

Monika Modrzejewska-Świgulska
Marcin Maria Bogusławski

CZY ISTNEJE „PROFESJONALNY”
I „NIEPROFESJONALNY” WYMIAR BIOGRAFII?

ROZWAŻANIA NA KANWIE *OPOWIEŚCI AUTOBIOGRAFICZNEJ*
MICHAŁA GŁOWIŃSKIEGO. REFLEKSJA ROZPISANA NA DWA GŁOSY

Wprowadzenie

Problematyka niniejszej książki wskazuje, że powinniśmy zająć się „profesjonalnymi” i „nieprofesjonalnymi” sposobami uprawiania humanistyki, czyli — mówiąc skrótowo — tym, jak uprawia humanistykę np. pedagog lub filozof oraz tym, jak uprawia humanistykę np. fizyk. Z kolei rozwinięcie tytułu (dookreślenie tematyki) zaproponowane przez pomysłodawcę projektu odnosi się głównie do pytania o to, czy elementy prywatnej biografii badacza warunkują jego biografię zawodową, a jeśli tak, to w jaki sposób. Z zarysowanej alternatywy wybieramy drugi obszar tematyczny. Pierwszy obszar tematyczny jest dla nas mniej ciekawy, poza tym wymagałby przeprowadzenia szczegółowych badań empirycznych, których nie dałoby się efektywnie przeprowadzić w czasie przeznaczonym na przygotowanie publikacji. Drugi obszar tematyczny wydaje się nam ciekawszy choćby dlatego że wymaga zajęcia stanowiska wobec tak frapujących kwestii, jak sposób rozumienia procesu badania w humanistyce, jak to czym jest biografia i w jaki sposób daje się ją rozumieć i opisywać.

Naszym zdaniem przeciwstawienie sobie **biografii prywatnej** i **biografii zawodowej** jest czymś sztucznym. Człowiek bowiem doświadcza swojego istnienia jako swego **kontinuum**, w którym to, co prywatne i to, co zawodowe jest ściśle ze sobą powiązane, a często również od siebie nieodróżnialne. Mówimy tu o doświadczeniu, zasadniczo bowiem człowiek nie dokonuje świadomego

zreflektowania swojego istnienia. Zreflektowanie dokonuje się tylko w określonych momentach — bądź w **sytuacjach przełomowych**, bądź w sytuacjach, w których narracja autobiograficzna służy **osiągnięciom określonych celów**, na przykład ubieganiu się o pracę czy wyższy stopień naukowy. Efektem sytuacji przełomowych są **całościowe opowieści autobiograficzne**, w których człowiek dokonuje autointerpretacji siebie i swojej historii. Efektem sytuacji drugiego typu są **fragmentaryczne opowieści autobiograficzne**, czyli zawierające elementy wyodrębnione ze względu na cel, który chce się osiągnąć, np. życiorysy czy *curriculum vitae*, a więc to, co można by nazwać *biografią zawodową* odróżnioną od *biografii prywatnej*.

W naszej optyce pytanie o współwarunkowanie się biografii prywatnej i biografii zawodowej jest konsekwencją nieuzasadnionego hipostazowania wymiarów, które instrumentalnie wyróżnia się w tworzących całość dziejach człowieka. Gdybyśmy przyjęli to przeciwstawienie, to — oczywiście — staralibyśmy się pokazać, że to, co prywatne warunkuje to, co zawodowe i *vice versa*. Zależność zatem byłaby kolistą. Kwestia ta widziana w bliższej nam perspektywie wygląda tak, że historia człowieka to tworzące kontinuum relacyjne (po)wiązanie różnorodnych, heterogenicznych elementów; przy czym sieć (dynamicznych, zmiennych) relacji nie tylko wiąże ze sobą poszczególne elementy historii człowieka, ale również wpływa na „tożsamość” tych elementów. Mówiąc o elementach myślimy, między innymi, o wartościach, realizowanych celach, akceptowanych przekonaniach i normach, zapamiętywanych przeżyciach czy interakcjach z innymi ludźmi, a więc o kontekście, w którym człowiek jest **usytuowany**.

W naszej perspektywie usytuowanie człowieka jest niezbywalne i wiąże się z **faktycznością** jego życia. Niezbywalny jest również relacyjny i interakcyjny charakter życia człowieka, jego historyczności. Oczywiście jest zatem, że w kontinuum dziejów człowieka elementy heterogeniczne (a więc dające się rozlokować choćby w strefie zawodowej i pozazawodowej) się współokreślają. Elementem składowym naszej perspektywy jest również teza o nieredukowalnie narracyjnym charakterze (auto)biografii człowieka, pojmowanej jako próba refleksyjnego zrozumienia własnej historii i uporządkowania oraz powiązania jej elementów.

Poglądy te postaramy się uzasadnić i rozwinąć, analizując „opowieść autobiograficzną”¹ Michała Głowińskiego zatytułowaną *Kręgi obcości* (cytaty pochodzące z tej książki oznaczamy, przywołując tylko numery stron). Interpretacja rozpisana będzie na dwa względnie autonomiczne głosy — bardziej filozoficzny i bardziej pedagogiczny. Mamy nadzieję, że w ten sposób wybrany przez nas temat zostanie rozjaśniony w sposób bardziej wszechstronny, a także, że komplementarność odmiennych skądinąd perspektyw pozwoli na sformułowanie płodnych heurystycznie wniosków.

¹ Termin ten występuje jako podtytuł książki Głowińskiego.

1. Głowiński i jego autobiografia w ujęciu filozoficznym — zarys argumentacji²

Tradycją filozoficzną, która stanowi dla mnie ramę odniesienia, jest ontologia społeczno-hermeneutyczna. Wyrasta ona z filozofii hermeneutycznej Martina Heideggera i Hansa-Georga Gadamera, których założenia zostały jednak istotnie skorygowane przez Barbarę Tuchańską i Jamesa McGuire’a (korekty te dotyczą zasadniczo — upraszczając sprawę — odejścia od indywidualistycznego i egzystencjalnego nastawienia filozofii hermeneutycznej w stronę ujęcia relacyjnego i interakcjonistycznego, czyli społecznego). W swoim wywodzie nie będę jednak odwoływał się wprost ani do Heideggera, ani do Gadamera. Dla moich celów o wiele poręczniejsza wydaje się siatka conceptualna wypracowana przez Jeana-Paula Sartre’a. Z perspektywą ontologii społecznego-hermeneutycznej łączy Sartre’a bardzo wiele. W perspektywie sartrowskiej możliwe jest choćby prowadzenie refleksji w ramach **koła ontyczno-ontologicznego**. Refleksja prowadzona na poziomie ontycznym jest refleksją prowadzoną nad realizującym się *status quo*, nad tym, co funkcjonuje faktycznie. W mojej opowieści będzie to szkicowa refleksja nad fragmentami autobiograficznych ustaleń Głowińskiego. Refleksja na poziomie ontologicznym z kolei jest refleksją nad strukturami, które pozwalają na przejawianie się tego, co faktyczne, są tedy „warunkami możliwości” tego, co realizuje się na poziomie ontycznym. Wyświetlenie (znów szkicowe) tych struktur będzie zasadniczym celem mojego wyводу. Wybór Sartre’a na patrona niniejszych uwag nie wynika jednak tylko z jego bliskich związków z tradycją filozofii hermeneutycznej i ontologii społeczno-hermeneutycznej. Istnieją jeszcze dwa dodatkowe powody, które wpłynęły na taki a nie inny wybór ramy odniesienia. Pierwszy to taki, że Sartre — w odróżnieniu od Heideggera czy Gadamera — dużą część aktywności filozoficznej poświęcił na ontologiczno-ontyczne badania biograficzne, które nazwał psychoanalizą egzystencjalną. Jej część ontologiczną opracował zasadniczo w *Bycie i nicości*, ale również w *Critique de la raison dialectique*; jej część ontyczną rozwijał zaś w licznych biografiach, jak *Idiota w rodzinie*, *Święty Genet*, czy wreszcie w autobiografii *Słowa*. Drugi powód jest taki, że Głowiński i Sartre należą do pokolenia połączonego wspólnym doświadczeniem wojny i działającego w podobnym kontekście polityczno-intelektualnym (dominacja marksizmu i strukturalizmu). Ciekawe będzie zatem pokazanie, jak — mimo dzielących ich różnic — sposób myślenia Głowińskiego o historii i biografii człowieka daje się wyrazić w języku ontologii Sartre’a.

² Niniejszy fragment rozdziału został przygotowany przez Marcina M. Bogusławskiego.

*

Dla Głowińskiego historia człowieka nie stanowi uporządkowanej struktury, jest raczej chaotycznym strumieniem powiązanych ze sobą elementów, które retrospektywnie układa się w uporządkowaną strukturę. *Opowieść autobiograficzna* jest zatem „porządkowaniem swojego życia i w pewnym sensie samego siebie” (Głowiński 2010: 535; por. 34), jest budowaniem (obrazu) własnej tożsamości poprzez rozumiejące odniesienie się zarówno do doświadczeń dostępnych introspekcyjnie, jak i do doświadczeń zasłyszanych od innych ludzi. Oparcie się na wiedzy pochodzącej od innych jest szczególnie ważne w odniesieniu do własnej prehistorii. „Zasłyszenie sta[je] się [wtedy] przedmiotem osobistych doświadczeń” (5). Niemniej odwołanie do doświadczeń innych ludzi jako elementu doświadczenia własnej historii towarzyszy człowiekowi na każdym etapie życia. Jest ono jednym z narzędzi umożliwiających powiązanie w chronologiczny ciąg elementów uznanych za istotne dla własnej biografii/tożsamości. Tytułem przykładu warto wymienić odwołanie Głowińskiego do książki Mariana Skwary, dzięki której mógł potwierdzić własne wspomnienia dotyczące wywózki Żydów z Pruszkowa (por. 50) czy przywołanie pracy Barbary Engelking i Jacka Leonciaka, która pozwoliła mu na umiejscowienie czasu gwałtownej burzy nawiedzającej Warszawę w 1942 r. Burza ta jest jednym z najlepiej zapamiętanych doświadczeń Głowińskiego z jego dzieciństwa, które w kontekście września 1942 r. (zaawansowana likwidacja getta warszawskiego), a także innych lektur Głowińskiego jawi się jako utrwalenie w pamięci tego, jak działa mechanizm wiążący ze sobą kata i ofiarę (por. 64 i nn.). W tym drugim przypadku odwołanie do wiedzy i doświadczeń innych ludzi służy Głowińskiemu nie tylko porządkowaniu życia i samego siebie, ale także nadawaniu sensu zapamiętanym doświadczeniom. Refleksja autobiograficzna Głowińskiego wykorzystywana jest zarówno do powiązania elementów składających się na jego historię w linearną całość czy nadania sensu poszczególnym elementom, jak i do odsłonięcia doświadczenia, które ufunduje i scali jego dalsze losy, w pewnym sensie doświadczenia pierwotnego. Doświadczeniem tym jest dla Głowińskiego bycie Żydem, które decyduje o wszystkim, co spotkało jego samego oraz całą jego rodzinę. Z bycia Żydem wynika dla Głowińskiego (i jego rodziny) wszystko — od konstytuującego jego dalsze losy wyobcowania, po zainteresowania i pracę zawodową (por. 533, 7). Z jednej bowiem strony wynikająca z bycia Żydem konieczność ukrywania się w czasie wojny skazywała Głowińskiego na ciągłe bycie samemu. Była także powodem odkrywania stanowiącej zagrożenie obcości względem innych ludzi (na przykład odkrycie, że obrzezanie stanowi element identyfikujący go jako innego, niepożądanego). Zaowocowało to trwałym znerwicowaniem oraz uznaniem życia za „wartość najwyższą i z niczym nieporównywalną” (533). Z drugiej zaś strony to właśnie „przebywanie w mieszkaniu w pełnej izolacji od rówieśników, a także brak tego, co wypełnia życie dziecka w tym wieku, niejako skazywały” Głowińskiego „na

tego rodzaju zainteresowania, lub wręcz ku nim pchały” (70). Zainteresowania tego rodzaju, to „zainteresowania umysłowe” znajdujące w tamtej dobie upust w lekturze, grze w szachy czy studiowaniu atlasu geograficznego (por. 70-72). Warto zaznaczyć przy okazji, że bycie Żydem nie jest czymś, na co Głowiński został po prostu skazany. Co prawda interioryzacja funkcjonujących w czasie wojny wyznaczników „żydostwa” dokonała się u Głowińskiego w znacznej mierze nieświadomie, niemniej na poziomie świadomego funkcjonowania podejmował on nieustanną decyzję opowiadania-się-za bądź odrzucania tego, co miało być wyznacznikiem jego żydowskiej tożsamości (por. 118). Mamy tu więc do czynienia z dialektycznym aktem wyboru siebie, zaprojektowania swojego życia w oparciu o kategorię uznaną przez Głowińskiego za fundamentalną.

Oczywiście, łatwo powiedzieć, że owo doświadczenie pierwotne miało wpływ na pracę zawodową Głowińskiego. Pytanie tylko, czy taką zależność można pokazać bardziej konkretnie? Myślę, że można. Związek doświadczeń pozazawodowych z zainteresowaniami zawodowymi Głowińskiego da się pokazać przynajmniej na dwóch płaszczyznach.

Pierwsza płaszczyzna dotyczy wyboru takiej metody i dziedziny badań, która pozwalała mu funkcjonować względnie autonomicznie, tzn. z jednej strony bez wyraźnego narażania się na lęk z powodu podejmowania działań niezgodnych z dominującym systemem, z drugiej zaś bez konieczności rezygnowania z własnych preferencji. Metodą tą był strukturalizm stosowany przez Głowińskiego do badania choćby młodopolskiej powieści czy twórczości Bolesława Leśmiana (fascynację Leśmianem zawdzięcza Głowiński także uwarunkowaniom historyczno-biograficznym; odkrył ją dzięki polonistce z efemerycznego, istniejącego zaledwie kilka lat liceum, do którego go skierowano). Ze strukturalizmem związany jest jeszcze jeden element osobisty. Otóż charakterystycznym sposobem myślenia Głowińskiego o sobie jest myślenie opozycyjne (w autobiografii są to np. opozycje swojskości i obcości, domu i szkoły). Jest ono bliskie metodologii strukturalistycznej, której jednym z głównych wyznaczników jest właśnie porządkowanie materiału za pomocą opozycji binarnych.

Druga płaszczyzna związana jest z niesłabnącym poczuciem wyobcowania i refleksją nad nim. Jej wyrazem zawodowym były — pisane początkowo do szuflady — studia Głowińskiego nad językiem PRL-u, kontynuowane obecnie na seminariach poświęconych analizie dyskursów antysemitycznych czy w publikacjach dotyczących języka charakterystycznego np. dla „Naszego Dziennika”.

W perspektywie autobiografii Głowińskiego widoczna jest również zależność odwrotna — to znaczy stosowanie instrumentarium zawodowego do konstruowania własnej historii i własnej tożsamości (pamiętajmy, że takiego zrównania dokonuje sam Głowiński utożsamiając konstruowanie narracji autobiograficznej z porządkowaniem siebie i swojego życia, por. 535). Do najbardziej charakterystycznych elementów należy tu wspomniane już posługiwanie się opozycjami binarnymi, a także rezygnacja z opisywania siebie w kategoriach psychologicznych

i idiosynkratycznych na rzecz ujmowania siebie jako aktanta. Przypomnę, że aktant jest terminem wprowadzonym przez Algirdasa Greimasa i oznacza on „podmiot działający”, postać charakteryzowaną nie tyle przez jej treści wewnętrzne, ile przez konkretne, realizowane przez nią działania (por. Burzyńska, Markowski 2007: 291-292). Tym, co zadziwiało mnie w trakcie pierwszej lektury *Kręgów obcości* było to, że opowieść Głowińskiego-autora nie dała mi wglądu w sferę psychologiczną Głowińskiego-bohatera. Głowiński-autor patrzy na Głowińskiego-bohatera niejako z zewnątrz. Historia Głowińskiego-bohatera często relacjonowana jest zimno i neutralnie, opisy dotyczące stanów emocjonalnych Głowińskiego-bohatera są lapidarne, oschłe. Bohater *Kręgów obcości* pokazany jest nie tyle jako podmiot wewnętrznych konfliktów, przeżyć, emocji, ile jako aktant grający określone role na scenie historii — Żyda zmagającego się z Szoa, naukowca zmagającego się z własnymi lękami i realiami czasu PRL, geja zmagającego się z wewnętrznym wyobcowaniem (opis ucieczki Głowińskiego sprzed klubu gejowskiego w Holandii) czy rodzącymi się potrzebami seksualnymi. W tym kontekście ciekawe i godne odnotowania jest to, że potrzeb uczuciowych Głowińskiego czytelnik ledwo się domyśla; jest to kolejny element psychologii postaci kompletnie nieobecny w *Kręgach obcości*. Przyznam szczerze, że w trakcie pierwszej lektury książki to „strukturalistyczne” podejście Głowińskiego do własnej historii nieco mnie rozczerowało. Być może dlatego że recenzje książki podkreślały jej tragiczność, której nie byłem w stanie dostatecznie dostrzec w wypranym z emocji świecie konstytuowanym przez Głowińskiego-aktanta. Pierwsze odczucia były jednak mylące — neutralnie opisywany świat wykluczenia jest światem podwójnie przerażającym. Element tragiczności tkwi także w tym, że nawet w autobiografii Głowiński chroni swoją obcość za pomocą konkretnych technik kształtowania narracji. Widać tu jak na dłoni ścisłą zależność zawodowych i pozazawodowych elementów składających się na historię Głowińskiego. Innymi słowy widać tu, że strukturalizm był i jest dla niego „doświadczeniem osobistym” (494)³.

*

Czas przenieść rozważania z płaszczyzny ontycznej na ontologiczną. Z racji ograniczonych rozmiarów mój wywód także w tym przypadku będzie tylko rodzajem szkicu czy wstępnego rozpoznania.

Ontologiczne rozświetlenie zarysowanej powyżej charakterystyki ontycznej wymaga odwołania się do następujących kategorii ontologii sartrowskiej: *rzeczywistość-ludzka*, *bycie-w-sytuacji*, *projekt*, *rozumienie*, *historia* oraz *ciało*.

³ Głowiński wygłosił w 2008 r. na Uniwersytecie Śląskim referat pt. *Strukturalizm jako doświadczenie osobiste*. Kwestię tę podejmuje też hasłowo w *Kręgach obcości*. Tekst referatu nie był mi, niestety, dostępny, aczkolwiek myślę, że byłby tylko potwierdzeniem tezy o współzależności elementów zawodowych i pozazawodowych w dziejach (biografii) Głowińskiego.

Rzeczywistość-ludzka zastępuje w moim słowniku kategorię podmiotu. Kategoria podmiotu bowiem uwikłana jest w kontekst nowożytnej epistemologii i oznacza przede wszystkim substancjalną świadomość przeciwstawioną przedmiotowi poznawanemu. Rozumiany w powyższym sensie podmiot jest zamknięty we własnym wnętrzu, czyli — mówiąc skrótowo — oderwany „od cielesności, zarówno jako drugiej sfery ludzkiej egzystencji (od ciała), jak i od świata pozaludzkiego (przyrody)” (Pobojewska 2011: 12). Mówienie o rzeczywistości-ludzkiej (odpowiedniku *Dasein* w języku Heideggera) pozwala uniknąć tego uwikłania. Jest tak między innymi dlatego że sformułowanie „rzeczywistość-ludzka” odsyła jednocześnie do indywidualnego sposobu egzystowania człowieka („bycie każdego z nas jest zawsze jego własnym byciem, a nie byciem w ogóle” (Folkierska 2008: 143)) oraz do tego, że indywiduum zawsze egzystuje w świecie, czyli jest otwartością nierozzerwalnie powiązaną ze światem. W takiej perspektywie rzeczywistości-ludzkiej nie daje się wyekstrahować z sieci powiązań łączących ją z elementami składającymi się na świat, w którym żyje. Niemożliwy staje się zatem opis rzeczywistości-ludzkiej jako niezależnego, całkowicie suwerennego, odcieśnionego i kierującego się tylko wewnętrzną dynamiką podmiotu.

Zamiast o byciu-w-swiecie, czyli w horyzoncie „całościowej struktury poręcznych (narzędziowych) odniesień” (por. Folkierska 2008: 143) oraz związków z innymi rzeczywistościami-ludzkimi (heideggerowski egzystencjał „bycia-z”), będę mówił głównie o byciu-w-sytuacji. Jest tak dlatego że bycie-w-sytuacji wiąże się bezpośrednio z problematyką faktyczności (faktycznego usytuowania rzeczywistości-ludzkiej), umożliwia też mówienie o różnorodnych sytuacjach, które bądź składają się na spluralizowany obraz świata, bądź też na różne światy (sprawa ta wymaga osobnego zbadania i nie chcę jej w tej chwili przesądzać). W takiej perspektywie kategoria „świat” wydaje mi się zbyt uniwersalna, a więc zbyt całościowa i zbyt homogeniczna, by zdać sprawę z wielości sytuacji i powiązanej z tym wielości światów (bądź różnorodności świata). Czym jest sytuacja, w której egzystuje rzeczywistość-ludzka? Przez sytuację rozumiem za Sartrem sieć relacji między zmiennymi i heterogenicznymi elementami, takimi jak klimat i ziemia, rasa i klasa społeczna, język, historia zbiorowości, nawyki, zachcianki (por. Sartre 2007: 586), wartości, konieczność śmierci, opór rzeczy, konieczność pracy, sfera praktyczno-inercyjna [*pratico-inerte*] (materia przetwarzana przez pracę człowieka), instytucje społeczne, byty poza-ludzkie i inne. Ta sieć stanowi kontekst, który umożliwia rzeczywistości-ludzkiej realizowanie siebie-jako-projektu (por. Cabestan, Tomes 2001: 56-57). Jest zatem przesłanką wolności rzeczywistości-ludzkiej.

Bycie projektem oznacza dla Sartre’a „odkrywać przed sobą samym, za pośrednictwem możliwości i pod znakiem jakiejś wartości, czym się jest” (Sartre 2007: 693). To „pragnienie bytu” (tamże: 693), czyli dążenie do ujęcia jako jedności wszystkich wydarzeń składających się na historię rzeczywistości-ludzkiej. Oznacza to, że rzeczywistość-ludzka nie posiada zadanej jej tożsamości, ale

wybiera sens tego, kim jest (chce być) i do tego sensu odnosi wszystko to, co składa się na jej historię (mówiąc metaforycznie, projektowany sens jest światłem, które pozwala zarazem rozumieć rzeczywistość-ludzką i samorozumieć się przez rzeczywistość-ludzką). W tym sensie rzeczywistość-ludzka jest wolna w sposób absolutny — jej wybory są nieskrępowanym samoustanawianiem własnej kondycji. Z drugiej jednak strony rzeczywistość-ludzka nigdy nie jest wolna, przeciwnie, jest „zniewolona, poddana koniecznościom, wydana na łup praw, nad którymi nie ma władzy” oraz na łup innych rzeczywistości-ludzkich (Kowalska 2005: 91). Oznacza to po prostu tyle, że rzeczywistość-ludzka zawsze projektuje się, egzystując w sytuacji. Nie może zatem być, kim chce — projektuje, istniejąc w gąszczu powiązań relacyjnych, a projekt ten dotyczy przekształcania tych powiązań, czyli przekształcania sytuacji, lepiej: współprzekształcania jej wraz z innymi projektującymi się rzeczywistościami-ludzkimi. To, kim stanie się rzeczywistość-ludzka, zawsze zależy zatem nie tylko od niej samej, ale od wszystkich elementów tworzących sytuację, w której rzeczywistość-ludzka żyje. Elementy te stanowią też niezbywalny kontekst wszelkich podejmowanych przez rzeczywistość-ludzką aktywności. To, że z jednej strony „człowiek zawsze istnieje kontekstowo, połączony siecią zależności ze światem zewnętrznym”, a z drugiej „może jednak [...] praktycznie przetwarzać zewnętrzne, a dzięki temu realizować siebie jako samorzutnie ustanawiany projekt” (Bogusławski 2008: 216), pozwala zrozumieć paradoksalność „pierwotnego wyboru”, który — zdaniem Sartre’a — leży u podstaw każdego projektu. Pierwotny wybór to nic innego jak wybór tego, kim się jest; wybór sensu, w świetle którego będzie się interpretować siebie i swoją historię. Jako taki pierwotny wybór jest zawsze decyzją suwerenną. Z drugiej jednak strony pierwotny wybór jest (bywa?) zinterioryzowaniem cech nadawanych rzeczywistości-ludzkiej przez jej współ-towarzyszy, jest przy tym takim przyswojeniem tych cech, które przeobraża je „w abstrakcyjną formę subiektywności”, w tożsamość przyjętą przez rzeczywistość-ludzką za własną (Sartre 2010: 58). Dalsza historia rzeczywistości-ludzkiej jest w pewnym sensie efektem spięcia wywołwanego przez dialektykę gestu suwerennej decyzji i gestu bierniej interiorezacji.

Warunkiem istnienia-w-sytuacji i projektowania jest rozumienie. Dla Sartre’a — zasadniczo podobnie jak dla Heideggera — rozumienie nie jest aktywnością spekulatywną czy jakąś formą metodycznie prowadzonej interpretacji, ale sposobem bycia, a więc aktywnością fundamentalnie praktyczną (por. Cabestan, Tmes 2001: 12). Mówiąc najogólniej, rozumienie to odnoszenie się do sytuacji, które — za Tuchańską i McGuire’em — chciałbym widzieć jako „wzajemne odnoszenie się do siebie różnych sposobów bycia” (McGuire, Tuchańska 1997: 157), czyli jako „pewien aspekt współ-bycia człowieka i innych bytów, powiązanych relacjami i interakcjami” (Tuchańska 2007: 93). Tak ujmowane rozumienie „leży u podstaw każdego projektu ludzkiego, pozwala również uchwycić znaczenie tego projektu”. Jest tak dlatego że rozumienie, będące swoistym ruchem

dialektycznym pozwala uchwycić sens poszczególnej spełnianej przez rzeczywistość-ludzką aktywności poprzez wskazanie jej celu i projektujących ów cel jej warunków początkowych (Cabestan, Tmes 2001: 11).

Rozumienie zatem „ma ontologiczne źródło nie tylko w ludzkiej otwartości i w odkrytości bytów, ale także w relacyjności wszelkiego bycia”. Nie jest zatem „relacją między [...] dwoma opozycyjnymi bytami. Jest aspektem bycia (wielu) podmiotów wchodzących w interakcję ze sobą, ich wytworów i używanych przez nie narzędzi, społecznych instytucji, stanowiących ramy tej interakcji, a także i tego, co jest przedmiotem poznania”. Rozumienie pojmowane jako sposób bycia „ma oczywiście charakter historyczny” (Tuchańska 2007: 94). Równie historyczny charakter ma sytuacyjność bycia. Czas zatem zapytać, jak Sartre rozumie historię? Historia nie jest dla Sartre’a „tylko zespołem wydarzeń rozwijających się w czasie i konstytuowanych przez przeszłość człowieka. Przede wszystkim jest ona procesem całościującym i unifikującym, skierowanym ku celowi (*une fin*) i zrozumieniu” (Cabestan, Tmes 2001: 28). Proces całościowania posiada różne wymiary. Sartre mówi przy tej okazji o całościowaniu poszczególnych wytworów rzeczywistości-ludzkiej (np. symfonia jest całościowaniem), o historii jako całościowaniu doświadczeń człowieka (projekt jest procesem całościowania), a także o całościowaniu jako tworzeniu sytuacji, to znaczy wiązaniu ze sobą wielorakich i heterogenicznych elementów. Zdaniem Sartre’a, zgodnie z tradycją marksowską, proces całościowania nie odbywa się na mocy jakiś wewnętrznych mu praw, ale związany jest on z ludzką *praxis*, zarówno indywidualną, jak i zbiorową (por. tamże: 58). Źródłem tak rozumianej historii jest w ontologii Sartre’a czasowość. Nie ma tu miejsca na drobiazgowy wykład sartrowskiej koncepcji czasowości, wystarczy zauważyć, że czasowość tworzą trzy wymiary — przeszłość, teraźniejszość i przyszłość. Przeszłość pojmuje Sartre jako ontologiczną strukturę, która zmusza rzeczywistość-ludzką do tego, aby była tym, czym jest „za-sobą”. Innymi słowy przeszłość zobowiązuje do tego, by rzeczywistość-ludzka „brała na siebie swój byt”, uchwytowała i projektowała siebie na kanwie tego, kim/czym była (Sartre 2007: 165). O ile przeszłość oznacza dla rzeczywistości-ludzkiej jej urzeczywistnioną i minioną tożsamość, o tyle przyszłość jest dla rzeczywistości-ludzkiej „tym, czym ona ma być jako czymś, czym może nie być” (por. tamże: 173). Przyszłość jest więc płaszczyzną realizowania się możliwości, które wcale nie muszą się urzeczywistnić.

Bardzo krótka rekapitulacja

Myślę, że dla uważnego czytelnika przełożenie kategorii sartrowskiej ontologii na ontyczną analizę autobiografii Głowińskiego nie nastręcza żadnych trudności. Co więcej, wydaje mi się, że przełożenie to jest stosunkowo naturalne, to znaczy, że nałożenie kategorii ontologicznych na analizę ontyczną nie wymaga dodatkowych, „naciągających” zabiegów interpretacyjnych. W przyjętej przeze mnie

perspektywie rzeczywistość-ludzka „egzystuje ciałem” w określonej sytuacji. Sytuacja zaś jest warunkiem *sine qua non* rozumienia przez rzeczywistość-ludzką siebie i świata, w tym zwłaszcza zaprojektowania własnego sensu w oparciu o pierwotny wybór. Wszystkie te elementy napotykamy w autobiografii Głowińskiego. Zasadniczo egzystuje on w trzech sytuacjach — wojny i Szoa, Polski komunistycznej i Polski demokratycznej. Warunki wojny — sprzyjające czytaniu ukrywania się, samotność, strumiatyzowanie, a przede wszystkim określenie siebie jako Żyda stanowią warunki początkowe dalszych losów Głowińskiego, punkt wyjścia jego projektu. Istotnym elementem pierwotnego wyboru (projektu) Głowińskiego jest także jego ciało: to obrzezanie traktowane jako czynnik identyfikujący przesądza o formie i przebiegu procesów upodmiotowienia. Następnie uświadomienie sobie skłonności homoseksualnych umocni charakterystyczne dla Głowińskiego postrzeganie siebie samego jako przeciwstawionego światu, wyobcowanego, załęcznionego, gorszego etc. Bycie-w-sytuacji jest też punktem wyjścia jego drogi zawodowej, od wyboru tematów prac (Leśmian, język reżymu, język antysemityzmu) po wybór metody strukturalistycznej. W przyjętej przeze mnie perspektywie odróżnienie biografii prywatnej humanisty od jego biografii zawodowej nie ma sensu. Aktywność zawodowa jest tu jednym z elementów historii badacza warunkowanym (i współwarunkującym!) przez pozostałe elementy historycznego kontinuum.

2. Głowiński i jego autobiografia w ujęciu pedagogicznym⁴

Podstawową perspektywą odniesienia dla mnie jest pedagogika, a właściwie pedagogika społeczna (jako dyscyplina akademicka, a nie codzienna praktyka wychowawcza) oraz pedagogika twórczości. Odwołuję się również do podstawowych założeń psychologii narracyjnej w celu zajęcia stanowiska wobec szczególnie interesujących mnie kwestii, a mianowicie poszukuję odpowiedzi na pytanie — czym jest biografia i jak można ją rozumieć.

W pierwszej części moich rozważań przedstawię więc selektywnie potraktowane przesłanki wymienionych powyżej dyscyplin pedagogicznych, aby zobrazować, na przykładzie autobiografii Głowińskiego, przyjętą tutaj perspektywę rozumienia dziejów człowieka jako kontinuum relacyjnie powiązanych heterogenicznych elementów, które współwarunkują się. W drugiej części ustosunkuję się do tezy o narracyjnym charakterze (auto)biografii.

Antropologiczny wymiar pedagogiki społecznej przejawia się w tym, że centrum jej zainteresowań stanowi **jednostka autonomiczna, samodzielna**, ale jednocześnie pozostająca w ścisłym związku ze **środowiskiem jej życia**

⁴ Autorką tego fragmentu rozważań jest Monika Modrzejewska-Świgulska.

(przyrodniczym, społecznym, kulturowym)⁵ (zob. Radlińska 1961; Cyrański 1995). Prekursorka dyscypliny Helena Radlińska pisze o „różnorodności krzyżujących się wpływów”. Sam proces wychowania pojmuję się jako zjawisko społeczne i jako działalność społeczną, dlatego poszukuje się odpowiedzi na pytania o czynniki wpływające na kształtowanie osobowości człowieka, należące do szeroko rozumianego środowiska życia. W tradycyjnym ujęciu pedagogiki społecznej proces wychowania jest opisywany przez trzy podstawowe i wzajemnie zależne kategorie: **wzrostu** (sfera przyrodnicza, poniekąd „samorzutna”), **wrastania** (sfera społeczna, socjalizująca) i **wprowadzania** (sfera kulturowa, symboliczno-komunikacyjna). Wymienione elementy dopełnione zostały czwartą kategorią — **twórczości** (sfera indywidualnej i zbiorowej kreacji kulturowej) (Piekarski 2007: 43-57; zob. też Szmidt 2001).

Z powyższych założeń wynika powinność (zarówno dla praktyków, jak i akademików) podejmowania prób zrozumienia drugiego człowieka (wychowanka – ucznia) i interpretacji jego życia z uwzględnieniem następujących wymiarów: obiektywnego (związanego z czynnikami społeczno-kulturowymi) i jednostkowego (osobniczego) (por. Cyrański, 1995). Pedagogika społeczna, uprawiana w wymiarze akademickim, rozpatruje więc zależności i interakcje pomiędzy jednostką a środowiskiem, bowiem „kategorię uczestnictwa społecznego traktuje się jako zasadniczą dla rozumienia przedmiotowego pedagogiki społecznej” (Piekarski 2007: 43). W konsekwencji pedagog społeczny będzie „przyglądał się”, w jaki sposób człowiek reaguje na świat, czyli jak współtworzy rzeczywistość społeczną i kulturową poprzez własną aktywność. Owo zainteresowanie implikuje treść dziedzinowych problemów oraz w konsekwencji wybór procedur badawczych. Przykładowo, analizując historie życia zrekonstruowane na podstawie materiałów (auto)biograficznych zastanych (np. autobiografia M. Głowińskiego) bądź wywołanych przez badacza (np. narracje pochodzące z wywiadów nieskatygoryzowanych), powinno się, w myśl wspomnianej formacji akademickiej, traktować owe narracje jako fragment określonej rzeczywistości społeczno-historycznej, która współokreśla kształt ludzkich biografii. Należy jednocześnie wziąć pod uwagę cechy podmiotowe narratorów (m.in. predyspozycje osobowościowe, przeżycia, doświadczenia, wartości, podejmowane aktywności, marzenia, zainteresowania)⁶ (por. Skibińska 2006; Lalak 2010).

W dyskursie pedagogiki społecznej podkreśla się również znaczenie zmienności (sytuacyjności) dla przebiegu procesów socjalizacyjno-wychowawczych, czyli niemożności wyabstrahowania podmiotu z całego złożonego kontekstu jego

⁵ Por. z filozoficznymi kategoriami: *sytuacja* oraz *bycie-w-sytuacji* (faktyczne usytuowanie rzeczywistości-ludzkiej).

⁶ Jako przykład można przytoczyć następujące słowa Głowińskiego (2010: 25): „Matka moja, psychicznie delikatna, skłonna do zamykania się w sobie, stałaby się może całkiem inną osobowością, gdyby przyszło jej dojrzywać w bardziej sprzyjających okolicznościach, nie prowadzących do marginalizacji i nie wywołujących kompleksu niższości”.

środowiska życia (Skibińska 2006; Piekarski 2007; Marynowicz-Hetka 2006). Za tym przekonaniem idą kolejne, dotyczące procesu wychowania/kształcenia. Powinien on nie tylko przygotować wychowanka/ucznia do radzenia sobie w konkretnych sytuacjach, lecz także sprzyjać pomyślnemu rozwojowi, a więc wykształcać postawę czynną (twórczą), którą charakteryzuje samodzielność działania i myślenia oraz aktywne uczestnictwo w dynamicznym świecie społeczno-kulturowym. Takie postrzeganie wychowania wypływa z przekonania, że ludzka tożsamość nie jest dana, ale niejako konstruowana, „ciągle się tworząca” (Walczak 2010: 255-277). Kładzie się zatem nacisk na procesualny charakter stawania się, który wymaga, aby relacja wychowawca – wychowanek inspirowała podmioty⁷ wychowania do podejmowania prób rozumienia (interpretowania) siebie oraz innych jako jednostki podlegające wspólnym wpływom historycznym, przy jednoczesnym dostrzeganiu oraz respektowaniu ich indywidualnych sposobów egzystowania (inności).

Dlatego, czyniąc pedagogikę społeczną główną ramą swoich rozważań nad wybranymi fragmentami *Opowieści autobiograficznej* M. Głowińskiego, będę próbowała wskazać relacyjny i interakcjonistyczny charakter zależności pomiędzy bohaterem narracji a różnymi kontekstami jego historii życia (bytowym, kulturowym, społecznym). Mogły one bowiem wpływać na kształtowanie się jego podejścia do siebie i świata, na krystalizowanie się zainteresowań naukowych i w konsekwencji wybór tematów badawczych oraz metodologii badawczej. Zatem ciekawe będzie odczytanie *Kręgów obcości* jako próby uchwycenia własnej indywidualności i niepowtarzalności rozwijającej się w interakcji ze zmieniającą się rzeczywistością społeczno-historyczną, co można określić „biograficznym procesem stawania się” (Urbaniak-Zajac 2005: 115-127).

Na potrzebę niniejszych rozważań wprowadzam również pojęcie *autokreacja*, w celu potwierdzenia przyjętych we wstępie założeń. Odwołuję się więc do wybranych przesłanek pedagogiki twórczości, które wiążą się z teoriami postaw twórczych (czynnych) formułowanych głównie przez pedagogów społecznych, psychologów humanistycznych oraz psychologów zdolności (por. powyższe odniesienie do pojęcia postawy twórczej, czynnej) (Szmidt 2001). Obecnie dla teorii postaw twórczych poszukuje się także uzasadnień w badaniach psychologii pozytywnej, w której to następujące właściwości psychiczne: umiejętność przebaczenia, wdzięczność, duchowość, mądrość, nadzieja, poczucie sensu, pokora, poczucie własnej wartości oraz twórczość, traktuje się jako kardynalne cnoty, sprzyjające poczuciu szczęścia, autonomii i samorealizacji⁸ (zob. Trzebińska

⁷ Pojęcie *podmiot* w tradycji pedagogicznej używane jest m.in. na określenie nieuprzedmiotowionego sposobu istnienia w relacjach wychowawczych oraz w „znaczeniu zwyczajnym dla określenia człowieka jako podmiotu działania, np. wychowania, uczenia się etc.” (Męczkowska 2006: 15).

⁸ K.J. Szmidt, M. Modrzejewska-Świgulska, *Pedagogika zasobów twórczych* (w przygotowaniu).

2008). Z kolei w tradycji pedagogiki społecznej zasoby ludzkie określane są terminem sił indywidualnych i społecznych, dynamizujących aktywności jednostki i zbiorowości. Termin *autokreacja* oznacza intencjonalne i celowe działania na rzecz kształtowania własnej tożsamości (współformowanie się), czyli budowanie spójnego obrazu samego siebie, zwłaszcza poprzez porządkowanie doświadczeń biograficznych i nadawanie im znaczeń. Staje się to możliwe dzięki wglądowi we własne potrzeby, motywacje i emocje, a więc za sprawą autorefleksji oraz samopoznania. Zakładam, że procesy autokreacyjne mogą sprzyjać projektowaniu⁹ własnego życia poprzez reflektowanie przeszłości i teraźniejszości oraz antycypowanie przyszłości, czyli nieustanne podejmowanie kwestii — kim jestem w zmieniającym się i dynamicznym świecie. Proces kształtowania własnej tożsamości to inaczej próby samorozumienia przebiegające przeważnie w konfrontacji i relacji z innymi, ze środowiskiem życia (por. Schulz 1900; Pietrański 1990; Uszyńska-Jarmoc 2007). Uważam, że termin *autokreacja* powinno się przede wszystkim kojarzyć z pozytywnymi sposobami realizowania własnej biografii, czyli twórczym przekształcaniem zastanej rzeczywistości przy wykorzystaniu swego potencjału (zasobów, sił), aby móc wieść bardziej satysfakcjonujące życie w różnych jego wymiarach (por. Smolińska-Theiss, Theiss 2010). Inaczej mówiąc, wyjątkowość i owocność życia człowieka zależy nie tylko od kontekstu społeczno-historycznego, strukturalnych cech osobowości, ale także w dużej mierze od podejmowanych decyzji oraz ich realizacji poprzez (nie)codzienne działania (*praxis*).

*

Poprzez odniesienie do tekstu autobiografii Głowińskiego (narratora), spróbuję dalej uprawdopodobnić przyjęte założenia dotyczące dziejów człowieka oraz wespłę pedagogiczny wymiar niniejszej interpretacji. Najogólniej perspektywa pedagogiczna wyraża się w następujących pytaniach: w jaki sposób narrator „uczy się życia” lub inaczej — jak „radzi sobie” z przygodnością swoich losów? Jak reaguje na świat? Czy wreszcie — w jaki sposób dany ład społeczny kształtuje jego tożsamość i indywidualność? Poruszę więc kwestie **historycznych oraz społecznych kontekstów procesów uczenia się** w „opowieści autobiograficznej” przywołanego pisarza.

Narratorowi przyszło żyć i wychowywać się w czterech odmiennych **kontekstach społeczno-historycznych**, wymuszających na nim konieczność przystosowania się do różnych warunków życia — Polska tuż przed II wojną światową, okres wojny, czasy Polski komunistycznej, a potem demokratycznej. Dlatego Głowiński, rekonstruując własny los, odwołuje się do konkretnych kontekstów społeczno-kulturowych, których był świadkiem i których doświadczał. Dzięki temu jego wspomnienia autobiograficzne można odczytać również jako opowieść

⁹ Por. wcześniejsze ustalenia filozoficzne.

o Zagładzie, czasach PRL-u czy rodzącej się demokracji polskiej, jako jego interpretację polityki, kultury czy społeczeństwa tamtych czasów (por. Głowiński 2010: 88, 95). Własne doświadczenia dają narratorowi prawo do komentowania spraw publicznych, zwłaszcza trudnych relacji polsko-żydowskich, co sam dobitnie wyraża: „[...] na podstawie własnych doświadczeń mam prawo pisać o tego rodzaju strasznym podejściu do spraw żydowskich w okresie okupacji” (89).

Dla pedagoga dużo bardziej interesujące jest jednak traktowanie autobiografii jako wspomnień osoby, której przez całe życie towarzyszyło poczucie wyalienowania oraz inności. Ten znany naukowiec i pisarz, będąc Żydem, czuł się obco w Polsce, zwłaszcza podczas wojny. Doświadczał niezrozumienia i własnej odrębności również jako niewierzący członek społeczności żydowskiej, jako homoseksualista, wreszcie — jako osoba cierpiąca na klaustrofobię, odbierającą mu m.in. możliwość uczestniczenia w grupowych wiecach i strajkach kontestujących reżim komunistyczny oraz, tym samym, ograniczającą integrację ze strajkującą społecznością akademicką. Kontekst społeczno-kulturowy i podmiotowe uwarunkowania Głowińskiego spowodowały, że w relacjach z innymi nie mógł on być w pełni sobą. Został zmuszony do ciągłego egzystowania w ukryciu, zakładania „masek”, funkcjonowania w samotności, czyli tytułowych „kręgach obcości” — antysemityzmu, homoseksualizmu, klaustrofobii. Zasadniczym doświadczeniem, konstytutywnym dla życia w kolejnych „kręgach obcości”, jest żydowskie pochodzenie narratora, które m.in. zadecydowało o jego permanentnym trwaniu w sytuacji zagrożenia w czasie wojny, a także konieczność ukrywania się, zarówno fizycznego, jak i symbolicznego (utajniania tożsamości żydowskiej). Narrator tak opisuje ówczesne przeżycia: „[...] taki stan rzeczy wywoływał we mnie postawę, którą określam jako syndrom ślimaka. W każdej chwili chciałem żywić przekonanie, że mogę się zamknąć w skorupie i nie wystawiać na zewnątrz niczego, co do mnie należy. Mogło to jeśli nie likwidować, to przynajmniej łagodzić poczucie zagrożenia” (79). Od czasu Zagłady Głowiński musiał więc radzić sobie z tajemnicą, uczył się z nią żyć, co zapoczątkowało właśnie świadomość wyobcowania, którą wzmocniły kolejne doświadczenia życiowe: czasy stalinizmu (propaganda antysemicka), odkrycie skłonności homoseksualnych, klaustrofobia. Jest nadal świadomy, że wojna, okupacja, Zagłada nie „skończyły się w nim”, co więcej „trwały przez długie lata, przybierając różnorodne kształty, trwają nadal i trwać będą do dni moich ostatnich” (106-107). Ten ciągły przymus ukrywania autentycznego „ja”, zwłaszcza w okresie dzieciństwa i adolescencji, kształtuje osobowość narratora, osobowość „ślimaka” i wpływa na jego kolejne decyzje życiowe będące kontynuacją doświadczeń wojennych. Przykładem tego może być wybór studiów polonistycznych oraz wykonywany zawód sprzyjający pracy w samotności, bez konieczności „opuszczania własnej skorupy”. Choć sam zaznacza, że już w dzieciństwie przejawiał skłonności introwertyczne, owe predyspozycje osobowościowe zostały wzmocnione w czasie wojny: „I w dzieciństwie, i w młodości nie lubiłem i nie umiałem przebywać wśród rówieśników,

źle się wśród nich czułem, od samego początku dokuczało mi wyobcowanie” (55). Narrator radzi sobie z wyobcowaniem, lękiem czy poczuciem inności, podejmując aktywności związane z dziedzinami, które, po pierwsze, pozwalają na autonomiczne funkcjonowanie, po drugie, rządząc się w miarę jasnymi regułami i zasadami, pomagają mu odkrywać ukryte znaczenia i, co więcej, sprzyjają ich twórczemu przekształcaniu. Do „skarbów” pomagających mu przetrwać „wegetację niecodziennej codzienności” wojennej należały: szachy, niemiecki atlas świata i baśnie braci Grimm, a po wojnie: czytanie encyklopedii i książek „o umieraniu i cierpieniu” oraz słuchanie muzyki jako antidotum na poczucie „jałowości” i „apatii”. Jeszcze później zajął się przede wszystkim teorią literatury, publicystyką oraz tworzeniem prozy wspomnieniowej oraz autobiografii. Proza wspomnieniowa może pełnić funkcje autoterapeutyczne, przynosi ulgę, pomaga zrozumieć własne dzieje, czego nie udaje się osiągnąć podczas terapii psychologicznej, choć myślę, że to dzięki niej pisarz „otwiera” się na terapeutyczne właściwości literatury¹⁰.

W biografii Głowińskiego doświadczenia wojenne to na pewno „epizody nuklearne”, czyli wydarzenia krytyczne, w zasadniczy sposób wpływające na procesy przeobrażeniowe i historię życia. W narracjach autobiograficznych są to zazwyczaj punkty zwrotne i pełnią bardzo często pierwszoplanową rolę w opowieści o życiu (Tokarska 1999). Głowiński pisze: „wyniesione z tych czasów [okresu okupacji — M.M.-Ś.] doświadczenia będą wciąż powracać w tej opowieści, nie można z rozmaitych powodów do nich się nie odwoływać” (107).

Społeczny kontekst procesów uczenia się w narracji Głowińskiego wiąże się oczywiście z procesami socjalizacyjno-wychowawczymi, czyli z funkcjonowaniem w grupach społecznych, takich jak: rodzina, szkoła, sierociniec prowadzony podczas wojny przez siostry zakonne, studia, praca zawodowa oraz, w mniejszym stopniu, z obecnością innych ludzi.

Głowiński jest świadomy, że, jak zauważają Peter L. Berger i Thomas Luckman (1983: 202), „jednostka nie rodzi się [...] członkiem społeczeństwa. Rodzi się ona z predyspozycjami do uspołecznienia i staje się członkiem społeczeństwa”, zaś procesy osobotwórcze i tożsamościowe ściśle łączą się z „przypisaniem do określonego miejsca w świecie”. Rozpoczynając opowieść o swoich losach, autor *Kręgów obcości* zakorzenia ją więc w historii członków własnej rodziny. „Gdy mowa o prehistorii krótkiej (o pochodzeniu społecznym i zawodowym) [przodków — M.M.-Ś.]), szczególnie ważna staje się historia społeczna, bo mając świadomość, do jakiej grupy socjalnej, narodowej, lokalnej należeli przodkowie, można się jednak tego i owego pośrednio o nich dowiedzieć” (6). Dalej dodaje: „Jak [...] mógłbym opisać rodzinę swoją w najogólniejszych zarysach? Najpierw powiedziałbym, że jest żydowska — to jest oczywiście najdonioślejsze, bo decyduje o całej reszcie i w najwyższym stopniu ją określa” (7).

¹⁰ Dziękuję dr Agnieszce Skolasińskiej, literaturoznawcy, za inspirujące podpowiedzi.

Osoby, które moglibyśmy nazwać ważnymi dla biografii Głowińskiego, praktycznie nie występują. Bardziej szczegółowo sportretowani zostali jedynie rodzice, inaczej „znaczący inni”. Za ich pośrednictwem w trakcie socjalizacji pierwotnej dociera do jednostki świat społeczny, czyli „tworzy się pierwszy świat jednostki”. „Aby spowodować dezintegrację” tego świata, „trzeba dotkliwych szoków” (Berger, Luckman 1983: 202), co narrator (Głowiński) próbuje dokładnie zrekonstruować w rozdziałach poświęconych wspomnieniom wojennym.

Wracając do problemu obecności osób ważnych dla autobiografii pisarza, należy nadmienić, że opisy nauczycieli są lakoniczne, z wyjątkiem księdza o ostrych antysemitkich poglądach. Pojawienie się tychże postaci zostało usankcjonowane raczej chronologią historii dziejów Głowińskiego, a nie ich znaczeniem dla dokonywanych przez niego wyborów życiowych. Wpływ tych osób można określić jako incydentalny, z wyjątkiem nauczycielki języka polskiego z liceum. Czytając autobiografię, ma się wrażenie, że samodzielne wybory, obok tła społeczno-historycznego, stanowią główny katalizator podejmowanych decyzji; poznajemy więc sprawcę działania (*aktanta*), a nie jednostkę psychologiczną. Nie mamy bowiem wglądu w sferę psychologiczną bohatera narracji, w jego emocje, konflikty wewnętrzne, ponieważ ich opis jest oszczędny i oschły. Może się to wiązać z językoznawczym warsztatem badawczym Głowińskiego-strukturalisty, gdyż „od chwili powstania analiza strukturalna bardzo niechętnie traktowała postacie jako esencję [psychologiczną — M.M.-Ś.], nawet jeśli je klasyfikowała” (Barthes 2004: 37). Wydaje się, że autorowi chodzi „o odtworzenie składni ludzkich [swoich — M.M.-Ś.], zachowań ukazanych w opowiadaniu [autobiografii — M.M.-Ś.], o nakreślenie drogi wyborów” (Barthes, 2004: 51). Zatem obserwujemy go jako osobę działającą w określonych kontekstach społecznych, realizującą kolejne role społeczne — dziecka wychowanego w rodzinie żydowskiej, a później ukrywającego się ze względu na pochodzenie, literaturoznawcy, pisarza, publicysty oraz geja, gdyż „pojedynczość życia stoi w wyraźnej sprzeczności z wielością Ja, które można w jednostce odkryć, patrząc na nią z perspektywy roli społecznej” (Goffman 2005: 100). Jednocześnie rozpoznajemy w nim jednostkę samotną, świadomą swego piętna i dlatego z trudem nawiązującą bliskie relacje, zabiegającą o to, aby skrywane, nierzadko wstydlive, informacje na jego temat nie zostały wykorzystane przez niepożądane osoby. Zminimalizowanie sfery psychologicznej w autobiografii wydaje się oczywiste. Autor może jednak wrócić do traumatycznych wydarzeń, które są nadal „żywe” w pamięci, opisać to, co „nieopisywalne”. Dystansując się, opowiada o świecie, który wypaczał losy człowieka. Zabieg ten daje czytelnikowi poniekąd „wolność” interpretacyjną, niezakłóconą nadmiernym sentymentalizmem i emocjonalnością, by mógł on zająć określoną postawę wobec świata przedstawionego, zwłaszcza wobec tematów trudnych do wypowiedzenia (związanych z historią polsko-żydowską i homoseksualizmem narratora).

Reasumując, można pokusić się o konstatację pedagogiczną, że *Opowieść autobiograficzna* Głowińskiego obrazuje proces samowychowania, czyli naby-

wania zdolności do samorozumienia oraz samorealizacji. Poprzez autobiografię poznajemy zatem bohatera uwikłanego w wydarzenia historyczne, którego rozwój osobniczy ewoluje od mimowolnej adaptacji do zastanych warunków (np. w okresie wojny odbierających tak naprawdę możliwość pomyślnego rozwoju i zmuszających do egzystowania w nowej, przerażającej rzeczywistości), poprzez internalizację norm społecznych i wartości kultury, ku coraz bardziej refleksyjnemu i świadomemu uczestnictwu we własnym życiu i świecie społeczno-kulturowym, a w konsekwencji twórczym przekształcaniu zarówno jednego, jak i drugiego dzięki własnej aktywności (por. Piekarski 2007), bowiem „osobowości dorabia się człowiek własnym wysiłkiem dzięki swojej postawie twórczej” (Radlińska 1947: 21).

Dla pedagogów analizowana tutaj autobiografia może być ciekawa, bo „spotykamy” bohatera narracji, który doświadcza trudności i cierpienia, przystosowuje się do nowych warunków życia, wyznacza cele (por. Urbaniak-Zajac 2005). Przeprowadza on czytelnika przez proces stawania się dojrzałą, świadomą siebie osobą, proces polegający m.in. na pokonywaniu perturbacji losowych i przełamywaniu obcości, co wiedzie bohatera od egzystowania w tytułowych „kręgach obcości” do aktywnego i otwartego komunikowania siebie innym. Daje się to zaobserwować w dwóch warstwach opowieści przeplatających się w całej narracji: **w referowaniu rzeczywistości** — poprzez opis epizodów, doświadczeń, osób, dokonanych wyborów, relacji społecznych składających się na historię życia Głowińskiego, a widocznych wyraźnie w podejmowanych działaniach na rzecz uprawianej dyscypliny naukowej, współpracy ze środowiskiem akademickim, prowadzeniu seminarium doktorskiego, nawiązywaniu relacji przyjacielskich, koleżeńskich czy partnerskich — oraz **w konstruowaniu własnego wizerunku na potrzeby opowieści**, czyli w opisach bolesnych przeżyć wojennych, opiniach wyrażanych na tematy historyczne i społeczne, komentarzach odnoszących się do zachowań wybranych osób, przywołaniu preferencji z zakresu tekstów kultury czy ujawnieniu własnego homoseksualizmu, „decyduję się na odsłonięcie tej sfery mojego życia z tego względu jedynie, że zależy mi na tym, by ta opowieść o sobie samym wolna była od luk i fałszów, od nieautentyczności i udawania” (147).

*

Pora pokazać bardziej konkretnie związki zachodzące pomiędzy przeżyciami jednostkowymi a sferą działań profesjonalnych, zgodnie z myślą, że „nauki nie uprawiają wyabstrahowane ze świata jednostki, ale ukontekstowieni kulturowo i społecznie ludzie” (patrz Kafar, *Wprowadzenie do książki*).

Głowiński żyje permanentnie w stanie zagrożenia i lęku przed tym, że inni odkryją jego skrzętnie skrywane „tajemnice” — żydostwo, skłonności homoseksualne, klaustrofobię. Dokonuje wyborów związanych zarówno ze sferą działań *nieprofesjonalnych*, jak i *profesjonalnych*, które nie tylko zapewniają mu w miarę

niezależne, nierzucające się w oczy egzystowanie, ale i dają możliwość realizowania własnych zainteresowań poznawczych. Związek doświadczeń pozazawodowych z zawodowymi jest widoczny w trzech obszarach: wyboru studiów, a co za tym idzie dziedziny zainteresowań, a potem, w jej ramach, w realizowaniu określonych tematów oraz wyborze metodologii badawczej — strukturalizmu i następnie narratologii. Pojawia się pytanie: „na ile znajomość strukturalizmu mogła wpłynąć na rekonstruowanie własnych dziejów?”, czy też inaczej: „co w autobiografii wiąże się ze strukturalizmem lub narratologią?” Nie można zapomnieć, że „każdy twórca jest konkretną osobowością tak pod względem psychologicznym, jak i socjologicznym, nosi w sobie indywidualne predyspozycje do określonego kształtowania języka” (Głowiński, Okopień-Sławińska, Sławiński 1986: 142). Co prawda Głowiński wyraźnie podkreśla, że zawsze ważniejsze były dla niego cele poznawcze niż bezkrytyczne i ortodoksyjne wykorzystanie określonych doktryn teoretycznoliterackich (w swej autobiografii pisze: „Nie określałem się [...], nie myślałem o sobie (i nie myślę!) w ten sposób, wszelkie autocharakterystyki tego typu wydawały mi się, wydają zresztą nadal, śmieszne” (242)), mimo wszystko warto się jednak zastanowić, czy w *Opowieści autobiograficznej* da się wytropić warsztat strukturalisty oraz „narratologa”, który może dotyczyć m.in. kategorii „odbiorcy wirtualnego”¹¹, myślenia opozycyjnego¹², rezygnacji z opisywania siebie kategoriami psychologicznymi czy linearnej konstrukcji układu czasu w tekście (por. fragment przygotowany przez M. Bogusławskiego; zob. też Głowiński 2004).

Polscy strukturaliści, wśród nich Głowiński, byli zainteresowani społecznym funkcjonowaniem dzieła literackiego, dlatego w swoich refleksjach na plan pierwszy wysuwali teorie komunikacji literackiej. W zamierzeniach badaczy leżało zatem „precyzyjne zbadanie układu wpisanych w komunikat literacki relacji między jego nadawcą i odbiorcą” (Burzyńska, Markowski 2009: 293). Próbowano określić ogólne warunki możliwości komunikacji literackiej, np. odautorskie komentarze, teoretyczną figurę odbiorcy wpisaną w dzieło literackie („odbiorca założony”). Otóż czytamy w *Kręgach obcości*: „[...] kwestią odbiorcy dzieła literackiego jako elementu jego struktury zająłem się trochę później, w drugiej połowie lat sześćdziesiątych” (243). W wielu miejscach tegoż utworu Głowiński zaznacza również celowość zastosowanego układu relacjonowanych zdarzeń, np. „powracam do opowieści o [...]”, „piszę o tym, by podkreślić, że [...]”, „za nim opowiem o tym jak [...], chciałbym poświęcić trochę miejsca czemuś innemu [...]”, „rozpisałem się o tym [...], bo [...]”, „jak już wspomniałem [...]”. Dzięki takim zabiegom, czytelnik ma wrażenie uczestniczenia *in statu nascendi*

¹¹ Zob. Głowiński 1977.

¹² Oprócz opozycji już wychwyconych dają się zauważyć np. te towarzyszące opisom getta: ścisk – przestrzeń, upał – zimno, brud – czystość (opis wyglądu żołnierzy niemieckich a mieszkańców getta) oraz sama konstrukcja autobiografii, w której można wydzielić czasy przed i po wojnie.

w procesie konstruowania autobiografii. Można więc powiedzieć, że autor chciał, aby odbiorca właściwie rozumiał jego intencje, dokonał przez niego interpretację własnych dziejów, a także prawidłowo odczytał jego skalę wartości i hierarchię ważności. Wykorzystane powyżej „chwyt” związane z sytuacją komunikacyjną utworu oraz poruszanie tematów trudnych do wypowiedzenia i opisanie (takich jak „makabra” getta, odkrywanie tożsamości seksualnej, doświadczanie ostrej klaustrofobii, ponowna obawa o własny los w czasach PRL-u) zakładają, że utwór jest przeznaczony dla adresata wrażliwego, nieposługującego się gotowymi uogólnieniami, otwartego na zindywidualizowany przekaz. Autor rezygnuje z wyrafinowanej stylistyki na rzecz ukonkretnionego, referującego języka. Dbą o precyzję słowa, aby być jak najlepiej zrozumianym. Kolejne rozdziały autobiografii budowane są nie tylko na zasadzie prostej chronologii biegu życia, ale ujawniają nowe zależności pomiędzy różnorodnymi elementami dziejów narratora.

Doświadczenia pozazawodowe Głowińskiego mogły się przyczynić do wyboru dziedziny i określonej metodologii; mogły także wpłynąć na tematykę podejmowaną w pracach naukowych. Badacz pisał eseje poświęcone językowi PRL-u (np. *Mowa w stanie obłąkania*) oraz był inicjatorem seminariów i artykułów demistyfikujących dyskursy antysemickie. Problematyka wojenna interesowała Głowińskiego już od dziecka, a jako dorosły uczynił ją jednym z tematów prozy wspomnieniowej (np. w *Czarnych sezonach*).

Z jednej strony to, czego doświadczamy, wpływa na wybory zawodowe, w tym wybór dziedziny naukowej, problematyki i metodologii badawczej, zaś z drugiej strony, równocześnie, staje się kontinuum doświadczenia pozazawodowego. W przypadku Głowińskiego-strukturalisty rzutowało to na sposób rekonstruowania przeżyć autobiograficznych.

*

Poniżej odniosę się do tezy o narracyjnym charakterze (auto)biografii człowieka, pojmowanej jako próba refleksyjnego zrozumienia i uporządkowania własnych dziejów poprzez powiązanie ich elementów, gdyż „są podatne na konstrukcję retrospektywną” (Goffman 2005: 100).

Sam tytuł autobiografii Głowińskiego informuje, że będzie to opowieść o życiu. Co to może oznaczać? W **psychologii narracyjnej** zakłada się, że „życie jest historią” („ustrukturuwane jest jak opowiadanie”), a „skoro życie jest historią, to wyraża ona osobistą interpretację zdarzeń, a także motywy, uczucia i dążenia” (Oleś 2008: 37; por. też Trzebiński 2002). Z *Kręgów obcości* dowiadujemy się, że ich autor chciał nie tyle „przedstawić swoje życie” („odzwierciedlić” je), co dążył do „zapanowania” nad nim; nie tylko pragnął „pokazać główne szlaki”, ale równie mocno starał się także „wniknąć w zakamarki”, próbując w ten sposób zrozumieć i uporządkować własne dzieje. „Wiem, że autobiografia stanowi wynik kompromisu między tym co ważne i tym co zapamiętane” (532-533).

Głowiński porządkuje życie według własnego klucza, dokonuje selekcji tego, co jest dla niego istotne, a tym samym nadaje subiektywne znaczenia wydarzeniom i doświadczeniom. Zatem autobiografia jest narracją, która życiu nadaje sens, wyjaśnia je stronniczo, ale i twórczo zarazem. Umożliwia piszącemu konstruowanie własnej, narracyjnej podmiotowości i tożsamości. W opowieści Głowińskiego dają się zauważyć kategorie porządkujące jego doświadczenie biograficzne, a opisane bardziej szczegółowo przez Jacka Piekarskiego (2007): „**ciągłości**” (wiązanie osobistej przeszłości, teraźniejszości i na tej podstawie projektowanie przyszłości, konstruowanie historii życia zapewniające poczucie ciągłości i spójności, uzgadnianie różnorodnych doświadczeń zachodzących w podobnym czasie); „**kompleksowości**” (wizualizowanie i przywoływanie przeżyć doświadczanych w różnych grupach społecznych); „**oryginalności**” (dostrzeganie własnej indywidualności w podejmowaniu decyzji zwłaszcza w kontekście usytuowania społecznego); „**spełnialności**” (portretowanie siebie jako osoby radzącej sobie z trudnymi sytuacjami, kompetentnej, realizującej cele i wartości) (por. też Oleś 2009).

Narracyjne konstruowanie tożsamości rozumiem jako działania autokreacyjne, przynoszące nowe i pozytywne obrazy własnego życia, czyli reinterpretację swoich dziejów, która pomaga zrozumieć i ośwoić to, co bolesne, przypadkowe, oddalone w czasie. W narracji Głowińskiego autokreacja polega na odnoszeniu się do osobistych doświadczeń jako źródła wiedzy o sobie, otaczającym świecie i relacjach z nim (por. Dziemianowicz, Kurantowicz 2005). Autor doświadcza cierpienia, ale „przekuwa” je na własną korzyść, czyli wykorzystuje je rozwojowo. Przed samym sobą odpowiada na pytania: „kim jestem?” i „co mogę powiązać z ogólnym celem opisywania mojego życia?” Wydaje się, że z tego względu *Opowieść autobiograficzna* jest przykładem „udanej biografizacji”, „która pozwala chronić pozytywny obraz własnej osoby” (Urbaniak-Zajac 2005: 122). W badaniach narracji wpisuje się jednocześnie w perspektywę pedagogiczną analizującą możliwość intencjonalnego kształtowania własnej biografii (życia) (por. Urbaniak-Zajac 2005; Lalak 2010).

*

Podsumowując, można stwierdzić, że wykorzystanie kategorii pedagogiki społecznej oraz pedagogiki twórczości do analizy autobiografii Głowińskiego jest dość oczywiste i — mam nadzieję — przekonująco zarysowane. W optyce wymienionych dyscyplin pedagogicznych podmiot egzystuje w konkretnym kontekście (sytuacji) społeczno-historycznym. Aby móc zrozumieć innego człowieka (także poprzez tworzone przez niego teksty), zwłaszcza w myśl hermeneutycznie zorientowanej pedagogiki społecznej, należy w analizach jego życia pytać o historyczne usytuowanie podmiotu, jak również zindywidualizowany wymiar jego istnienia (zob. Cyrański 1995; Walczak 2010). W mojej optyce człowiek, pomimo

ściślej zależności od środowiska, czasów, wpływów grup społecznych, dzięki własnej aktywności twórczej (postawie czynnej, samodzielnej, autorefleksji) uaktywnia swój potencjał rozwojowy (siły jednostkowe), staje się coraz bardziej autonomiczny, czyli kształtuje własne życie (autokreacja), nadaje mu subiektywne znaczenie i komunikuje je innym m.in. w celu „uuspólniania” owych znaczeń i budowania owocnych relacji międzyludzkich, ale co więcej podejmuje działania wykraczające poza cele jednostkowe (por. Radlińska 1961; Szmidt 2001; Piekarski 2007).

Podsumowanie

W naszej narracji podjęliśmy namysł nad tym, czym jest biografia i jak można ją rozumieć. Szczególnie interesowała nas kwestia jej „profesjonalnego” i „nieprofesjonalnego” wymiaru. Nie godząc się na sztuczne przeciwstawienie sobie *biografii prywatnej* i *biografii zawodowej*, staraliśmy się pokazać, każdy z wnętrza własnej tradycji i z perspektywy własnej dziedziny, że człowiek doświadcza swego życia jako swoistego kontinuum, w którym to, co *prywatne* i to, co *zawodowe* jest często od siebie nieodróżnialne, gdyż heterogenicznych elementów składających się na życie doświadczaamy równocześnie. Przecież to, co zawodowe nie zaczyna się z chwilą, gdy wchodzimy do laboratorium, klasy lekcyjnej, biura. Ścisły podział na biografię prywatną i zawodową może budzić wątpliwości, bo opiera się na założeniu, że człowiek jest kimś innym prywatnie i zawodowo. Takich rozróżnień dokonujemy dopiero dzięki autorefleksji, pisząc autobiografie, bądź opowiadając o naszym życiu innym, w celu uporządkowania, zrozumienia tego, co nam się przydarzyło.

Na koniec przedstawimy krótkie posumowanie przedstawionych wyżej myśli, sprowadzając je do kilku najważniejszych tez:

- zaproponowane perspektywy — filozoficzna i pedagogiczna postrzegają człowieka jako rzeczywistość-ludzką/podmiot działającą/y (aktanta), wprowadzającą/y świadome zmiany, będącą/y w relacjach z innymi, komunikującą/y się;
- chcąc zrozumieć wyjątkowość losów ludzkich, w analizach (auto)biografii nie powinno się ograniczać do wyabstrahowania cech wewnętrznych i dynamiki procesów psychicznych podmiotu, ale ujmować człowieka całościowo, to znaczy jako „wędrowca” egzystującego w określonym kontekście (sieci) kulturowo-społecznym, wchodzącego w interakcje i relacje z innymi „wędrowcami” (bycie-w-sytuacji/jednostka w środowisku swojego życia);
- (auto)biografii nie utożsamiamy tylko z następstwem czasowym zdarzeń, bądź linearną przyczynowością, ale pojmujemy ją korelatywnie, jako narrację, czyli refleksyjne rozumienie własnej historii;

- tożsamość/osobowość rozumiemy dynamicznie, procesualnie, relacyjnie i lingwistycznie;
- tożsamość jest konstruowana (wybierana), można więc realizować siebie-jako-projekt (być projektem)/podejmować działania autokreacyjne, ale zawsze w określonej sytuacji, która jednocześnie ogranicza i umożliwia projektowanie siebie/postawę twórczą (czynną); doświadczająca rzeczywistość-ludzka/podmiot kształtuje i jest jednocześnie kształtowana/y, odnosi się do siebie i innych;
- rozumienie (odnoszenie się) do siebie i innych, to sposób bycia/samorealizacja, która jest aktywnością praktyczną i zależy od tego, co dzieje się z naszym ciałem;
- filozofowie i pedagodzy „mówią bardzo często o tych samych sprawach ludzkich”, choć mówią innymi językami (por. Jastrzębski 2005).

*

PODZIĘKOWANIA: Dla Jacka Świgulskiego za aktywne uczestnictwo w rozmowach, dzięki którym wniósł nowy punkt widzenia do naszych rozważań.

Bibliografia do fragmentu przygotowanego przez Marcina M. Bogusławskiego

Bogusławski M.M.

2008 „Podmiot” u Sartre’a i Canguilhema. Notatki, „Forum Oświatowe”, nr specjalny, s. 213-223.

Cabestan Ph., Tomes A.

2010 *Le vocabulaire de Sartre*, Paris.

Folkierska A.

2008 *Pytanie o podmiot. Między Heideggerem i Hessenem*, „Forum Oświatowe”, nr specjalny, s. 141-152.

Kowalska M.

2005 *Demokracja w kole krytyki*, Białystok.

McGuire J.E., Tuchańska B.

1997 *Sytuacja poznawcza: analiza ontologiczna*, [w:] J. Goćkowski, M. Sikora (red.), *Porozumiewanie się i współpraca uczonych*, Kraków, s. 141-159.

Pobojewska A.

2011 *Wprowadzenie*, [w:] A. Pobojewska (red.), *Współczesne refleksje wokół kartezjańskiej wizji podmiotu*, Łódź, s. 5-32.

Sartre J.-P.

2010 *Święty Genet. Aktor i męczennik*, przeł. K. Jarosz, Gdańsk.

2007 *Byt i nicłość*, przeł. P. Mróz [et al.], Kraków.

Tuchańska B.

2007 *Socjo-historyczna hermeneutyka poznania zamiast epistemologii. Projekt badawczy i edukacyjny*, [w:] M. Hetmański (red.), *Epistemologia współcześnie*, Kraków, s. 85-100.

Bibliografia do fragmentu przygotowanego przez Monikę Modrzejewską-Świgulską

Barthes R.

2004 *Wstęp do analizy strukturalnej opowiadań*, przeł. W. Błońska, [w:] M. Głowiński (red.), *Narratologia*, Gdańsk, 13-54.

Berger P.L., Luckman Th.

1983 *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, przeł. J. Niznik, Warszawa.

Cyrański B.

1995 *Rekonstrukcja aksjologicznych podstaw pedagogiki społecznej z zastosowaniem metody interpretacji hermeneutycznej*, niepublikowana praca doktorska, dostęp: biblioteka Wydziału Nauk o Wychowaniu UŁ.

Dziemianowicz M., Kurantowicz E.

2005 *Filozoficzne inspiracje dla pedagogicznych badań biograficznych (dwugłos badaczy)*, [w:] P. Dehnel, P. Gutowski (red.), *Filozofia a pedagogika. Studia i szkice*, Wrocław, 107-128.

Głowiński M.

2004 *Wokół narratologii*, [w:] M. Głowiński (red.), *Narratologia*, Gdańsk, 5-12.

1977 *Style odbioru. Szkice o komunikacji literackiej*, Kraków.

Głowiński M., Okopień-Sławińska A., Sławiński J.

1986 *Zarys teorii literatury*, Warszawa.

Goffman E.

2005 *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*, przeł. A. Dzierżyńska, wstęp do wyd. pol. J. Tokarska-Bakir, Gdańsk.

Jastrzębski J.

2005 *A może by tak przestać zadawać pytania? (o filozofię i pedagogikę)*, [w:] P. Dehnel, P. Gutowski (red.), *Filozofia a pedagogika. Studia i szkice*, Wrocław, s. 28-41.

Lalak D.

2010 *Życie jako biografia. Podejście biograficzne w perspektywie pedagogicznej*, Warszawa.

Męczkowska A.

2006 *Podmiot i pedagogika. Od oświeceniowej utopii ku popkrytycznej dekonstrukcji*, Wrocław.

Marynowicz-Hetka E.

2006 *Pedagogika społeczna*, t.1, Warszawa.

Oleś P.K.

2009 *Wprowadzenie do psychologii osobowości*, Warszawa.

2008 *Autonarracyjna aktywność człowieka*, [w:] J. Bernadetta, K. Gdowska, B. de Bogdana (red.), *Narracja. Teoria i praktyka*, Kraków, 37-52.

Piekarski J.

2007 *U podstaw pedagogiki społecznej. Zagadnienia teoretyczno-metodologiczne*, Łódź.

Pietrasieński Z.

1990 *Rozwój człowieka dorosłego*, Warszawa.

Radlińska H.

1961 *Pedagogika społeczna*, Wrocław.

1947 *Oświata dorosłych. Zagadnienia, dzieje, formy, organizacja*, Warszawa.

Schulz R.

1990 *Twórczość — społeczne aspekty zjawiska*, Warszawa.

Skibińska E.M.

2006 *Mikroświaty kobiet. Relacje autobiograficzne*, Warszawa.

Smolińska-Theiss B., Theiss W.

2010 *Badania jakościowe — przewodnik po labiryncie*, [w:] S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, Gdańsk, s. 79-102.

Szmidt K.J.

2001 *Twórczość i pomoc w tworzeniu w perspektywie pedagogiki społecznej*, Łódź.

Tokarska U.

1999 *W poszukiwaniu jedności i celu — wybrane techniki narracyjne*, [w:] A. Gałdowa (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii osobowości*, Kraków, s. 169-204.

Trzebińska E.

2008 *Psychologia pozytywna*, Warszawa.

Trzebiński J.

2002 *Narracyjne konstruowanie rzeczywistości*, [w:] J. Trzebiński (red.), *Narracja jako sposób rozumienia świata*, Gdańsk, 17-42.

Urbaniak-Zajac D.

2006 *W poszukiwaniu kryteriów oceny badań jakościowych*, [w:] D. Kubinowski, M. Nowak (red.), *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, Kraków, s. 209-222.

Uszyńska-Jarmoc J.

2007 *Od twórczości potencjalnej do autokreacji w szkole*, Białystok.

Walczak A.

2010 *Tożsamość narracyjna i „choroby serca” nauczyciela*, [w:] J.M. Michalak (red.), *Etyka i profesjonalizm w zawodzie nauczyciela*, Łódź, 253-280.

Bibliografia wspólna

Głowiński M.

2010 *Kręgi obcości. Opowieść autobiograficzna*, Kraków.

Burzyńska A., Markowski M.P.

2007 *Teorie literatury XX wieku. Podręcznik*, Kraków.