech)

We fragmencie (4) narrator określa siebie samego jako *gadułę*. Wskazuje także na tematy, na których skupi się w swojej narracji (*ruch wolnościowy i studencki*). Inicjalne jednostki narracji o zbliżonym charakterze pojawiają się także w relacjach kobiet. Oto przykład z opowieści Agaty:

- (5) *Jak widzę swoje życie? Z perspektywy czasu, oczywiście, tego momentu, w jakim jesteśmy teraz, oczywiście, patrzę też przez taki pryzmat kulturowy i historyczny, to widzę, że urodziłam się w bardzo specyficznych czasach i moje pokolenie doświadczyło bardzo wyraźnego przeżycia, pewnego przełomu historycznego, kulturowego i społecznego w Polsce. Ja urodziłam się w roku 1970. Mówiono o nas, o moich rówieśnikach, jako o dzieciach epoki gierkowskiej, czyli moje dzieciństwo przypadło na całkiem szczęśliwe lata.* (Agata)

We fragmencie (5) narratorka rozpoczyna swą opowieść od refleksji o charakterze metanarracyjnym. Inicjalna jednostka narracji zyskuje postać komentarza do tekstu. Narratorka ocenia swoje życiowe doświadczenie z perspektywy terażniejszości. Siebie widzi jako członka grupy. Społeczność, z którą się identyfikuje i z którą dzieli pokoleniowe doświadczenia, opisuje z perspektywy zewnętrznej wobec niej. Jak twierdzi, jej pokolenie było postrzegane jako *dzieci epoki gierkowskiej*. Takie wskazanie przynależności wyznacza jednocześnie perspektywę czasową opowiadania. Czas wyznaczają w tym przypadku przemiany społeczno-kulturowe, narratorka opowiada o doświadczeniu pokolenia, z którym się utożsamia. Zakłada istnienie pewnej wspólnoty wiedzy między sobą i swoim rozmówcą. Kiedy wspomina o epoce Gierka, zakłada, że dla odbiorcy jest oczywiste, iż był to czas względnego szczęścia. Tę niepewność co do własnego sądu podkreśla, wprowadzając modyfikator *całkiem*. Narratorka w ciekawy sposób rozwija swoją opowieść o *szczęśliwych latach* w dalszej części narracji.

- (6) *Te szczęśliwe lata mogę ocenić i z perspektywy takiego stanu stabilizacji finansowej mojej rodziny, moich rodziców, ale i też tego, co działo się w tym czasie po prostu w kraju, w Lublinie. Bo urodziłam się w Lublinie i tu się wychowałam. Jestem trzecim dzieckiem. Moi rodzice pochodzili z miejscowości podlubelskich, więc wychowali się w domach o tradycjach – tato o tradycjach rolniczych, a mama o tradycjach rzemieślniczych, bo dziadek był szewcem. Ale były to małe miejscowości i ten obraz*

tych miejscowości, oczywiście pewne elementy tradycji i stały kontakt z rodziną, z bliskimi właściwie z tamtych miejscowości towarzyszył mi przez całe dzieciństwo, aczkolwiek nie bardzo, dlatego że jestem tym trzecim dzieckiem. Odległość między nami, rodziliśmy się co osiem lat, więc mogę powiedzieć, że miałam już takich dojrzałych rodziców i to też zmienia perspektywę, w jakiej byłam wychowywana. Jak wiadomo, kolejne dzieci wychowuje się inaczej i ja tego doświadczyłam. To się też jakoś połączyło z takim wyobrażeniem mojej osobowości czy mojego charakteru jako takiej osoby bardzo samodzielnej. Tak byłam właśnie wychowywana bardzo, bardzo, bardzo swobodnie. I tak chyba postrzegam te pierwsze lata. (Agata)

Powyższy fragment obejmuje zamkniętą scenę, złożoną z szeregu obrazów o charakterze anegdotycznym. Narratorka wprowadza temat główny sceny, którym są *szczęśliwe lata*. Mówiąc o nich, tematyzuje jeden z tematów inicjalnej jednostki narracji, czyli okres rządów Edwarda Gierka. Temat sceny powtórnie sygnalizuje na końcu swojej wypowiedzi. W ten sposób jednostka narracji zostaje zamknięta w ramie tekstowej. Kolejne obrazy są przykładami, mającymi dowodzić, dlaczego lata młodości narratorki były szczęśliwe. Pod względem gatunkowym jednostki te można opisać jako anegdoty. Wyróżnia je: krótka forma, skupienie na pojedynczym wydarzeniu, sięganie do prawdziwego (lub przedstawianego jako prawdziwe) doświadczenia oraz nieskomplikowana, jednowątkowa historia (nie dłuższa niż scena) (zob. Nolue Emenanjo 1984). Narratorka opowiada kolejno o wiejskim pochodzeniu własnej rodziny i o tym, że była późno urodzonym dzieckiem. Konsekwencją tych doświadczeń miał być jej silny związek z tradycją oraz samodzielność.

Anegdoty odgrywają zasadniczą rolę w strukturze gatunkowej tekstów historii mówionej. Wynika to z charakterystycznej konstrukcji mówionych narracji biograficznych. Składa się na nie szereg krótkich jednostek narracji (obrazów lub scen), skupionych wokół pojedynczych doświadczeń (związanych z wydarzeniami, miejscami, osobami czy czasem). Temat kolejnej sceny głównej jest zazwyczaj wyprowadzany z rehatu, pojawiającego się w scenie ją poprzedzającej. Nastęstwo czasowe jest sygnalizowane poprzez wskazywanie kolejności opisywanych doświadczeń podmiotu (coś wydarzyło się najpierw lub później). W podobny sposób wprowadzane są sceny dygresyjne, które mają charakter dopowiedzeń lub komentarzy do tekstu ze współczesnej perspektywy.

Obrazy, sceny i sekwencje służą strukturyzacji tekstu narracji. W samym tekście aktualizowane są z kolei pewne konceptualne i przekazywane kulturowo wzorce budowy narracji, które można uznać za swoiste scenariusze. Schemat narracyjny jest według Jerzego Trzebińskiego dramaturgicznym modelem określonej sfery świata (Trzebiński 2002, 22–23). Obejmuje bohaterów, ich wartości i intencje, cele i plany ich realizacji, komplikacje oraz uwarunkowania osiągnięcia sukcesu.

W przypadku badanych relacji bohaterami są albo sami narratorzy (jeśli przyjmują perspektywę bohatera) albo grupy, z którymi się utożsamiają (wtedy przyjmują perspektywę uczestnika). Bohaterowie narracji uczą się i internalizują okre-

ślone wartości. Edukacja nie zawsze związana jest jednak ściśle ze szkołą. We fragmentach (3) i (6) wartości przekazywane były w gronie rodzinnym, silnie zaznaczył się więc w nich związek między podmiotem jednostkowym a społecznością, której wartości internalizuje. Podobne widzenie relacji podmiot-grupa ujawnia się w opowieści Krzysztofa.

- (7) *Moje dzieciństwo w tamtej dzielnicy do dziś wspominam jako coś absolutnie fantastycznego. Nie wyobrażałem sobie wtedy, że może być piękniejsze miejsce na świecie niż ta ulica. Wyglądała dość siermiężnie, wybrukowana była kocimi łbami. Ludność to właściwie nie był tzw. proletariats. Część pracowała w Fabryce Samochodów Ciężarowych, część w hucie szkła. Mój tata miał przedwojenne wyższe wykształcenie, a mama maturę, więc w tamtym rejonie byli naukowcami. Ojciec pisał sąsiadom podania do poprawczaków, do więzień. W naszej dzielnicy właściwie była to naturalna ścieżka kariery – najpierw poprawczak, potem pudełeczko. Niemniej były to bardzo przyjemne okolice. Mieszkańcy mieli takie swoje zdrowe zasady. To byli tacy ludzie charakterni, dla których słowo znaczyło słowo. Pomimo takiego nieciekawego otoczenia, oni mieli swój honor. Nam się tam żyło bezproblemowo. Kiedy zacząłem chodzić, do szkoły muzycznej, to wszyscy mnie pytali, gdzie ja mieszkam? Jak mówiłem, że przy Łęczyńskiej, to reakcja była, jakby teraz powiedzieć, że w Pruszkowie albo Wołominie. (Krzysztof)*

W powyższym fragmencie narrator opisuje dzielnicę, w której się wychował. Podkreśla, że ludzie z zewnątrz postrzegali ją jako siedlisko przestępców, co nie było nieuzasadnione. Sam narrator mówi, że kariera mieszkańców to *najpierw poprawczak, potem pudełeczko*. Jednocześnie dla niego dzielnica ta stanowiła coś *absolutnie fantastycznego*. Imponują mu wartości i *zdrowe zasady* mieszkańców. Określa ich jako ludzi *charakternych*, czyli ‘mających silny charakter, hardych’ (SJP. PWN). Nadrzędną wartością był dla nich *honor*. Podkreśla więc swój związek ze społecznością, która ma swoje wady, ale jednocześnie kształtuje jego system wartości i imponuje mu.

Sama szkoła i studia jako ścieżki edukacji są dla narratora o wiele mniej istotne.

- (8) *Po liceum zdawałem na socjologię na KUL, żeby nie pójść do wojska. Nie dostałem się, więc poszedłem do pomaturalnej szkoły hotelarskiej u Vetterów. Chodziły tam same asy, które unikały zaszczytnej służby w Ludowym Wojsku Polskim. Klasy były bajeczne – sam kwiat młodzieży. Później jednak wzięli mnie na pół roku do wojska. (Krzysztof)*

Jak podkreśla Krzysztof, dostanie się do szkoły po maturze było dla niego jedynie zabezpieczeniem przed powołaniem do służby wojskowej. Z tego powodu właściwie nie informuje o tym, jak wyglądała szkolna edukacja. Szkołę obrazuje jedynie przez pryzmat ludzi, którzy do niej uczęszczali, ironicznie nazywanych *asami* i *kwiatem młodzieży*. Wyraźniej zaznacza się w tym miejscu rola podmiotu jednostkowego, który nie czuje się już silnie związany z nową społecznością.

Zupełnie inaczej opisuje swoje szkolne doświadczenia Wojciech:

- (9) *W drugiej klasie do naszego liceum na godzinę wychowawczą przyszła pani psycholog – młoda psycholog po psychologii UMCS-owskiej. I z kolei znowu po doświadczeniach NZS-u, po doświadczeniu lubelskiego środowiska teatralnego, po bardzo takim wolnościowym doświadczeniu poszła w życie do zapyziałego miasteczka nad Bugiem. No i tak myślę sobie, że chciała coś z tego doświadczenia przenieść, podzielić się i zainteresowała nas. Znaczący się na godzinie wychowawczej oczywiście mówiła o sprawach dojrzewania i sprawach takich rozwojowych, integracyjnych, jak to na godzinie wychowawczej. A dopiero na końcu lekcji zapytała nas, czy ktoś z nas chciałby uczestniczyć w tym, co ona planuje. Bo planowała założyć jakąś taką grupę, zacząć prowadzić zajęcia teatralne. No i była w różnych klasach, trochę osób się zebrało chętnych i zaczęliśmy się spotykać w takim gronie kilku-kilkunastu osób i praktykować sobie takie zajęcia teatralne, a przy okazji zaczęliśmy też słuchać jej opowieści z czasów studiów tutaj, w Lublinie, z czasów strajków w 81 roku, strajków studenckich. [...] Ale jakby zaczęłam to chłonać. (Wojciech)*

Narrator opowiada o tym, w jaki sposób internalizuje (*chłonie*) tematy, przekazywane mu w szkole. Jego opowieść nie skupia się jedynie na przejściu systemu wartości, promowanego przez ośrodek edukacyjny. Zinternalizowanie treści, przekazywanych przez nauczycielkę, jest młodzieńczym buntem przeciw władzy, ponieważ jej opowiadania mają charakter antykomunistyczny i wywrotowy. We fragmencie wyraźnie ujawnia się wpływ społeczności szkolnej na system wartości podmiotu. Nieco inaczej o edukacji mówi Agnieszka.

- (10) *Po maturze zdecydowałam się na studia w Lublinie, dlatego że rodzice studiowali w Lublinie i było to miejsce dla mnie znane, nieobce, mimo że nie byłam tu nigdy. [...] początkowo wiązałam swoją przyszłość z zawodem ogrodnika, bo w zasadzie myślałam, że trzy czwarte mieszkańców Skierniewic zajmowało się tym. I raczej wyobrażałam sobie, że będę miała własne gospodarstwo ogrodnicze. (Agnieszka)*

W powyższym fragmencie kobieta opowiada, jak przejmuje tradycję rodzinną i miejską. Wybierając studia, kieruje się tym, czym zajmowali się jej rodzice i większość mieszkańców. Wyżej wartościuje to, co jest jej *znane, nieobce*. Nieco inaczej ustosunkowuje się do tradycji rodzinnej kolejna narratorka:

- (11) *W szkole, w liceum byłam w klasie o profilu biologiczno-chemicznym, bo rodzice namawiali mnie na studia medyczne, chcieli, żebym została lekarzem. Trochę za ich namową poszłam do klasy o takim profilu. Ale już w czasie nauki w szkole okazało się, że bardziej interesują mnie języki obce. Najlepiej mi szło z języków, z angielskiego, rosyjskiego, z polskiego również. Tak więc to mnie najbardziej interesowało, a biologia, chemia, fizyka już tam niespecjalnie. Nie zmieniałam profilu klasy, ale wiedziałam, że będę zdawać na studia językowe. Przez całą szkołę chodziłam na jakieś dodatkowe zajęcia z angielskiego. I potem dostałam się na filologię angielską na UMCS-ie. (Ewa)*

W opozycji do narracji Agnieszki stoi opowieść Ewy. W tym przypadku narratorka nie spełnia społecznych oczekiwań o zostaniu lekarzem. Zamiast tego wybiera zajęcie, które bardziej ją interesuje. Agnieszka internalizuje wartości grupy i swój podmiotowy rozwój wiąże z ich realizacją. Ewa stoi w opozycji do oczekiwań grupy, silniej podkreślając własną indywidualność.

We wszystkich narracjach ujawnia się podobny schemat narracyjny, który nazwać by można „dojrzewanie”. Narrator internalizuje wartości, przekazywane przez grupę (rodzinną, szkolną, organizację, mieszkańców jakiegoś miejsca). Internalizacja ta może przebiegać różnie. Bohater może uznać wartości grupowe za własne (Agata, Krzysztof, Agnieszka), zinternalizować wartości jednej grupy i odrzucić wartości innej (Wojciech) lub zbuntować się przeciw wartościom grupy (Ewa). W zależności od przyjęcia danego punktu widzenia na etos, kształtowany przez grupę, jednostka wyznacza sobie cele. Wiążą się one głównie ze zdobyciem własnego miejsca w społeczeństwie, np. zawodu lub działalności organizacyjnej. Osiągnięcie tego celu zazwyczaj kończy opowieść. Oznacza to, że narracja biograficzna utożsamiania jest z opowieścią o czasach młodości i dojrzewania. W podobnym okresie kończyli swoje opowieści ludzie w wieku powyżej 65 lat.

Inne schematy narracyjne występowały w narracjach o wiele rzadziej. Wyjątkiem była opowieść Wojciecha, w której akcentował on swoją rolę w studenckim ruchu antykomunistycznym. Oprócz schematu „dojrzewanie” w jego narracji aktualizowane były również inne schematy narracyjne, związane głównie z oporem wobec władzy:

- (12) *To był największy happening, jaki pamiętam. Kurczę, niestety gdzieś mi poginęły zdjęcia, ale jak przypominam sobie te zdjęcia, to tam było jakieś parę tysięcy ludzi – ze dwa tysiące ludzi mogło na to przyjść. [...] I zaczęliśmy to na Litewskim. No i takie hasła, że młodzież z Partią, bo to cały czas Partia jeszcze istniała. Przeszliśmy pod komitet, obecnie rektorat Akademii Medycznej w Alejach Racławickich przy Saskim. Nawet tam nie podchodziliśmy pod nich, tylko z drugiej strony ulicy, obecnie z tego miejsca, gdzie jest plac pod teatrem, czyli Centrum Spotkania Kultur. Wtedy to był taki straszący szkielektor niedobudowany. Tam jakieś wznosiliśmy hasła, po drodze śpiewaliśmy. Mieliśmy skopiowane stare socrealistyczne piosenki, żeby było śmiesznie. Ale pamiętam reakcje. Oni się bali. Myśmy stali i nie zamierzaliśmy tam w ogóle wchodzić. Ale wtedy były już chyba jakieś pierwsze akcje odbijania komitetów. I oni się bali, że my zechcemy tam wejść, okupację zrobić. Oni w ogóle nie rozumieli tego, czym była ta Pomarańczowa Alternatywa. Więc zamknęli się w budynku od środka, a jakiś przestraszony dziennikarz reżimowy ze „Sztandaru Ludu” chciał wejść do środka [...] i mu nie otworzyli [śmiech], bali się. Bali się otworzyć, że jak otworzą drzwi, to im tam tłum wpadnie. A my w ogóle nie mieliśmy takich zamiarów. No jaja. No takie sytuacje śmieszne powstawały przy tej okazji. (Wojciech)*

Powyższy cytat dotyczy happeningu „Wiążemy nić porozumienia”. Został on zorganizowany przez lubelski oddział Pomarańczowej Alternatywy 1 maja 1989

roku. Jego celem było wyśmianie tradycji pochodów pierwszomajowych. Narrator podkreśla, że władze nie rozumiały zachowania uczestników radosnego pochodu. Śmiech był reakcją społeczeństwa, która była niezgodna z oczekiwaniami rządowych notabli. Jak podkreśla narrator, władze bały się szturm na Komitet Wojewódzki. Opowieść Wojciecha ujawnia wyraźną opozycję zwykłych ludzi i władzy. Wybór przez narratora schematu innego niż dojrzewanie wiąże się jego indywidualnym doświadczeniem. W przypadku narratorów w okresie średniej dorosłości zróżnicowanie schematów narracyjnych, aktualizowanych w opowieści, było mniejsze niż w przypadku osób w wieku powyżej 65 lat. Można to tłumaczyć przede wszystkim mniej zróżnicowanymi doświadczeniami niż doświadczenia wojenne starszych ludzi.

W badanych relacjach ujawniło się kilka charakterystycznych cech – zarówno na poziomie struktury tekstu, jak i schematów narracyjnych. Wszystkie narracje miały konstrukcję anegdotyczną i dygresyjną. Narratorzy opowiadali o ludziach, wydarzeniach, miejscach i sposobach doświadczania upływu czasu, konstruując opowieści podzielone na obrazy, sceny i ich sekwencje. Te elementy narracji były często zamykane w wyraźnych ramach tekstowych. Narratorzy, opowiadając o sobie i swojej grupie, zawsze sytuowali siebie względem czasu i miejsca. Mówili z perspektywy bohatera lub uczestnika wydarzeń. Pod tym względem różnica między mężczyznami i kobietami nie była tak wyraźna, jak w przypadku grupy osób w okresie późnej dorosłości, gdzie kobiety zazwyczaj ukazywały siebie na tle grupy. Narratorki między 35. a 65. rokiem życia częściej ukazywały siebie jako bohaterki własnych opowiadań, ich narracje były bardziej egocentryczne. W narracjach osób w okresie średniej dorosłości dostrzec można stosunkowo małe zróżnicowanie wykorzystywanych schematów narracyjnych. Są to przede wszystkim narracje o dojrzewaniu. Wyjątek stanowią opowieści osób, które uczestniczyły w ważnych wydarzeniach historycznych. Na zróżnicowanie schematów narracyjnych, aktualizowanych w tekście, wpływało więc głównie indywidualne doświadczenie. W analizie relacji osób w okresie średniej dorosłości ujawniła się istotna rola sposobu internalizacji przez jednostkę wartości, ważnych z punktu widzenia grupy. Narratorzy różnie reagowali na społeczne oczekiwania wobec ich własnej przyszłości. Wydaje się zatem, że w przypadku badanych narracji większą rolę niż aktualizowane schematy narracyjne odgrywało napięcie między pozycją podmiotową i pozycją społeczną.

Te dwa terminy pochodzą z psychologii i zostały wprowadzone przez Huberta Hermansa. *Pozycja podmiotowa* służy ustosunkowaniu się do własnego doświadczenia, a więc jest skorelowana z punktem widzenia. Dzięki temu tematy, które podejmuje w swojej relacji narrator, są różnie ujmowane. Podmiot różnie je też wartościuje. Pozycję podmiotową wyróżnia to, że zawsze wiąże się z oceną doświadczenia osobistego z perspektywy jednostki. Jest to więc indywidualny obraz roli, jaką jednostka odgrywa lub powinna odgrywać w grupie. Zdaniem Hermansa stoi ona w opozycji do *pozycji społecznej*. Ten drugi termin odnosi się do ocze-

kiwań grupy w stosunku do działań, podejmowanych przez jednostkę. W koncepcji Hermansa jest on równoważny *roli społecznej*. Pozycja podmiotowa może pokrywać się z pozycją społeczną lub ją kwestionować. Zazwyczaj jedna pozycja społeczna jest związana z kilkoma negocjowanymi pozycjami podmiotowymi (por. Hermans 2001, 330). Przykładowo w relacji Agnieszki ujawnia się pozycja społeczna, związana z oczekiwaniami grupy co do wyboru zawodu przez kobietę. Jest ona zbieżna z pozycją podmiotową, gdyż narratorka uważa wcielenie się w tę rolę za naturalne, akceptuje ją wraz z internalizacją wartości swojej społeczności (rodzinnej, lokalnej). Natomiast w narracji Ewy ujawnia się pozycja społeczna, zgodnie z którą grupa artykułuje zestaw oczekiwań w stosunku do roli, jaką kobieta będzie odgrywać w społeczeństwie. Są one jednak niezgodne z jej wizją własnej przeszłości. Pozycja podmiotowa i społeczna mają więc przeciwstawny charakter. Ewa nie spełnia oczekiwań grupy, lecz sama wyznacza sobie nową rolę. Z kolei w narracji Wojciecha ujawniają się dwie pozycje społeczne, związane z oczekiwaniami dwóch różnych grup – władzy i jej przeciwników. Podmiot wciela się w rolę, która jest bliższa wizji drugiej z tych społeczności. Kreuje jednak obraz siebie jako „prześmiewcy”, który ukazuje „prawdziwą twarz władzy”. Ujawnia to kolejny dysonans między pozycją podmiotową i społeczną. Grupa związana z władzą postrzega go bowiem nie jako „prześmiewcę”, lecz „agresora”. W narracjach zauważa się napięcie między różnymi pozycjami podmiotowymi i społecznymi. Narratorzy opowiadają o swoich przemyśleniach i wyborach, które doprowadziły ich do zinternalizowania obecnego systemu wartości i zdobycia miejsca w społeczeństwie.

LITERATURA

- CHLEBDA WOJCIECH, 2011, *Szkice do językowego obrazu pamięci. Pamięć jako wartość*, „Etnolingwistyka” 23, 83–98.
- CZACHUR WALDEMAR, 2016, *Dlaczego pamięć społeczna może być obiektem badań lingwistycznych?*, [w:] *Karły na ramionach olbrzymów? Kultura niemieckiego obszaru językowego w dialogu z tradycją*, red. Joanna Godlewicz-Adamiec, Piotr Kociumbas, Ewelina Michta, Warszawa: Instytut Germanistyki Uniwersytetu Warszawskiego, 252–260.
- CZACHUR WALDEMAR, 2018, *Lingwistyka pamięci. Założenia, zakres badań i metody analizy*, [w:] *Pamięć w ujęciu lingwistycznym. Zagadnienia teoretyczne i metodyczne*, red. Waldemar Czachur, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 7–55.
- GOCÓŁ DAMIAN, 2017, *Pamięć – historia – dziedzictwo kulturowe. Relacje między pojęciami w świetle języka i komunikacji*, [w:] *Gawędy o kulturach III*, red. Joanna Szadura, Damian Gocół, Lublin: Polihymnia, 7–20.
- HARWAS-NAPIERAŁA BARBARA, TREMPAŁA JANUSZ red., 2000, *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 6: *Charakterystyka okresów życia człowieka*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- HERMANS HUBERT, 2013, *The Construction of a Personal Position Repertoire: Method and Practice*, „Culture & Psychology” 2001, no. 7, 323–366.
- NOLUE EMENANJO EMMANUEL, 1984, *The Anecdote as an Oral Genre: The Case in Igbo*, „Folklore”, vol. 95, no. 2, 171–176.
- PAJDZIŃSKA ANNA, 2007, *Pamięć jako wartość*, [w:] *Człowiek wobec wyzwań współczesności. Upadek wartości czy walka o wartość?*, red. Jan Mazur, Agata Małyska, Katarzyna Sobstyl, Lublin: Wydawnictwo UMCS, 253–261.
- PAJDZIŃSKA ANNA, 2012, *Polszczyzna o pamięci*, [w:] *Tradycja dla współczesności. Ciągłość i zmiana*, t. 6: *Pamięć jako kategoria rzeczywistości kulturowej*, red. Jan Adamowski, Marta Wójcicka, Lublin: Wydawnictwo UMCS, 97–108.
- TOMKINS SILVAN, 1995, *Script Theory and Nuclear Scripts*, [in:] *idem, Shame and Its Sisters. A Silvan Tomkins Reader*, eds. Eva Kosofsky Sedgwick, Adam Frank, Durham–London: Duke University Press, 179–196.
- TRZEBIŃSKI JERZY, 2002, *Narracyjne konstruowanie rzeczywistości*, [w:] *Narracja jako sposób rozumienia świata*, red. Jerzy Trzebiński, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 17–42.
- WOŹNIAK TOMASZ, 2014, *Narracja a czynności mózgu*, [w:] *Narracyjność języka i kultury*, red. Dorota Filar, Dorota Piekarczyk, Lublin: Wydawnictwo UMCS, 67–82.
- WÓJCICKA MARTA, 2014, *Pamięć zbiorowa a tekst ustny*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.

Memory Lingualized in the of People in the Period of Middle Adulthood

Summary

In my article, I analyze the way people in their middle adulthood (35–65 years old) talk about their own biographical experience. By comparing the relations selected from my own collection, I try to indicate what the ways of linguistic expression are used to build a biographical narrative and a conversation with the researcher. The aim of the article is to show how non-linguistic factors (profession, social status, education, experience or gender) influence the structure of the story, the choice of the narrative schemes and the ways of linguistic expression. In the analyzed texts clearly shows the structuring of the narrative by means of images, scenes and narrative sequences. They allow for the reconstruction of the narrative schemes in the mostly statements related to the talking about maturation.

KEYWORDS: memory, oral history, narrative, narrative scheme, middle adulthood
