Dyskursy Młodych Andragogów / Adult Education Discourses • **25/2024**
CC BY 4.0 • ISSN 2084-2740 • e-ISSN 2719-9312 • doi.org/10.61824/dma.vi25.723 • s. 241-262

Lucyna Kopciewicz*

„ZIMY JUŻ NIGDY NIE BĘDZIE!" NARRACJE KLIMATYCZNE STARSZYCH KOBIET W PERSPEKTYWIE UCZENIA SIĘ Z ŻYCIA

"WINTER WILL NEVER BE AGAIN!" CLIMATE NARRATIVES OF OLDER WOMEN IN THE PERSPECTIVE OF LEARNING FROM LIFE

ABSTRACT: The aim of the article is to discuss the results of empirical research on climate change experiences. 35 women representing the oldest generation (aged 75-87) participated in the study. The qualitative research procedure applied here – an interview – enabled the collection of thirty-five narratives. Research problems were included in the formulation of the following questions: What retrospective image of winter as a season emerges from the narratives of the participants of the empirical research? What picture of possible climate change emerges from the narratives of the women participating in the study?

The theoretical framework of the project is the paradigm of emotionalizing climate change. The issue of climate change is considered as a generational issue. The problematic status of the weather (climate narratives) as a socially important issue and the emergence of a new paradigm focused on climate emotions have also been taken into account.

The results of the research include the identified meanings of winter as a season, an analysis of the organization of climate narratives, emerging significant categories of description, their functions in regulating the discourse, and an analysis of the climate emotions of the study participants.

The empirical project is part of a broader discussion on how to study, describe and interpret climate phenomena from a pedagogical perspective. The cognitive findings of the project are also in line with reflections on narrative learning – learning from life and its results.

KEYWORDS: climate change, climate narratives, women, generation, climate emotions, learning from life.

ABSTRAKT: Celem artykułu jest omówienie wyników badań empirycznych poświęconych doświadczeniom klimatycznym. W badaniach uczestniczyło 35 kobiet reprezentujących najstarsze pokolenie (75-87 lat). Zastosowana jakościowa procedura badawcza – wywiad – umożliwiła zebranie trzydziestu pięciu narracji. Problemy badawcze zawarte były w formule następujących pytań: Jaki retrospektywny obraz zimy jako pory roku wyłania się z narracji uczestniczek badań empirycznych? Jaki obraz ewentualnych zmian klimatycznych wyłania się z narracji kobiet uczestniczących w badaniu?

Ramą teoretyczną projektu jest paradygmat emocjonalizacji zmian klimatycznych. Problematyka zmian klimatu rozważana jest jako kwestia pokoleniowa. Uwzględniony został także problematyczny status pogody (narracji klimatycznych) jako sprawy społecznie ważnej oraz wyłonienie nowego paradygmatu skoncentrowanego na emocjach klimatycznych.

Wyniki badań obejmują zidentyfikowane znaczenia zimy jako pory roku, analizę sposobu organizacji narracji klimatycznych, wyłaniające się istotne kategorie opisu, ich funkcje regulujące dyskurs oraz analizę emocji klimatycznych uczestniczek badania.

* **Lucyna Kopciewicz** – Uniwersytet Gdański, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Pedagogiki, Zakład Teorii Wychowania i Pedagogiki Opiekuńczej; e-mail: lucyna.kopciewicz@ug.edu.pl; ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0888-7665.

Projekt empiryczny wpisuje się w szerszą dyskusję o tym, jak badać, opisywać, interpretować zjawiska klimatyczne w perspektywie pedagogicznej. Ustalenia poznawcze projektu wpisują się również w refleksje na temat narracyjnego uczenia się – uczenia się z życia i jego rezultatami.
SŁOWA KLUCZOWE: zmiana klimatu, narracje klimatyczne, kobiety, pokoleniowość, emocje klimatyczne, uczenie się z życia.

Celem artykułu jest omówienie wyników badań empirycznych poświęconych doświadczeniom klimatycznym rekonstruowanym z narracji. W badaniach uczestniczyło 35 kobiet repezentujących najstarsze pokolenie. Zastosowana jakościowa procedura badawcza – wywiad – umożliwiła zebranie trzydziestu pięciu narracji. Intencją projektowanego przedsięwzięcia badawczego nie była jednak identyfikacja braków wiedzy i wrażliwości społecznej uczestniczek badań na kwestie klimatyczne. Badania nie dotyczyły też kwestii aktywizmu klimatycznego. Celem badań jest analiza doświadczeń klimatycznych w myśl środowiskowego uczenia się dorosłych (*environmental adult learning*) dokonywana po to, by ukazać obszary start środowiskowych, których doświadczają narratorki, ale również po to, by poddać analizie ich uczenie się z życia oraz wymiary troski o świat życia i innych, które są jego rezultatem.

Lokalność i prywatność świata życia w perspektywie zmian klimatycznych wpisują się w analizy kategorii stałości i zmiany, powtarzalności, uporządkowania i przewidywalności jako istotnych parametrów codzienności destabilizowanej przez klimatyczny kryzys. Ramą teoretyczną projektu jest paradygmat emocjonalizacji zmian klimatycznych (Norgaard, 2010; Kleres i Wettergren, 2017; Du Bray, Wutich i Larson, 2019; Gonzáles-Hidalgo i Zografos, 2020). Relacjonowany projekt empiryczny osadzony w paradygmacie emocjonalizacji wpisuje się w szerszą dyskusję o tym, jak badać, opisywać, interpretować zjawiska klimatyczne w perspektywie pedagogicznej – czy kwestie kryzysu klimatycznego ujmować wyłącznie w paradygmacie transmisji wiedzy o klimacie (jej uzupełniania lub korygowania) i uwrażliwiania na konieczność ochrony klimatu, czy raczej sięgać do świata życia i oddolnych praktyk troski o relacje łączące ludzi ze światem. Projekt empiryczny jest związany z drugim z zasygnalizowanych podejść.

Problematyka zmian klimatu jest kłopotliwą kwestią badawczą w pedagogice. Choć kryzys klimatyczny pojawia się w naukach społecznych i humanistycznych jako istotny problem do przeanalizowania, to wciąż nie wiadomo, co istotnego poznawczo wnoszą do pedagogiki analizy tego pola problemowego. Kwestie zmian klimatu w dalszym ciągu wydają się pedagogice obce. Nie w pełni potrafimy odnieść się do postulatów środowiskowej – ekologicznej, klimatycznej – korekty nauk humanistycznych i społecznych, które wybrzmiewają od wielu lat w debatach poświęconych tej problematyce (Macnaghten i Urry, 2005; Bińczyk, 2018).

Kryzys klimatyczny – sprawa pokoleniowa?

Media czynią ze zmian klimatu kwestię pokoleniową. Młodsze i starsze pokolenia dzieli – rzekomo – oś sporu kulturowego i politycznego. Młode pokolenie pojawia się w mediach jako uwrażliwione na kwestie klimatyczne i świadome praw do posiadania przyszłości, natomiast pokolenia starsze – zazwyczaj jako pokolenie bierne wobec tego tematu lub wręcz negujące jego polityczną i społeczną doniosłość (Boykoff i Raian, 2007). Zarysowana oś sporu w oczywisty sposób jest przenoszona do sfery praktyk badawczych.

W badaniach pedagogicznych najdokładniej opisany jest stan wiedzy dzieci i młodzieży na temat kwestii środowiskowych (Daniel, Stanisstreet i Boyes, 2004; Lee i Bernett, 2020; Morote i Hernández, 2022). Stosunkowo dobrze opisana jest też kwestia dziecięcego i młodzieżowego aktywizmu klimatycznego (Ojala, 2013; Kowalik-Olubińska, 2020; 2021). Analizowana jest ponadto rola sektora edukacji w kształtowaniu wiedzy dzieci i młodzieży na temat zmian klimatu, w transmitowaniu wiedzy dotyczącej przyczyn i skutków globalnego ocieplenia oraz w osłabianiu wpływów katastroficznych dyskursów medialnych mających negatywny wpływ na kondycję psychiczną najmłodszego pokolenia (Monroe i in., 2017).

Badania problematyki klimatycznej z udziałem dorosłych pojawiają się w kilku perspektywach. Najczęściej badania dokumentują postawy negacjonizmu klimatycznego polityków, dorosłych broniących konsumpcyjnego (wysokoenergetycznego) stylu życia w bogatych społeczeństwach zachodnich, postawy obojętności lub wrogości manifestowanych przez społeczności związane z przemysłem ropy naftowej, postawy ironii wobec obserwowanych zmian klimatycznych (Doherty i Clayton, 2011). Analizy postaw wychowawczych (rodzicielskich, nauczycielskich) w związku z kryzysem zdrowia psychicznego najmłodszego pokolenia spowodowanym niepewną sytuacją klimatyczną również stawiają w centrum dorosłych (Cunsolo i Ellis, 2018; Sanson, Burke i Van Hoorn, 2018; Baker, Clayton i Bragg, 2020).

Z zarysowanej kompozycji pola badawczego wynika, że zainteresowanie dorosłością w perspektywie kryzysu klimatycznego ma związek z kluczową pozycją osób dorosłych jako decydentów, profesjonalistów, badaczy, twórców wiedzy, wychowawców, doradców lub terapeutów.

Relacjonowany projekt badawczy dotyczy grupy pokoleniowej, która w żaden sposób nie jest kluczowa czy decyzyjna. Nie jest wpływowa społecznie ani politycznie. Jednak najstarsze pokolenie jest warte badawczej uwagi. Nie można zakładać, że realia kryzysu klimatycznego nie dotyczą tego pokolenia lub że pokolenie najstarsze nie ma nic ważnego do powiedzenia w tej sprawie.

Doświadczenia klimatyczne a środowiskowa edukacja dorosłych

Odniesienie empiryczne do doświadczeń klimatycznych na gruncie edukacji dorosłych służy różnorodnym celom: od identyfikacji skutków zmian klimatu i ich obecności w ludzkich biografiach (Hill, 2003), przez wzmacnianie praktyk transformatywnego uczenia się w świecie życia (Korvan i Dirkx, 2003), po refleksje dotyczące nowego modelu etyki środowiskowej i ujmowania relacji człowiek–świat (Parker, 1993).

Środowiskowa edukacja dorosłych (*environmental adult education*) pojawiła się na gruncie edukacji dorosłych w latach 70. XX w. (Emmelin, 1976). Jest ona wciąż uznawana za względnie nowy i marginalny nurt. Jej rozwojowi sprzyjało zainteresowanie problematyką nasilającego się kryzysu klimatycznego. We wskazanym obszarze badawczym dokonało się przejście z zainteresowań instytucjonalnym nauczaniem dorosłych, poprzez które instytucje edukacyjne wyznaczały pożądane zmiany i kierunki interwencji w świecie życia osób dorosłych na rzecz zainteresowań problematyką uczenia się dorosłych (*environmental adult learning*) – procesami uczenia się związanymi z samym życiem i właściwą mu refleksyjnością.

Badania doświadczeń klimatycznych na gruncie uczenia się dorosłych są podejmowane w celu opisania rzeczywistych skutków, które wywiera zmieniający się klimat na ich życie, zdrowie, emocje, aktywność zawodową, życie rodzinne, migracje (Terry, 2009; Walters, 2018; Du Bray, Wutich i Larson, 2019). Analiza narracji klimatycznych umożliwia opisanie zróżnicowań w zakresie tych doświadczeń (na przykład związanych z płcią, etapem życia, poziomem zamożności, miejscem życia), ukazując kwestie zagrożeń bezpieczeństwa egzystencji jako problemu wymagającego czegoś więcej niż rozwiązań technicznych (Karlovic i Partick, 2003).

Rozpoznanie doświadczeń klimatycznych jest istotne z punktu widzenia projektowania strategii adaptacji do zmian klimatu oraz wzmacniania zdolności ludzi do radzenia sobie z kryzysem klimatycznym i jego skutkami przez dotknięte nimi społeczności (Griswold, 2017). Istotnym wątkiem badawczym jest rozpoznanie w doświadczeniach klimatycznych osób dorosłych praktyk i wymiarów sprawiedliwości klimatycznej – odpowiedzialności za świat życia z punktu widzenia kolejnych pokoleń (Hill, 2003; Kovan i Dirkx, 2003).

Doświadczenia klimatyczne dorosłych położyły empiryczny fundament pod nową konceptualizację bezpieczeństwa jako złożonej sieci relacji między ludźmi a środowiskiem przyrodniczym (Parker, 1993). Zakwestionowano koncepcję zatomizowanej jednostki doświadczającej niepewności na rzecz doświadczania niepewności i braku bezpieczeństwa w sieci powiązań z innymi (w relacjach zależności, opieki, odpowiedzialności) oraz ze środowiskiem na różnych poziomach (Arora-Jonsson, 2011). Badanie doświadczeń klimatycznych pozwoliło na odejście od tradycyjnej etyki zasad

na rzecz analiz relacyjnej etyki troski w podejściu do kwestii zmian klimatycznych (Hayward, 2008).

Emocjonalizacja kryzysu klimatycznego

Problematyka środowiskowa i klimatyczna nie jest nowym tematem badawczym w naukach społecznych. Intensyfikacja badań z zakresu tej problematyki nastąpiła po roku 2000. Początkowo badania dotyczyły percepcji kryzysu klimatycznego przez społeczeństwa, problemu wiedzy na temat przyczyn i potencjalnych skutków globalnego ocieplenia, wytwarzania medialnych reprezentacji kryzysu klimatycznego, ideologizacji kryzysu klimatycznego, negacjonizmu klimatycznego (Macnaghten i Urry, 2005; Bińczyk, 2018). W kolejnych latach XXI w. w badaniach pojawiła się problematyka emocji klimatycznych jako reakcji społeczeństw na kryzys spowodowany globalnym ociepleniem. Początkowo analizowano jedynie lęk klimatyczny (Neckel i Hasenfratz, 2021). Z czasem badania podejmowane przez psychologów zmian klimatu objęły złożone emocje: gniew, bezsilność, apatię, rozpacz. Zaczęto badać adaptacyjne reakcje emocjonalne i patologiczne emocje związane z kryzysem klimatycznym (Gulla, Tucholska i Ziernicka-Wojtaszek, 2020; Gawrych, 2021). Paradygmat emocjonalizacji zmian klimatycznych jest jednak wykorzystywany głównie w badaniach aktywizmu klimatycznego nastolatków i młodzieży, choć pojawia się też w analizach afektywnych wymiarów badań naukowych poświęconych problematyce globalnego ocieplenia (McMichael, 2014; Clayton, 2018, Wu, Snell i Samji, 2020).

Kamieniem milowym w rozwoju paradygmatu emocjonalizacji kryzysu klimatycznego były badania Glenna Albrechta nad solastalgią – złożonymi stanami emocjonalnymi, które można w pewnym uproszczeniu nazwać smutkiem klimatycznym. Solastalgia została zdefiniowana jako tęsknota za miejscem życia – zadomowieniem. Dom jest tu jednak rozumiany nie tylko jako miejsce, w którym się mieszka. Dom oznacza „moje miejsce na Ziemi", w czym wyraża się przywiązanie człowieka do środowiska, związek z przyrodą, przynależność ludzi do określonego „kawałka świata". Solastalgia, zdaniem autora, ujawnia się postaci głębokiego stresu i cierpienia grup lub jednostek na skutek zmian środowiskowych w otoczeniu, w którym żyją. Ludzie cierpią z powodu przesiedleń, procesów gentryfikacji, wojen, katastrof naturalnych. W relacjach osób przeżywających traumę w związku z tymi zjawiskami można dostrzec nie tylko smutek w związku ze stratami materialnymi – dobytkiem i domem, stratą najbliższych osób, ale też smutek i tęsknotę za określonym miejscem – za przyrodą i krajobrazem.

Kryzys klimatyczny wywołuje szczególną postać solastalgii – tęsknoty za domem, który jest dziś w procesie dostrzegalnej erozji. Przynależność środowiskowa człowieka wytwarza silny emocjonalny związek z miejscem, a dostrzegalna destrukcja miejsca

wiąże się z poczuciem „utraty gruntu pod nogami" i stanami, które temu poczuciu towarzyszą – bezsilnością, brakiem kontroli, dezorientacją, niepewnością, poczuciem straty i odebrania czegoś istotnego (Albrecht, 2007).

Albrecht wprowadził też inne kategorie pojęciowe bliskie solastalgii – pojęcie zdrowia i chorób somatoterratycznych (*somaterratic health*, *somaterratic illnesses*) i psychoterratycznych (*psychoterratic health*, *psychoterratic illnesses*). Są one następstwem zerwania przez ludzi prawidłowych więzi z przyrodą. Zdaniem autora chroniczny stres wynikający z życia w niszczejącym środowisku, obserwacja postępującej erozji najbliższego otoczenia mogą wywoływać skutki somatyczne i psychiczne porównywalne do tych powodowanych przez katastrofy i klęski żywiołowe (Albrecht, 2007).

Emocjonalizacja zmian klimatu jako paradygmat badaczy wykorzystywany na użytek projektu empirycznego jest przywoływany po to, by ujawnić wymiar troski starszego pokolenia kobiet o pokolenia młodsze – ich wnuków i prawnuków w kontekście dostrzegalnych strat klimatycznych. Emocjonalizacja nie jest przywoływana po to, by proponować jakiekolwiek rozwiązania terapeutyczne mogące potencjalnie łagodzić emocje doznawane w związku ze zmianami klimatycznymi.

Uczenie się z życia – uczenie się poprzez narracje klimatyczne

Narracje klimatyczne starszych kobiet są analizowane na gruncie teorii narracyjnego uczenia się – uczenia się z życia. W niniejszym opracowaniu pominę kwestię wyłaniania się teorii narracyjnego uczenia się na gruncie edukacji dorosłych oraz problematykę różnic i podobieństw tej teorii wobec biograficznego uczenia się, ponieważ kwestie te zostały wnikliwie opisane w światowej i polskiej literaturze przedmiotu (Dominice, 2006; Goodson i in., 2010; Lalak, 2010; Goodson, 2013; Alheit, 2015; Golonka-Legut, 2015; Mazurek, 2017). Koncentruję się na istocie narracyjnego uczenia, by podjąć próbę eksplorowania jego potencjału w szerszym, kulturowym procesie „uczenia się, by dostrzegać antropocen" (Mirzoeff, 2016). Sądzę, że teorie uczenia się, których punktem wyjścia są procesy narracyjne, mają duży potencjał teoriotwórczy i praktyczny w zakresie projektowania i analizowania strategii adaptacji ludzi do zmian klimatu, które to procesy zakładają zmiany w sposobach rozumienia świata – przeszłości, teraźniejszości i przyszłości, rozumienia codzienności, zakładają rewizję i modyfikację stylów życia oraz rekonstrukcję ludzkich tożsamości (Bendell, 2018).

Z punktu widzenia problematyki uczenia się dorosłych opowiadanie o życiu (konstruowanie narracji) jest procesem nadawania znaczeń przywoływanym, przeszłym doświadczeniom życiowym. Procesy namysłu, interpretacji i redefinicji znaczeń nadawanych różnym aspektom własnego życia są istotne z punktu widzenia uczenia się w i poprzez narrację. Jak zauważają teoretycy narracyjnego uczenia się, sama intencja

skonstruowania narracji wymaga odwołania się do wielu różnorodnych działań poznawczych – mobilizacji pamięci, uruchomienia procesów interpretacji zdarzeń, wyboru środków językowych i konwencji narracyjnych, uporządkowania narracji, formułowania ocen, znajdowania powiązań, przywołania przykładów dokumentujących wiarygodność i trafność konstruowanej narracji, posługiwania się procesami translacji, tak aby narracja była zrozumiała dla rozmówcy lub czytelnika (Goodson i in., 2010; Mazurek, 2017). Uczenie się jest więc procesem „dziejącym się", polegającym na nadawaniu życiu sensu (lub sensów) w praktykach mówienia lub pisania. Warto zaznaczyć, że są to procesy istotne nie tylko z punktu widzenia osoby konstruującej narrację, ale również z punktu widzenia osób słuchających/ czytających narrację.

Tworzenie narracji z życia nie jest prostą rekonstrukcją czy aktywowaniem treści wspomnień zdeponowanych w pamięci. Narracja jest refleksją nad minionymi doświadczeniami i ich związkiem z aktualnym życiem lub przyszłością. Jest spojrzeniem na życie z punktu widzenia teraźniejszości – „tu i teraz" (miejsca i czasu), z punktu widzenia aktualnego stanu rzeczy. Narracja jest zatem przestrzenią uczenia się, którą współtworzy kilka „parametrów": osoba konstruująca narrację „tu i teraz", jej pamięć oraz potencjalna lub rzeczywista widownia. Z tego względu uczenie się narracyjne rozgrywa się zarówno „w" oraz „poza" osobą narratora i jest skierowane w równym stopniu do niej samej, jak i do innych.

Warto zaznaczyć, że narracyjne uczenie się nie jest po prostu uczeniem się z opowieści o swoim życiu i o sobie. Jest to uczenie się, które się dzieje „w" i „poprzez" narrację (Goodson i in., 2010: 2). Z tego względu efekty narracyjnego uczenia się są w znacznej mierze „otwarte" – wiążą się raczej z pewnym potencjałem do zagospodarowania i wykorzystania przez osobę narratora lub innych ludzi niż rezultatami zakładanymi czy świadomie zaplanowanymi w trakcie konstruowania narracji. Narracyjne uczenie się jest istotne z punktu widzenia procesów rekonstrukcji tożsamości. Dzięki konstruowaniu narracji ludzie mogą tworzyć nowe wyobrażenia na temat tego, kim będą lub jak zmienia się świat ich życia.

Z punktu widzenia rezultatów omawianego projektu badań empirycznych istotne wydaje się również odniesienie do problematyki umiejscowienia narracji. Każda opowieść o życiu w sposób konieczny wiąże się z miejscem – nie możemy niczego opowiedzieć na temat przeżytego czasu, jak tylko w formie narracji, która odnosi się do miejsca (lub przestrzeni). Narracyjne uczenie się może wiązać się z odkryciem, w jaki sposób czas i miejsce (w znaczeniach: społecznym, kulturowym, geograficznym, przyrodniczym itp.) stają się istotnymi „aktorami" w konstruowanej opowieści o życiu. Warto odwołać się do ciekawego spostrzeżenia Marii Mendel definiującej relacje człowiek–miejsce. Autorka zauważa, że jako ludzie możemy czynić miejsca takimi, jakimi pragniemy, by były, ale i one mogą robić z nami to samo (Mendel red., 2006: 25).

Istotnym etapem narracyjnego uczenia się z życia jest teoretyzowanie, czyli próba zrozumienia opowieści w wymiarach bardziej abstrakcyjnych – spojrzenia z dystansu na własną opowieść, formułowanie hipotez, podsumowań lub odniesienie do perspektyw spoza strumienia konkretnych doświadczeń życiowych, do ram teoretycznych, politycznych, klimatycznych.

Analizowanie narracyjnego uczenia się zakłada konieczność odniesienia się zarówno do procesu konstruowania narracji, jak i do jej treściowej zawartości. Bez odpowiedzi na pytania o to, w jaki sposób konstruowana jest narracja oraz o to, co jest treścią narracji, niemożliwy jest rozumiejący wgląd w istotę narracyjnego uczenia się (Mazurek, 2017).

Metodologiczna rama badań własnych

Omawiane badania są częścią większego projektu poświęconego problematyce zmian klimatycznych analizowanych w perspektywach genderowej i pokoleniowej. Głównym zamierzeniem w części projektu omawianego w tym artykule jest rekonstrukcja obrazu zmian klimatycznych z trzydziestu pięciu narracji najstarszej grupy pokoleniowej – kobiet w wieku 75-87 lat. Badania empiryczne zostały przeprowadzone w grudniu 2019 r. i styczniu 2020 r. oraz w grudniu 2022 r. i styczniu 2023 r.

Problemy badawcze zawarte były w formule następujących pytań:

– Jaki retrospektywny obraz zimy jako pory roku wyłania się z narracji uczestniczek badań empirycznych?
– Jaki obraz ewentualnych zmian klimatycznych wyłania się z narracji kobiet uczestniczących w badaniu?

Jakościowa natura realizowanych badań zobowiązywała do przyjęcia możliwie najbardziej otwartej formuły pytań, które nie zawierały kategorii narzucających perspektywy dyscyplinujące badaczy oraz uczestniczki badań. W planowaniu procedury badawczej istotne było, by nie konfrontować kobiet z pytaniami o zmiany klimatu, kryzys klimatyczny lub globalne ocieplenie, by nie uwypuklać problemu zmian jako kwestii, wokół której powinna zostać skonstruowana ich narracja (Silverman, 2008). Sformułowano jedno pytanie o to, jak uczestniczki badań pamiętają zimę z czasów własnego dzieciństwa, nie precyzując jego ram czasowych. Kolejne pytania miały charakter dopełniający, konkretyzujący lub pogłębiający narracje. Pytanie inicjujące rozmowę było na tyle ogólne, że uczestniczki badań mogły samodzielnie ustalić zakres, ramy odpowiedzi, długość wypowiedzi czy liczby zdarzeń, które uznały za istotne z punktu widzenia konstruowanej narracji.

Materiał empiryczny był gromadzony w postaci rejestrowanego wywiadu narracyjnego (Nowak-Dziemianowicz, 2006), którego treść podlegała transkrypcji bez poprawek

stylistycznych. Zgromadzone transkrypcje zostały zanonimizowane – usunięto informacje, które mogłyby przyczynić się do rozpoznania osób, miejsc lub instytucji.

W konstrukcji próby została wykorzystana technika kuli śnieżnej, dzięki której uzyskano duży stopień zróżnicowania doświadczeń społecznych – w badaniach uczestniczyły kobiet z dużych i małych miast oraz ze wsi, kobiety o wysokim, przeciętnym i niskim statusie materialnym, kobiety z wykształceniem wyższym, średnim, zawodowym i podstawowym.

Procedura badawcza została przeprowadzona częściowo kolektywnie – w procesie gromadzenia danych empirycznych i ich transkrypcji uczestniczyli studenci i studentki Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego.

W procesie analizy materiału empirycznego istotne były dyspozycje, które zostały sformułowane w postaci następujących pytań:

- Czy w narracjach klimatycznych obecne są elementy definicyjne – granice czasowe, specyfika, cechy szczególne zjawisk pogodowych zimy z czasów dzieciństwa uczestniczek badania?
- Jakie znaczenia są nadawane opisywanym zjawiskom pogodowym?
- Jakie kategorie opisu zjawisk pogodowych pojawiają się w narracjach?
- Czy w narracjach obecne są elementy wartościowania, porównywania i ocen związanych ze zjawiskami pogodowymi w przeszłości i teraźniejszości?

Analiza narracji kobiet zmierzała do poszukiwania wyłaniających się ponadjednostkowych praktyk społeczno-kulturowych, typów doświadczeń, wzorów interpretacyjnych (Miles i Huberman, 2000). Wraz z zabiegami rekonstrukcji narracji klimatycznych starszych kobiet istotnym wymiarem analiz jest pytanie o istotę narracyjnego uczenia się i jego potencjalne rezultaty. W kolejnej części artykułu zostaną omówione wyniki badań. Fragmenty narracji kobiet, które towarzyszą analizie, są opatrzone numerem wywiadu. W analizach przywoływane są też oryginalne kategorie, do których odwoływały się uczestniczki badań. Kategorie te jako elementy analizy są oznaczone znakiem cudzysłowu.

Jaka jest rola pogody (zimy) w narracjach klimatycznych starszych kobiet?

Z punktu widzenia wyników badań omawianych w tym artykule trzeba zasygnalizować, jak rozumiana jest pogoda (zima) i narracja o niej w perspektywie uczenia się z życia. Pogoda jest rozumiana jako jeden z istotnych czynników tworzących fundament doświadczeń społecznych takich jak zmiana, porządek, normalność i przewidywalność (Szwejkowski, 2004). Pogodę, którą tworzą takie składniki, jak: temperatura powietrza, ciśnienie atmosferyczne, wilgotność powietrza, opady, siła i kierunek wiatru oraz zachmurzenie, cechuje duża zmienność w cyklu dobowym. Stąd pogoda może tworzyć

fundament doświadczania zmian i czynić ze zmian oczywisty element świata życia. Powiązanie składników pogody w powtarzające się wzory tworzy fundament doświadczeń porządku – zmiany pogody nie są chaotyczne, bezkierunkowe i nieprzejrzyste. Zmiany te mają sens w ramach większych całości i jako takie tworzą poczucie normalnego przebiegu pogody w danej porze roku. Dzięki uporządkowanym wzorom pogody jesteśmy w stanie rozpoznawać pory roku w strefie klimatycznej i miejscu, w którym żyjemy. Z kolei z pojęciem klimatu wiąże się doświadczenie przewidywalności świata życia – idei odtwarzania uregulowanych cykli zmian w pewnym porządku i harmonii.

Wyniki badań. „Kiedyś to była prawdziwa zima!" – treściowy aspekt uczenia się z życia

W tej części analiz nacisk został położony na treściowy aspekt uczenia się z życia. Narracje starszych kobiet zostały przeanalizowane z punktu widzenia wyłaniających się obrazów świata życia z przeszłości oraz z punktu widzenia wyjaśnień i uzasadnień dotyczących opowiadania o świecie życia. Warto też zaznaczyć, iż zgromadzone narracje cechuje dość duży stopień spójności – podobieństwa.

Zima czasów dzieciństwa uczestniczek badania była bardzo długą („najdłuższą") porą roku w Polsce. Tę obserwację kobiety odnoszą do teraźniejszości, w której zima – o ile w ogóle występuje – trwa bardzo krótko. Stwierdzenia o zimie jako „bardzo długiej" porze roku i zimie trwającej „kilka dni" są efektem doświadczenia klimatycznego, które konstruowane jest niezależnie od prawdy kalendarza[1], zgodnie z którym pory roku w naszej strefie klimatycznej trwają trzy miesiące.

Kobiety zwróciły uwagę na wyraźne granice, które oddzielały tę porę roku od pozostałych. Przeciwstawiały sytuację klimatyczną własnego dzieciństwa teraźniejszości, w której granice pór roku ulegają „zatarciu", „nie ma właściwie pór roku", pojawiły się „nowe pory roku – przedłużona jesień", „ani jesień, ani zima". W związku z tym starsze kobiety mają poczucie pewnej dezorientacji: „nie wiem, w jakiej porze żyjemy" (12).

Istotną kategorią pojawiającą się w narracjach kobiet jest kategoria „prawdziwej zimy", co ilustruje przykładowy fragment narracji:

> Żeby uznać, że jest prawdziwa zima, to musiałoby być przynajmniej te 20 stopni mrozu i dużo śniegu – przynajmniej na metr, na dwa metry. To by jeszcze przypominało zimę. Musi być duża zawierucha i burza śnieżna (9).

Początek „prawdziwej zimy" jest, zdaniem kobiet, związany z ważnymi wydarzeniami w roku liturgicznym (periodyzację wyznacza więc porządek świąt w katolicyzmie). Kobiety odniosły się do 1 listopada (Wszystkich Świętych) lub przełomu listopada

[1] Zima astronomiczna, zima kalendarzowa, zima meteorologiczna nie są tożsamymi pojęciami. Poszczególne typy zimy łączy czas ich trwania: około 3 miesięcy.

i grudnia (początek Adwentu). Święta Bożego Narodzenia były czasem „białej zimy", „zimy w pełni". Natomiast styczeń i luty były okresem „srogiej zimy". Marzec i kwiecień były przywoływane jedynie w kontekście długiego trwania zimy i nie wiązały się z żadnymi specyficznymi kategoriami opisu w zgromadzonych narracjach:

Początkiem zimy było **zawsze** Święto Zmarłych. Wyciągało się wełniane swetry, kożuchy, ciepłe buty, żeby nie przemarznąć na cmentarzu. Przeważnie był śnieg, No i było **zawsze** bardzo zimno (31).

Zima trwała od listopada nawet czasami do kwietnia. A teraz? Jest grudzień i co jest? Wiosna jest. Kwiaty kwitną u sąsiadów (10).

Zima zaczynała się w listopadzie, kończyła się w kwietniu. Było **zawsze** biało i mroźno. Często już była na Wszystkich Świętych. Był śnieg. Nie zdarzyło się w trakcie całego mojego dzieciństwa, żeby zima była bez śniegu. Święta Bożego Narodzenia i Nowy Rok **zawsze** były białe (2).

No już od listopada – to już mroziło. Tak jak miałam dziesięć, jedenaście lat, tak jak pamiętam, no to były mrozy straszne (14).

Do innego początku zimy prowadzą wskazania w następujących fragmentach narracji:

Zima zaczynała się na początku grudnia, a kończyła w marcu. Grudzień był pełen śniegu. Było go bardzo dużo (21).

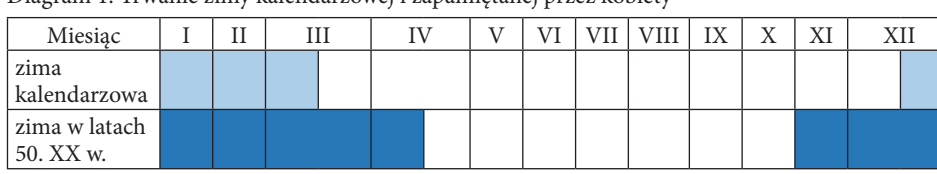
Wtedy to była zima od grudnia do samego marca, aż nawet jeszcze w kwietniu nieraz była zima. Chodziliśmy do kościoła na Wielkanoc, a jeszcze był śnieg albo taki mróz. Całkiem inne były te zimy (22).

Zima **zawsze** zaczynała się w Adwent (1).

W narracjach podkreślona została partykuła uwydatniająca – zawsze. Jej rolą w narracjach jest podkreślenie idei porządku w przyrodzie oraz przewidywalności klimatycznej. Idee te są przeciwstawiane aktualnemu chaosowi i nieprzejrzystości.

Z narracji uczestniczek badania można zrekonstruować różnice trwania kalendarzowej zimy oraz zimy sprzed sześćdziesięciu, siedemdziesięciu lat.

Diagram 1. Trwanie zimy kalendarzowej i zapamiętanej przez kobiety



Źródło: opracowanie własne.

Z narracji kobiet wynika, że w połowie XX w. zima trwała dłużej niż trzy miesiące zimy kalendarzowej, astronomicznej i meteorologicznej: minimalnie cztery miesiące (od grudnia do marca), a maksymalnie pięć i pół miesiąca w roku (od listopada do kwietnia).

Znaczenia nadawane zimie z czasów dzieciństwa

Kolejnym istotnym wymiarem rekonstrukcji obrazu świata życia są znaczenia nadawane zimie. Kobiety wyjaśniały i uzasadniały, czym jest zima w strukturze pór roku, jakie są funkcje zimy jako pory roku, jak jej doświadczały w minionym stuleciu. Ustalenia te są ważne, ponieważ ukazują, jakie wymiary świata życia kobiet uległy zmianom lub erozji w związku z dostrzeganymi perturbacjami w normalnym przebiegu pór roku. W tym znaczeniu namysł starszych kobiet nad przeszłością łączy się z refleksją nad teraźniejszością.

Z narracji kobiet zostały zrekonstruowane cztery zróżnicowane koncepcje zimy, z których trzy są reprezentowane w całym materiale badawczym, a jedna ujawnia się marginalnie.

Zima jako piękno

Koncepcja ta jest tworzona z antropocentrycznej perspektywy. Zima była przedmiotem doświadczenia estetycznego uczestniczek badania. Zima dostarczała pozytywnych emocji płynących z przyjemności obcowania z pięknem: „bielą", „nieskazitelnością", „bajkowością" i „magią". W znaczeniu estetycznym zima jest opisywana jako wyjątkowa i niezwykła pora roku. Był to czas całkowitej przemiany dobrze znanego świata. Zima estetyzowała codzienność w sposób demokratyczny, oferując powszechny dostęp do namacalnego piękna w czystej postaci. Znaczenie to ilustrują fragmenty narracji:

Jak był śnieg, no to było pięknie. Jak się jechało przez las, no to cudownie było. Ten śnieg na tych drzewach i to wszystko… To jest nie do opisania, jak pięknie (1).

Wszędzie było biało, pięknie i bajkowo. Brakuje mi białego widoku za oknem (4).

A zimy to już były przepiękne, bo były, nie dość, że białe, to jakieś takie wesołe (2).

Ja lubiłam najbardziej, jak drzewa były takie oszronione. Droga była takimi starymi jesionami obsadzona. Jesiony były i jak był mróz taki szadziaty, to te drzewa były takie, jak byś je umalował, takie białe, zaśnieżone. A ten śnieg był, aż się iskrzyło i jak szłaś, aż ci tak chrupał. Ja to uwielbiałam (13).

A rano, jak się budziło i jak był mróz poniżej 20 stopni, to te szyby były tak ładnie zamrożone i były takie ładne wzorki – taki Mikołaj czy gałązki (29).

Zima jako siła

Zima konceptualizowana jest z antropocentrycznej perspektywy jako silna i „sroga" pora roku. Była poważnym klimatycznym przeciwnikiem, z którym ludzie musieli się liczyć, którego należało traktować z powagą, a wręcz ze strachem:

Tamtejsze zimy były srogie, pomimo tego, że każdy czekał, aby tylko ulepić bałwana, każdy z nas się jej bał (25).

Warto zwrócić uwagę, że istotą tej koncepcji jest podkreślanie nierozerwalnego związku fizycznego i duchowego życia ludzkiego z przyrodą. Z narracji kobiet wynika, że zima była siłą przekształcającą życie ludzi. Jako trudna, ale i przewidywalna pora roku dawała ludziom sposobność do przygotowania się i zabezpieczenia się przed chłodem:

Zabezpieczanie okien. U nas w piwnicy robiło się ze słomy wałki i zabezpieczali okna. Były takie zimy, że trzeba było to zrobić. Poza tym, zaopatrzenie w ubiory. Jak dzieci wyrosły, to były problemy. A przede wszystkim rodzice przerabiali ubrania z tych starszych na tych młodszych, bo nie było pieniędzy. To były ciężkie czasy. Teraz się zapali w piecu i w całym domu jest ciepło. Kiedyś nie było w całym domu ciepło, tylko w kuchni, bo tam się paliło (17).

W pamięci kobiet utrwaliły się utrudnienia w funkcjonowaniu szkół, trudności komunikacyjne itp. występujące zimą. Do wspomnień dzieciństwa należą też przerwy w pracy szkół spowodowane awariami, których przyczyną były bardzo niskie temperatury:

Była zima, w której było tyle śniegu, że chleb był dowożony saniami od szosy głównej, nie dało się dotrzeć do sklepu. Żeby napoić zwierzęta, trzeba było podgrzewać wodę, ponieważ po wlaniu do koryta zamarzała, żeby napoić ptaki również. Wykopywało się tunele na podwórku, aby dotrzeć do gospodarczych budynków. Zaspy były ogromne. Ciężko mi się obecnie przyzwyczaić do zimy bez śniegu (31).

Zaspy bywały takie, że równały się dachom budynków. Bywały mrozy -30 stopni, siedziało się przy piecu kaflowym, bo nie było ogrzewania. Nie jeździły autobusy, dzieci musiały same dotrzeć, ewentualnie rodzice wozili dzieci saniami konnymi. Jeździło się na łyżwach, nartach po zamarzniętych rozlewiskach. Szkoły przy takich wysokich mrozach były zamykane. Dzieci mogły bawić się na dworze, lepiły bałwany. To sprawiało wiele radości. Nikomu nie przeszkadzało, że zima była taka sroga. Nikt wtedy nie wyobrażał sobie takiej zimy jak obecnie (23).

Jak chodziliśmy do szkoły podstawowej, to już wydarzeniem było to, gdy z powodu niemożliwości nagrzania szkoły było wolne. Z powodu zimna. Nieraz tydzień, a nawet dwa tygodnie były przerwane zajęcia w szkole. Nie mogli ogrzać szkoły. Poza tym dzieci nie mogły dojść do szkoły tak zimno było (26).

Istotną wspomnień zimy z połowy ubiegłego stulecia są zapamiętane odczucia cielesne: niemożność swobodnego oddychania podczas zamieci śnieżnej, przenikliwe zimno szczypiące w ręce, ubrania krępujące ruchy, ograniczone możliwości poruszania się – brnięcie w zaspach:

Przyszły takie śnieżyce, taki wiatr, że wszystko zawiało. Pamiętam, jak tak walił śnieg prawie, a ja musiałam iść i nie mogłam złapać oddechu (16).

Kiedyś cały dzień człowiek marzł i siedział koło pieca (17).

Zimno przeszywało każdy możliwy zakamarek ciała, nawet jeżeli wystawał nam tylko nosek spod całej opatulonej reszty. Lecz nie ma się co dziwić, temperatura w moich czasach dzieciństwa dochodziła nawet do 25 na minusie! Aż do teraz na samą myśl przechodzą mnie dreszcze! (5).

Jak miałam dziesięć, jedenaście lat, tak jak pamiętam, no to były mrozy straszne. Ale to fajnie było. Marzły nogi, szczypały ręce (9).

Zima z połowy ubiegłego stulecia z punktu widzenia dziecka była czasem pełnym możliwości działania, czasem radosnym, upływającym na niebezpiecznych eksploracjach i zabawach w zaspach śnieżnych lub na zamarzniętych taflach jezior. Kobiety zdawały sobie sprawę, że niektóre aktywności z punktu widzenia aktualnych standardów bezpiecznej zabawy mogą wydawać się bardzo kontrowersyjne. Zwracały jednak uwagę na zdrowotne korzyści wynikające z przebywania dzieci na dworze przy ujemnych temperaturach. Zima była więc siłą przyrody hartującą siłę dziecięcego organizmu:

W pobliżu szkoły robiono lodowisko, także kto umiał, to jeździł na łyżwach. Odważni jeździli po zamarzniętych jeziorach (4).

Było tyle śniegu, że prawie do pasa sięgał. Chodziło się takimi specjalnymi korytarzami, ale dla nas dzieciaków to była niesamowita frajda. Były górki i można było zjeżdżać na sankach. Zabawa była do nocy. Dzieci nie bały się nawet jeżeli były bez rodziców (9).

Kiedyś przede wszystkim mieliśmy też więcej odporności. Potrafiliśmy pół dnia przebywać na podwórku, na mrozie, ganiać się w śniegu. A jakby teraz wypuścić dziecko na pół dnia z niedopiętą kurtką, bez szalika czy czapki, to zaraz byłoby chore. I by się skończyło na antybiotykach albo innych lekach (5).

Zima jako ochrona

Koncepcja ta została sformułowana przez kobiety z częściowo de-antropocentrycznej perspektywy. Zwróciły one bowiem uwagę na korzyści przyrodnicze wynikające z mroźnych i śnieżnych zim. Zwracały też uwagę na obecnie zakłócony stan równowagi w przyrodzie. W tej konceptualizacji zimy przyroda jest rozumiana jako żywy organizm, który po wykonanej pracy potrzebuje odpoczynku. Zima była więc rozumiana jako czas „przerwy" i „snu" w przyrodzie, które są niezbędne dla zachowania prawidłowego rytmu odtwarzania się przyrody. Ochronne działanie zim polegało również na specyficznym porządkowaniu przyrody, głównie przez mechanizmy uśmiercania („wymrażania", „zabijania") nadmiaru organizmów zbędnych, obciążających ludzi i przyrodę:

Ziemia odpoczywa pod śniegiem, ziemia potrzebuje tej wody ze śniegu i przez śnieg też ginie różnego rodzaju robactwo, ślimaki i to wszystko, co nam doskwiera latem (13).

Beneficjentem ochronnego działania zimy byli też ludzie. Przewidywalny i uporządkowany klimat – śnieżna, mroźna i długa zima – był korzystny z punktu widzenia zdrowia ludzi i zapewniania im bezpieczeństwa żywnościowego. Korzyści zdrowotne odnosiły się nie tyle do korzystnego działania niskich temperatur na ludzki organizm, ile uśmiercania potencjalnych zagrożeń: „wirusów", „bakterii" i „szkodników":

Wymarzały wszelkiego rodzaju szkodniki typu kleszcze, komary, co było bardzo dobre między innymi dla upraw (19).

Temperatury poniżej zera są konieczne dla wymrażania na przykład wirusów i złych bakterii (23).

Zima jako siła zawłaszczana ideologicznie

Ostatnią koncepcją marginalnie reprezentowaną w materiale badawczym jest przywołanie w narracjach obrazu zimy jako siły zawłaszczanej ideologicznie i politycznie. Zima w komunistycznej propagandzie w Polsce była przedstawiana jako siła wroga człowiekowi, która powoduje szkody w rolnictwie i gospodarce. Kobiety zdawały sobie sprawę z manipulacji władz wypaczającej prawdziwą istotę tej pory roku:

Jak [komuniści] nie dali rady, to zwalili na zimę. Ale to nie była najostrzejsza zima. Najbardziej ostra zima to była właśnie wtedy z sześćdziesiątego drugiego na sześćdziesiąty trzeci rok. To była naprawdę zima ostra. A potem w siedemdziesiątym czwartym roku powiedzieli, że to była zima stulecia, bo to było usprawiedliwienie niewydolności gospodarczej (17).

Zima była też czasem podejmowanych przymusowo czynów społecznych – wykonywanie prac użytecznych społecznie lub usuwanie awarii w bardzo trudnych warunkach pogodowych:

Jak autobus ugrzązł, to musieli ludzie ze wsi przyjść. Był tak zwany podatek – szarwark to się nazywało. To był podatek, który w naturze trzeba było odpracować w zimie. Wszyscy rolnicy. Mieli tyle godzin do odpracowania. Jakoś 5 czy 10 dni w roku. W zimie, jak były zasypane drogi, no to ludzie szli 2, 4 kilometry z łopatami, żeby odkopać autobus i pomóc mu wyjechać (8).

Uczenie się z życia i domniemani adresaci narracji klimatycznych. Jak starsze kobiety konstruują narracje klimatyczne?

W kolejnej części analizy nacisk położony został na sposób konstruowania narracji przez starsze kobiety. Z punktu widzenia analiz potencjalnych rezultatów uczenia się z życia poprzez akty opowiadania, tę część analiz traktuję jako szczególnie ważną, ponieważ zidentyfikowane sposoby konstruowania narracji, zastosowane przez kobiety konwencje narracyjne, pojęcia, praktyki porównywania, kontrastowania i oceniania wiążą się z wysiłkiem adresowania własnej opowieści do publiczności. W tej części analiz podejmuję próbę odpowiedzi na pytania o to, jak zostały skonstruowane narracje starszych kobiet, dlaczego zostały w taki sposób skonstruowane i kto jest zakładanym (domniemanym) adresatem tych opowieści. Innymi słowy, podejmuję próbę ustalenia, czy narracyjne uczenie się dotyczy narratorek, czy próbują one włączyć i objąć uczeniem się z ich życia jakiegoś specyficznego adresata.

Kategorie porządkujące narracje klimatyczne starszych kobiet

Każda narracja jako opowieść o świecie życia jest w specyficzny sposób uporządkowana po to, by zrealizować cele obrane przez narratorki (Edwards, 2023). Odsłonięcie tych celów jest możliwe, pośrednio analizując wyłaniające się kategorie opisu. Analiza kategorii, które nie zostały sprowokowane treścią pytań, daje wgląd nie tylko w sposoby widzenia i interpretowania sytuacji klimatycznej w połowie XX w., ile oceny teraźniejszości klimatycznej. Wydaje się, że starsze kobiety posługiwały się pewnymi strategiami narracyjnymi – opisywały przeszłość po to, by przygotować sobie narracyjny grunt dla krytyki teraźniejszości.

Bardzo ważną kategorią pojawiającą się w wielu narracjach jest „prawdziwa zima". Kategoria ta była przeciwstawiana „dzisiejszej zimie", która, w opinii kobiet, prawdziwa nie jest, „jest to zima tylko z nazwy". Prawdziwą zimą jest wyłącznie zima śnieżna i mroźna. Kobiety życzyłyby sobie powrotu „prawdziwej zimy" jako wyznacznika normalności i przewidywalności świata życia. Podobny zabieg definicyjny obecny jest w stwierdzeniu, do którego dość często odwołują się kobiety: „zima ma być zimą":

Kiedyś to była prawdziwa zima, nie to, co dziś (5).

Wolałabym, żeby ta zima była zimą (15).

Wolałabym takie bardziej ostre zimy, bo to były prawdziwe zimy (12).

Ważne wydają się również perspektywy, w których osadzona jest narracja uczestniczek badania. Narracje na temat zimy z czasów dzieciństwa konstruowane są z perspektywy uczestniczki, obserwatorki lub świadka wydarzeń rozgrywających się na dworze – poza domem:

Często jeździliśmy na sankach albo nartach. Były też szkolne kuligi – wóz konny ciągnął sanki, były fajne bitwy na śnieżki, oczywiście lepienie niezliczonej ilości bałwanów (9).

Pamiętam kilka zamieci śnieżnych, kiedy niczego poza wirującym śniegiem nie było widać. Po takich wydarzeniach w następne dni cieszyliśmy się, że można poszaleć w zaspach śniegu (12).

Często w narracjach pojawiają się stwierdzenia dotyczące bycia w drodze i przemieszczania się. Rzadko pojawia się perspektywa wewnętrza – spojrzenie na zimę przez okno własnego domu:

Autobusy jak jechały, to człowiek jechał jak wąwozem. Odgarnięty śnieg był wyżej od autobusu tak, że nic człowiek nie widział ani na prawo, ani na lewo (17).

Jak się jechało przez las, no to cudownie było (1).

Na jeziorze zamarzało. To jezioro tak mocno, że można było przez nie przejść piechotą. No teraz też się zdarza, ale kiedyś to jak zamarzło, to całą zimę. Na wiosnę to już mama nie pozwalała nam chodzić po tym, ale tam grudzień, styczeń to, no, się szło. Do kościoła, na skróty przez jezioro (3).

Jak przekonują analizy, „pozamykanie w domach" jest typową aktywnością zimową w teraźniejszości. Aktywność ta budzi niepokój i sprzeciw kobiet:

Ludzie cały czas siedzą w domu. Ściemnia się o około 16.00, no i nikt nie ma ochoty przebywać na dworze o tej porze. Nie podoba mi się, że jest teraz ciągle ciemno (20).

Dzieciaki teraz siedzą tylko w domach, bo za mokro, za dużo błota. Kiedyś jak pierwszy śnieg spadł, to trzeba było dzieci siłą wciągać do domu, taką mieliśmy frajdę. Teraz dzieci już tego nie znają (9).

W narracjach dotyczących przeszłości są obecne zabiegi idealizacji i sentymentalizacji świata życia. Kobiety, co prawda, odnoszą się do trudnych warunków życia w minionym ustroju („to były ciężkie czasy", „było biednie", „nie było pieniędzy"), a mimo to ten świat jest idealizowany – przedstawiany jako lepszy, normalny, przewidywalny i szczęśliwszy. Wydaje się, że celem tych zabiegów nie jest gloryfikacja warunków życia w Polsce lat 50. i 60. XX w., raczej wyrażenie braku akceptacji dla teraźniejszości naznaczonej jednocześnie zmianami klimatycznymi oraz cywilizacyjnymi, które – w przekonaniu starszych kobiet – zmierzają w złym kierunku:

Nie ma już takich zim, żeby było po minus trzydzieści stopni, żeby zasypane śniegiem, żeby prądu nie było ze względu na pogodę, mróz i śnieg trzaskający i takie rzeczy. Takie rzeczy się już teraz nie zdarzają. No kiedyś w ogóle wszystko było inaczej i człowiek się tak tym wszystkim nie przejmował. I było zdecydowanie fajniej. Teraz w ogóle nie ma nawet takich miejsc jak kiedyś, bo wszystko zabudowane, zaprojektowane... Nie ma spontanicznej górki, nie można zjeżdżać na sankach (9).

Wymiary solastalgii – smutku klimatycznego

W narracjach kobiet obecne są zabiegi kontrastowania przeszłości i teraźniejszości: przeszłość była czasem normalności, uporządkowania i przewidywalności, teraźniejszość zaś stanowi jej zaprzeczenie. Ta wyraźna konstrukcja narracyjna umożliwia kobietom ujawnienie emocji związanych z dostrzegalnymi zmianami. Ujawnianie emocjonalnych reakcji jest zazwyczaj poprzedzone krótką diagnozą zmian klimatycznych – kobiety są zaniepokojone zanikiem zimy jako pory roku:

Teraz jak przyjdzie zima, to na dzień, dwa (30).

Teraz już śniegu nie mamy. Śnieg to niedługo będzie atrakcją (3).

Teraz zimą kwiaty kwitną, a na polu u nas rośnie rzodkiewka (10).

Dzisiejsza zima jest słaba, jest mało śniegu, temperatura wokół zera stopni, jest mokro. Jest bardzo podobna do jesieni (18).

Dzisiaj brakuje mi śniegu i takiej prawdziwej zimy, szczególnie na święta Bożego Narodzenia. Bez śniegu to już nie to samo, nie cieszy tak jak kiedyś (12).

Zima dziś to taka namiastka zimy, bo nie ma na naszych terenach takiej prawdziwej. Trwa krótko, zaczyna się późno. Nie ma tego uroku (9).

Dzisiejsza zima jest ponura, szara i brudna. Nie ma śniegu, nie ma mrozu. Jest smutno i pada deszcz (35).

Z analiz narracji wynika, że powody do niepokoju są różne – czasem jest to utrata określonej estetyki, czasem pewnej wersji krajobrazu i emocji, które są z nim związane.

Niekiedy na tym etapie analiz pojawiają się odniesienia do emocji, które są ujawniane pośrednio i bezosobowo – w postaci kategorii opisu świata: „jest smutno", „jest przykro" lub kategorii opisu odniesionych do pojęcia „człowiek" – „człowiek jest przygnębiony", „człowiek jest smutny". Te zabiegi narracyjne można nazwać strategiami ujawniania i jednoczesnego ukrywania „ja":

A teraz jest taka szarzyzna. Pada, pada, wieje… Człowiek się gorzej czuje przez to. Jest smutny albo ma depresję. Bardzo **tęsknię** za prawdziwą zimą (9).

Inną strategią jest przypisywanie ludziom określonych nastrojów w związku z pogodą – dostrzeganie tzw. narzekactwa pogodowego jako patologicznej reakcji na zmiany klimatyczne:

U mnie **malkontentów** jest pełno wśród znajomych, którym każda pogoda się nie podoba (34).

Emocje klimatyczne wyrażane są też w postaci zaniepokojenia stanem zdrowia:

Skoki temperatur – plusowe naprzemiennie z niewielkimi minusami – i zmiany ciśnienia nie wpływają korzystnie na zdrowie ludzi. Jest zwiększona zachorowalność na choroby zakaźne, zmniejsza się odporność na wirusy i inne zakażające paskudztwa (13).

Teraz to wszyscy chorują na te infekcje, bo jest raz cieplej, raz zimniej. A kiedyś to człowiek nie był taki chorowity. Dzieciaki nie chorowały zimą, owszem tam się przeziębiły, nieraz człowiek był zmęczony, przemoczony, gdzieś tam w butach mokro było, ale nie chorowało się tak (28).

Z punktu widzenia analiz narracji klimatycznych kobiet reprezentujących najstarsze pokolenie istotne jest nie tylko to, co stanowi treść zgromadzonych narracji, ale sposób ich organizacji. Badanie otworzyło bezpieczną przestrzeń mówienia, w której można w sposób poważny, z troską i niepokojem wyrazić własne zdanie na temat zauważalnych zmian klimatycznych. Kobiety wyraziły smutek, żal i tęsknotę za uporządkowanym i przewidywalnym światem, którego już nie ma, z tego względu ich narracje można określić mianem narracji solastalgicznych.

Pokolenia wnuków i prawnuków – domniemani adresaci uczenia się z życia?

Istotną konwencją narracyjną, do której odwołały się starsze kobiety, jest kontrastowanie przeszłości i teraźniejszości oraz porównywanie doświadczeń klimatycznych własnego dzieciństwa z doświadczeniami współczesnych dzieci, co ilustrują przykładowe fragmenty narracji:

A i **teraz dzieci** przeważnie w domu siedzą przed komputerami. Mają w komórkach też internet i siedzą przy tym. A kiedyś było tak, że myśmy nie siedzieli, tylko były ciągłe zabawy na dworze, albo coś trzeba było robić. **Teraz już nie ma dzieci bawiących się** na dworze. Na śniegu to była zabawa! Wracaliśmy z czerwonymi nosami i zmarzniętymi nogami (4).

Dziś jest zdecydowanie **gorzej dla dzieci, dla wnuków**. Nie mogą w pełni korzystać z prawdziwej zimy, jeździć na sankach, na łyżwach na zamarzniętych stawach. Marzą mi się tamte czasy z mojego dzieciństwa. W tej chwili **dzieci nie wiedzą**, co to jest zabawa w takim dużym śniegu i tęgim mrozie (11).

Teraz, jak idzie się na pasterkę, to jest błoto, deszcz pada. Dawniej jak się szło, to skrzypiał ci śnieg pod nogami. Ganialiśmy się, rzucali śnieżkami. **Teraz to dzieci mogą się co najwyżej błotem rzucać** (33).

W narracjach starszych kobiet współczesne dzieci są portretowane niemal jako „stracona generacja". Pojawiają się także odniesienia do strat klimatycznych (środowiskowych), które ogołacają współczesne dzieciństwo z doświadczeń „cieszenia się światem", z doświadczeń zabaw związanych z warunkami klimatycznymi specyficznymi dla zimy – opadami śniegu, ujemnymi temperaturami powietrza itp. Posługiwanie się porównaniami i ocenami własnego dzieciństwa i dzieciństwa pokoleń wnuków i prawnuków wiąże się z próbą identyfikacji rzeczywistych ofiar zmian klimatycznych – a są nimi dzieci. Stasze kobiety wspominają własne dzieciństwo jako zamknięty rozdział, do którego nie ma powrotu. Ich narracje zaświadczają, że prządek przewidywalnego świata rozpadł się, a wraz z nim określony zakres doświadczeń klimatycznych. Ich własne doświadczenia klimatyczne nie pojawią się w biografiach ich wnuków i prawnuków („dzieci nie wiedzą", „gorzej dla dzieci", „dzieci nie znają" itp.). Starsze kobiety wyrażają swój smutek, żal i współczucie wobec pokoleń dzieci, które zostały bezpowrotnie „ograbione" z wersji świata, którego one same mogły doświadczyć.

Podsumowanie

Analiza narracji klimatycznych starszych kobiety przekonuje, że narratorki odnoszą się do świata jako całości, a nie do klimatu jako izolowanego zjawiska. W ich narracjach swobodnie przeplatają się i przenikają wspomnienia dotyczące warunków atmosferycznych, aktywności dziecięcej, drogi do szkoły, relacji międzyludzkich, zaopatrywania i przygotowywania się ludzi do zimy, powojennych realiów ekonomicznych i politycznych. Przedmiotem uczenia się z życia jest zatem życie jako powiązana całość – wielość doświadczeń, uwarunkowań i kontekstów zwyczajnej codzienności i świętowania. Uczenie się z życia można traktować jako praktykę celebrowania świata o ustalonym porządku, regulowanym cyklem zmieniających się pór roku; świata, którego już nie ma. Znaczenie ważniejsze wydaje się jednak to, iż narracyjne uczenie się jest przede wszystkim próbą przekazania obrazu tego uporządkowanego świata kolejnym

pokoleniom. W tym znaczeniu narracyjne uczenie się, uczenie się z życia ma wyraźnie międzygeneracyjny charakter. Sposób konstrukcji uczącej narracji wskazuje, że starsze kobiety nie tyle opowiadają o przeszłości (odnosząc się do życia w odmiennych warunkach klimatycznych), ile ze smutkiem opowiadają o utracie „klimatycznej specyfiki" życia „tu i teraz". Z troską podpatrują dorastanie współczesnych dzieci, które odbywa się w warunkach realnych strat klimatycznych.

Narracje starszych kobiet wypełnione są wiedzą z życia – wzorami kulturowymi, wartościami, obrazami rzeczywistości ugruntowanymi w określonej wersji klimatu. Uczenie się z życia można rozumieć jako otwarte zaproszenie do dokonania międzygeneracyjnego rachunku zysków i strat związanych ze zmianami społeczno-kulturowymi i klimatycznymi. Narracje klimatyczne starszych kobiet są pewną podpowiedzią – tropem wskazującym, w jakich obszarach doświadczeń życiowych poszukiwać zmian klimatycznych, jak interpretować ich konsekwencje, jak ustalać ich wpływ na codzienność, jak szacować życiową cenę owych zmian. Innymi słowy, narracje kobiet są wskazówką w perspektywie uczenia się, jak i gdzie „dostrzegać antropocen".

Narracje najstarszego pokolenia kobiet cechuje uważność, troska i smutek wobec zmian klimatycznych. Kobiety kierują owe narracje ku młodszym pokoleniom – przekazują im obraz świata „sprzed kryzysu klimatycznego". Istotne jest jednak to, by narracje te były przedmiotem dalszej pracy i namysłu.

Bibliografia

Albrecht, G. (2007) Solastalgia: The Distress Caused by Environmental Change. *Australasian Psychiatry* [online], 15, 95-98. Dostępny na: https://doi.org/10.1080/10398 5607017012 88.

Alheit, P. (2015) Teoria biografii jako fundament pojęciowy uczenia się przez całe życie. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 4(72), 23-36.

Arora-Jonsson, S. (2011) Virtue and vulnerability: Discourses on women, gender, and climate change. *Global Environmental Change*, 2(21), 744-751.

Baker, C., Clayton, S. i Bragg, E. (2020) Educating for resilience: Parent and teacher perceptions of children's emotional needs in response to climate change. *Environmental Education Research*, 27, 687-705.

Bendell, J. (2018) *Głęboka adaptacja: mapa nawigacyjna katastrofy klimatycznej*. Tłum. A. Wierzba, P. Szaj, [online], 1-45. Dostępny na: https://lifeworth.com/DeepAdaptation-pl [29.09.2021].

Bińczyk, E. (2018) *Epoka człowieka. Retoryka i marazm antropocenu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Boykoff M.T. i Rajan S.R. (2007) Signals and noise. Mass-media coverage of climate change in the USA and the UK. *EMBO Reports* [online], 3(8), 207-211. Dostępny na: https://doi.org/10.1038/sj.embor.7400924.

Clayton, S. (2018) Mental health risk and resilience among climate scientists. *Nature Climate Change*, 8, 260-261.

Cunsolo, A. i Ellis, N.R. (2018) Ecological grief as a mental health response to climate change-related loss. *Nature Climate Change*, 4(8), 275-281.
Daniel, B., Stanisstreet, M. i Boyes, E. (2004) How can we best reduce global warming? School students' ideas and misconceptions. *International Journal of Environmental Studies*, 2(61), 211-222.
Doherty, T.J. i Clayton, S. (2011) The Psychological Impacts of Global Climate Change. *American Psychologist*, 4(66), 265-276.
Dominice, P. (2006) *Uczyć się z życia. Biografia edukacyjna w edukacji dorosłych*. Tłum. M. Kopytowska. Łódź: WSHE.
Du Bray, M., Wutich, A. i Larson K.L. (2019) Anger and sadness: Gendered emotional responses to climate threats in four island nations. *Cross-Cultural Research*, 1(53), 58-86.
Edwards, V. (2023) *Sekretny język komunikacji*. Tłum. A. Samosn-Banasik. Warszawa: MT Biznes.
Emmelin, L. (1976) The need for environmental education for adults. *Convergence*, 1(8), 45-53.
Gawrych, M. (2021) Zmiany klimatu a zdrowie psychiczne. Przegląd aktualnej literatury. *Psychiatria Polska*, 223, 1-13.
Golonka-Legut, J. (2015) Uczenie się w perspektywie biograficzności. Perspektywa andragogiczna. *Rocznik Andragogiczny*, 22, 101-118.
Gonzáles-Hidalgo, M. i Zografos, C. (2020) Emotions, power, and environmental conflict: Expanding the 'emotional turn' in political ecology. *Progress in Human Geography*, 2(44), 235-255.
Goodson, I. (2013) *Developing Narrative Theory. Life Histories and Personal Representation*. New York: Routledge.
Goodson, I., Biesta, G., Tedder, M. i Adair, N. (2010) *Narrative Learning*. New York: Routledge.
Griswold, W. (2017) Sustainability, eco justice and adult education. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 152, 7-15.
Gulla, B., Tucholska, K. i Ziernicka-Wojtaszek, A. (2020) *Psychologia kryzysu klimatycznego*. Kraków: Biblioteka Jagiellońska.
Hayward, B. (2008) Let's talk about the weather: decentering democratic debate about climate change. *Hypatia*, 3(23), 79-98.
Hill, R.J. (2003) Environmental justice: Environmental adult education at the confluence of oppressions. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 99, 27-38.
Karlovic, L. i Patrick, K. (2003) Environmental adult education: Women living the tensions. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 99, 59-68.
Kleres, J. i Wettergren, Å. (2017) Fear, hope, anger, and guilt in climate activism. *Social Movement Studies*, 5(16), 507-519.
Kovan, J.T. i Dirkx, J.M. (2003) "Being called awake:" The role of transformative learning in the lives of environmental activists. *Adult Education Quarterly*, 2(53), 99-118.
Kowalik-Olubińska, M. (2020) Dzieci w obliczu zmiany klimatu – obraz dziecięcej partycypacji w raportach międzynarodowych organizacji pozarządowych. *Forum Pedagogiczne*, 1(10), 57-68.
Kowalik-Olubińska, M. (2021) „Nie jesteś za młody, żeby zmieniać świat" – studium przypadku zjawiska dziecięcego aktywizmu klimatycznego. *Problemy Wczesnej Edukacji* [online], 2(53), 165-177. Dostępny na: https://doi.org/10.26881/pwe.2021.53. 12.
Lalak, D. (2010) *Życie jako biografia. Podejście biograficzne w perspektywie pedagogicznej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
Lee, K. i Bernett, J. (2020) "Will polar bears melt?" A qualitative analysis of children's questions about climate change. *Public Understanding of Science* [online], 8(29), 868-880. Dostępny na: https://doi.org/10.1177/0963662520952999.

Macnaghten, P. i Urry, J. (2005) *Alternatywne przyrody. Nowe myślenie o przyrodzie i społeczeństwie*. Tłum. B. Baran. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
Mazurek, E. (2017) Biograficzne uczenie się i narracyjne uczenie się – ramy teoretyczne. *Edukacja Dorosłych*, 1, 51-65.
McMichael, C. (2014) Climate change and children: Health risks of abatement inaction, health gains from action. *Children*, 1, 99-106.
Mendel, M. (red.) (2006) *Pedagogika miejsca*. Wrocław: Wydawnictwo DSW.
Miles, M.B. i Huberman M.A. (2000) *Analiza danych jakościowych*. Białystok: Transhumana.
Mirzoeff, N. (2016) *Jak zobaczyć świat?*. Tłum. Ł. Zaremba. Warszawa-Kraków: Wydawnictwo Karakter.
Monroe, M.C., Plate, R.R., Oxarart, A., Bowers, A. i Chaves, W.A. (2017) Identifying effective climate change education strategies: A systematic review of the research. *Environmental Education Research*, 25, 1-22.
Morote, A.F. i Hernández, M. (2022) What Do School Children Know about Climate Change? A Social Sciences Approach. *Social Sciences* [online], 4(11), 179. Dostępny na: https://doi.org/10.3390/socsci11040179.
Neckel, S. i Hasenfratz, M. (2021) Climate emotions and emotional climates: The emotional map of ecological crises and the blind spots on our sociological landscapes. *Social Science Information* [online], 2(260), 253-271. Dostępny na: https://doi.org/10.1177/ 0539018421996264.
Norgaard, K.M. (2010) *Living in Denial. Climate Change, Emotions and Everyday Life*. Cambridge: MIT Press.
Nowak-Dziemianowicz, M. (2006) *Doświadczenia rodzinne w narracjach. Interpretacja sensów i znaczeń*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
Ojala, M. (2013) Regulating worry, promoting hope: How do children, adolescents, and young adults cope with climate change?. *International Journal of Environmental and Science Education*, 1(8), 537-561.
Parker, J. (1993) Environmental ethics: Questions for adult education. *Adult Learning*, 4(8), 216-217.
Sanson, A.V., Burke, S.E. i Van Hoorn, J. (2018) Climate change: Implications for parents and parenting. *Parenting*, 18, 200-217.
Silverman, D. (2008) *Prowadzenie badań jakościowych*. Wyd. 1. Tłum. J. Ostrowska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
Szwejkowski, Z. (2004) *Pogoda, klimat, środowisko*. Olsztyn: Wydawnictwo UWM.
Terry, G. (2009) *Climate change and gender justice*. Oxford: Oxfam.
Walters, S. (2018) The drought is my teacher: Adult learning and education in times of climate crisis. *Journal of Vocational, Adult, and Continuing Education and Training*, 1, 146-162.
Wu, J., Snell, G. i Samji, H. (2020) Climate anxiety in young people: A call to action. *The Lancet Planetary Health*, 4, 435-436.