U N I W E R S Y T E T Z I E L O N O G Ó R S K I
Dyskursy młodych andragogów 4 Zielona Góra 2003

Ewa Kurantowicz

UCZENIE SIĘ DOROSŁYCH PRZEZ „BIOGRAFIĘ MIEJSCA"*

Życie nie jest takie jakie jest,
ale takie, jak się o nim opowiada
(J. Bruner)

1. „Biografia miejsca" w dwóch perspektywach

„Biografia miejsca" może być dostępna w obiektywnej (obowiązującej i dominującej) historii danego regionu zamieszkania lub też może być tworzona przez jednostki w procesie refleksji nad własną lokalną tożsamością społeczną, definiowaną poprzez miejsca, w których żyją. Te dwie perspektywy rozumienia „biografii miejsca" uwarunkowane są także perspektywą epistemologiczną i metodologiczną badań nad tym zjawiskiem. Dla pierwszego ujęcia charakterystyczna jest perspektywa tradycyjna nauk społecznych (np. strukturalno-funkcjonalna w kontekście analiz historycznych), natomiast drugie podejście do „biografii miejsca" charakteryzuje podejście interpretatywne (np. w perspektywie interakcjonistycznej, fenomenologicznej czy też etnometodologicznej). Obie perspektywy stawiają pytanie o „spoiwo" łączące świat życia jednostek w danej grupie, wspólnocie czy też społeczności lokalnej, która jest głównym tematem tego artykułu. W perspektywie scjentystycznej „spoiwem" jest obiektywnie dostępne terytorium społeczności lokalnej, jej aspekt instytucjonalny (sieć różnorodnych, współzależnych instytucji) oraz kulturowy (normy, tradycja itp.). To podejście charakteryzuje się głębokim przeświadczeniem o istnieniu zewnętrznego, obiektywnego „porządku społecznego" opartym na społecznej wymianie korzyści płynących ze wspólnego „zarządzania" społecznością oraz pełnienia odpowiednich ról społecznych, wspólnych interesów. Druga perspektywa interpretatywna w kwestii „spoiwa" łączącego grupy i społeczności prezentuje zróżnicowane stanowisko. Większość stanowisk w tej perspektywie nie poddaje w wątpliwość, że istnieje „naturalny zewnętrzny porządek", który można poddać rozumieniu czy wyjaśnianiu poprzez analizę procesów nadawania wspólnych sensów i znaczeń, działań

* Tekst artykułu został zaprezentowany na międzynarodowej konferencji w Genewie (III 2002) na temat *European Perspectives on Life History Research: theory and practice of biographical narratives* zorganizowanej przez ESREA Research Network: „Biography and Life History".

społecznych czy interakcji (Turner 1985; Dobrzański 1999). Odmienną (aczkolwiek zakorzenioną w opcji fenomenologicznej i interakcjonistycznej) jest opcja etnometodologiczna tej perspektywy, która odnosi się do badania i analizowania „(etno)metod" stosowanych przez jednostki i grupy za pomocą, których ludzie wytwarzają przeświadczenie o istnieniu porządku społecznego (Garfinkel 1963, [za:] Giddens 2001, s. 52-53; por. Turner 1985, s. 488-490). Badania w tej perspektywie koncentrują się na interakcjach społecznych, które są źródłem wytwarzania poczucia rzeczywistego świata i dochodzenia do przeświadczenia, że istnieje świat zewnętrzny, obiektywny oraz technikach i praktykach społecznych (interpersonalnych) podtrzymujących poczucie rzeczywistości społecznej, oraz że ten świat jest podzielany przez INNYCH[1].

Interpretatywna perspektywa umożliwia badanie interakcji społecznych poprzez pryzmat historii życia jednostek w konkretnym miejscu zamieszkania i ich interpretacji poszczególnych aspektów tego miejsca zarówno w aspekcie społecznym, kulturowym jak i krajobrazowym (przyrodniczym). Wykorzystanie podejścia interpretatywno-etnometodologicznego (jak ludzie tworzą poczucie wspólnego definiowania miejsca poprzez wywiady narracyjne z mieszkańcami oraz obserwację uczestniczącą w życiu społeczności lokalnej) wraz z uwzględnieniem terenowych analiz etnograficznych miejsca – głównie opis etnograficzny czyli rejestrowanie fotograficzne miejsca oraz jego interpretacja w ujęciu badanych (jak ludzie doświadczają, organizują, porządkują, najbliższe, własne środowisko lokalne oraz wpływ tego krajobrazu na mieszkańców – analiza krajobrazu miejsca) pozwoliły na wstępne opracowanie historii/biografii miejsca[2]. Jednorodność perspektywy badań nad „biografią miejsca" jest sprawą niezwykle złożoną i chyba w tym miejscu nie do rozstrzygnięcia. Przyczyny tego stanowiska wynikają nie tylko z kontrowersji wokół samej etnometodologii, ale także złożoności zjawiska, jaką jest sama biografia.

Spór bardzo istotny i trwający pomiędzy perspektywą scjentystyczną a interpretatywną nie jest przedmiotem tego artykułu. Natomiast pozostaje otwarte pytanie czy analizy strukturalno-funkcjonalne społeczności lokalnej można zderzać z analizą in-

[1] Opcja interakcjonizmu symbolicznego stawia pytanie o to: jak ludzie tworzą wspólne znaczenia i definicje o świecie i porządku społecznym; dla interakcjonistów istnienie świata zewnętrznego jest niepodważalne – normy, role, wartości itp.; natomiast dla etnometodologów nie ma to znaczenia (Turner 1985).

[2] Badania w perspektywie etnometodologicznej i badania etnograficzne nie są dla mnie tożsame. Pierwsze uprawia Garfinkel, Wood i inni; drugie odnoszą się do tradycji Malinowskiego i innych antropologów kulturowych. W wersji etnograficznej badania nad społecznością lokalną zmierzają do wyjaśnienia i zrozumienia przez badacza „tubylczego punktu widzenia" oraz nadawania sensów i znaczeń przez mieszkańców dla otaczającego ich porządku społecznego. W perspektywie etnometodologicznej poszukuje się (etno)metod stosowanych przez jednostki dla wypracowania, wytwarzania, utrzymania poczucia/przeświadczenia o istnieniu wspólnego porządku społecznego (bez określania czy takowy w ogóle istnieje). Wielu badaczy łączy lub utożsamia te perspektywy, bądź też wskazuje na kontynuację tych perspektyw.

terpretatywno-etnometodologiczną? Sądzę, że badają one inne zjawiska i inne problemy, ale jedna dla drugiej może stanowić pewien punkt odniesienia i być kontrpropozycją („kontrapunktem") dla wzajemnych opisów „biografii miejsca".

2. „Biografia miejsca" jako „obiektywna" historia w aspekcie edukacyjnym

„Biografia miejsca" – jako historia miejsca – wiedza „obiektywna", opisowa, faktograficzna o miejscu życia jednostek i grup; strukturach lokalnych, władzy, instytucji (opis i wyjaśnianie zjawisk związanych ze społecznością lokalną w aspekcie terytorialnym, instytucjonalnym czy kulturowym – normy, wartości etc.) – pełni funkcję edukacyjną głównie o charakterze socjalizacyjnym. W tym aspekcie najczęściej prowadzona jest edukacja regionalna lub dokładnie jak to definiuje K. Kossak-Główczewski (1994) regionalizacja nauczania[3]. Ten rodzaj edukacji poprzez „biografię miejsca" prowadzony jest zarówno przez instytucje szkolne, pozaszkolne, media lokalne i koncentruje się na procesach socjalizacyjnych lub wychowawczych w różnych środowiskach. Podobną funkcję socjalizacyjną pełnią inne formy działalności i aktywności instytucjonalnej (władzy lub pozarządowych organizacji propagujące wartości lokalne) np. organizowanie lokalnych świąt czy imprez upamiętniających takie czy inne wydarzenia. Regionalizacja nauczania – jak twierdzi K. Kossak-Główczewski może być nie tylko usprawiedliwieniem dla nauczycieli – adaptacyjnych innowatorów, ale także stać się narzędziem legitymizacji władzy lokalnej i jej polityki. W wielu przypadkach edukacja poprzez dominującą „biografię miejsca" może stać się także narzędziem ukrytej przemocy władzy wobec mieszkańców (Foucault).

Uczenie się poprzez obowiązującą, dominującą „biografię miejsca" zapewnia ciągłość społeczności lokalnej, jej historii, struktur, wartości i specyfiki miejsca. Jednak dominujące historie „miejsca" nie zawsze mogą swobodnie funkcjonować – bez pojawiających się barier, które głównie dotyczą tych miejsc, gdzie historia była ukrywana i fałszowana. Szczególnie jest to widoczne na tych terenach, które na skutek decyzji politycznych zostały naznaczone przez procesy deportacji, migracji i przesiedleń. Region Dolnego Śląska jest jednym z tych miejsc, których oficjalna „biografia" była (i chyba wciąż jest) poddawana wielu ideologicznie uwarunkowanym „przeróbkom".

[3] Autor rozróżnia regionalizację nauczania opartą na racjonalności techniczno-adaptacyjnej oraz edukację regionalną jako opartą na racjonalności emancypacyjno-hermeneutycznej.

3. „Biografia miejsca" jako proces nadawania znaczeń w aspekcie edukacyjnym

Mówiąc o uczeniu się poprzez „biografię miejsca" mam na myśli uczenie się przez interpretację tego fragmentu i ten pryzmat życia jednostki, przez który określam mianem tożsamości lokalnej. Tożsamość lokalna jest częścią tożsamości społecznej jednostki i powstaje w czasie kontaktu z innymi oraz najbliższym lokalnym środowiskiem. Jest to sposób autoprezentacji zakorzeniony w danym miejscu jego historii i zdarzeń znaczących i własnych interpretacjach miejsca, w którym żyje jednostka. Sam proces refleksji i opowiadania historii życia jest traktowany jako proces uczenia się w wielu opracowaniach (por. Bron, West 2000; Bron 2001). Niniejszy artykuł i prezentowane badania koncentrują się na tych fragmentach opowiadania, które dotyczą i są konstruowane przez „biografię miejsca". Miejsce traktowane jest jako przestrzeń uświadamiana i doświadczana. Najważniejsze jest pytanie nie o to „jak miejsca funkcjonują", ale „co znaczą" (Sagan 1995, s. 147). Rozważania na temat „miejsca" warto dopełnić spostrzeżeniami nurtu krytycznego i ponowoczesnego, które wskazują na niejednorodność „miejsc" pojawiającą się na skutek procesu globalizacji oraz ideologii konsumpcji czy dominacji kultury popularnej (Melosik 1998). Następstwem tych procesów jest doświadczanie przez jednostki „miejsc" w sposób często ambiwalentny jako jednocześnie „bliskości i oddalenia" lub też „sąsiedztwa i rozproszenia" (Sagan 1995, s. 144). Czy te procesy są początkiem nadawania nowych znaczeń dla „miejsca" i tożsamości (lokalnej) czy też w ogóle odbierają znaczenie i sens konstytuowania (i badania) tożsamości lokalnej i „biografii miejsca"? Uważam, że procesy rozproszenia i fragmentaryzacji nie tyle odbierają ich znaczenia dla indywidualnych biografii co jednak re-definiują jej znaczenie. Sądzę, że taki pogląd jeszcze bardziej skłania do podjęcia wyzwania nad badaniem „biografii miejsca" jako istotnego fragmentu lokalnej tożsamości. Można przyjąć, że podstawowa idea dla prezentowanych badań zawarta jest pośrednio w myśli J. Brunera, iż społeczność lokalna nie jest taka jak jest, ale taka, jak się o niej opowiada.

Uczenie się poprzez „biografię miejsca" rozpoczyna się już w chwili podjęcia decyzji o mówieniu o sobie jako mieszkańcu tego miasteczka. Zakotwiczenie całego wywiadu od podanego przez badacza stwierdzenia „Jestem **stąd**..." i prośba o dokończenie tego zdania jest momentem kluczowym i otwarciem nowej/innej perspektywy postrzegania siebie przez osobę badaną. Można powiedzieć, że badacz jako „opiekun biograficzny" (Schütze 1997) jest jednocześnie facylitatorem/katalizatorem ułatwia-

jącym wejście badanego w proces uczenia się – swoistą podróż edukacyjną otwierającą nową/inną perspektywę znaczeniową (*meaning perspective*) (Mezirow)[4].

4. „Biografia miejsca" – w historii życia jednostek (wstępne refleksje po analizie wywiadów narracyjnych z mieszkańcami małego miasta)[5]

Opowieści mieszkańców małego miasta położonego w zachodniej Polsce zostały zebrane przez grupę badaczy i poddane analizie oraz interpretacji. Próba podjęta przez badaczy i interpretatorów została dokonana na podstawie następującego scenariusza:

1) badacz zachowywał status „obcego" w społeczności tzn. nie wroga, który należy do grupy „ONYCH", ale kogoś z zewnątrz, który ma prawo do „nierozumienia" milcząco akceptowanych przez społeczność oczywistości i podzielanych znaczeń, które są podstawą poczucia bezpieczeństwa ontologicznego społeczności (Bauman 1996, Giddens 2001);
2) badacz wybierał osobę do wywiadu kierując się wynikiem obserwacji o charakterze etnograficznym[6];
3) wywiad był prowadzony z jedną osobą miał charakter swobodny, narracyjny[7];

---

[4] M. Malewski (1998) podsumowując teorię J. Mezirowa uczenia się transformatywnego pisze: że „powinniśmy pomagać ludziom dorosłym w przekształceniu ich subiektywnych światów życia i harmonizowaniu ich z intersubiektywną wersją świata społecznego podzielaną przez innych". Sądzę, że proces badania „biografii miejsca" może przyjąć taką formę uczenia się zarówno badanego, jak i badacza – aczkolwiek nie w każdym przypadku badania. Warto chyba stawiać pytanie od czego zależy, że daną sytuację badania naukowego nazwiemy edukacyjną. Czy wystarczy, że „aktorzy" (badacz i badany) tej sytuacji nadadzą jej takie znaczenie? Czy też można wskazać na inne czynniki kreujące znaczenie sytuacji badania naukowego jako edukacyjnego?

[5] Badania zostały przeprowadzone w czerwcu 2001 r. przez grupę badaczy – studentów uczestników obozu naukowego. Bardzo dziękuję studentom ówczesnego III roku Pedagogiki UWr – specjalność andragogika, którzy z dużym zaangażowaniem uczestniczyli w badaniach. Jednocześnie pragnę podziękować Pani Marii Banach dyrektorce Gminnego Centrum Kultury w Świętej Katarzynie z siedzibą w Siechnicach za pomoc i gościnność okazaną młodym badaczom. Mieszkańcom i władzom lokalnym dziękuję za udział w badaniach.

[6] Badacze w pierwszym etapie obserwowali (prowadząc dokumentację fotograficzną) przyszłe „miejsce" swoich badań. Dwudniowy pobyt w społeczności pozwolił im na zorientowanie się w miejscach spotkań mieszkańców (formalnych i nieformalnych); w układzie urbanistycznym miasteczka; sposobach organizacji najbliższego otoczenia przez mieszkańców („wystrój" domów, ogródków itp.); umiejscowienia najważniejszych instytucji życia społecznego i kulturalnego itp. Celem tego etapu badań było „zadomowienie" się badaczy w środowisku, choć w relacjach osobowych z mieszkańcami pozostawali „obcymi".

[7] Nie we wszystkich przypadkach postulaty wywiadu narracyjnego zostały zrealizowane. Wynika to z trudności związanych z tą relacją społeczną, oczekiwaniami zarówno respondentów domagających się dalszych pytań (czego doświadczyli uczestnicząc w innych badaniach, gdzie definiowali siebie jako informatorów przekazujących dane poprzez odpowiadanie na kolejne pytania bada-

4) po każdym wywiadzie badacz spisywał swoje wrażenia i refleksje[8].

„Biografię miejsca" opowiedzianą w indywidualnych historiach życia mieszkańców analizowałam w trzech podstawowych wymiarach: codzienności, zdarzeń krytycznych, poczucia podzielania „miejsca" z innymi[9].

W tym artykule szczegółowa analiza wymiarów charakterystycznych dla tej konkretnej miejscowości nie zostanie przedstawiona. W dalszej części artykułu pozwolę sobie na podzielenie się wstępnymi interpretacjami oraz trudnościami warsztatowymi związanymi z tym badaniem i interpretacją.

Wymiar codzienności „biografii miejsca"

Jeśli kategorii „codzienności" przypiszemy takie określenia jak pospolitość, potoczność, rutynowość, zwykłość, oczywistość, stałość to przy pierwszym „odczytaniu" wywiadu można odnieść wrażenie, że mieszkańcy mówią tylko o codzienności własnej i społeczności (por. Giza 1991). Opisy „codzienności" miejsca są bardzo do siebie zbliżone w historiach życia badanych. Przede wszystkim akcentuje się pewną pospolitość (zwyczajność, typowość, nie wyróżnianie się od innych miejsc i społeczności w Polsce) tej społeczności lokalnej. Wskazuje się na te same trudności, które występują w całej Polsce i te same procesy, przemiany oraz ich konsekwencje zachodzące szczególnie w sferze ekonomicznej. Powszechność szczególnie niekorzystnych konsekwencji przemian dotyczy nie tylko zjawisk społecznych (jak np. bezrobocia), ale także i władzy lokalnej. Poniższa wypowiedź jest przykładem dominujących opisów „codzienności" miejsca:

> [...] ja myślę, że u nas są tacy jak wszędzie, nie ma żadnej różnicy. Biorąc pod uwagę to województwo, że się nie różnią niczym od ludzi z Wrocławia, czy innych takich miejscowości, gdzie pracują, zarabiają, nie są bardziej – że tak powiem – rozpici. No są to ludzie – jak mówię – pracowici. Teraz też zmaltretowani sytuacją, jaka jest, jak wszędzie [...]

Bardzo ciekawym doświadczeniem – z punktu widzenia codzienności – był moment rozpoczynania rozmowy z osobą wybraną do badań. Swoją opowieść badani

---

cza), jak i obawą badaczy przed kłopotliwą ciszą i nadmiernego poczucia „obowiązku" do zadawania pytań (co często w kształceniu akademickim przekazywane jest studentom jako podstawowe zadanie badacza).

[8] Ta część materiału zdobytego przez udział w badaniach – niezwykle interesująca i nazwana przez studentów „Pamiętnikiem młodego badacza" – może także być ważna poznawczo i poddana interpretacji jako materiał źródłowy np. w aspekcie trajektorii badań i badacza bądź jako etnometodologiczne studia nad rzeczywistą praktyką badawczą (Dobrzański 1999).

[9] Te wymiary analizy, które organizują mój sposób przedstawienia „biografii miejsca" zostały wyróżnione głównie poprzez ciągły proces czytania wywiadów. Można powiedzieć, że w mojej świadomości (interpretatora) w takiej kolejności wymiary te ujawniały się i zaznaczały. Być może – gdy ponownie wrócę do tego materiału – ujawni się jeszcze inny sposób jego odczytania i analizowania.

rozpoczynali od zdania podanego przez badacza z prośbą o jego rozwinięcie: *Jestem Siechniczaninem...* Sądziłam, że w ten sposób wystarczy otworzyć przestrzeń do snucia opowieści związanej z tożsamością lokalną jednostek i „biografią miejsca". To pierwsze pytanie w wywiadzie narracyjnym spowodowało raczej pewnego rodzaju reakcję agresywną w stosunku do badacza. Większość badanych nie podejmowała tego wątku, a wręcz zaczepnie je konstatowała – traktowała jak coś oczywistego. Wypowiedzi typu: „Tak... no i co z tego?; A jakie ma Pani pytania? Proszę zadawać!"; Wydaje się, że w pewien nieświadomy sposób została tutaj zastosowana Garfinkelowska „technika przerywania", w której badacz (przez zadanie pytania) poddaje w wątpliwość coś co jest oczywiste i nie wymaga według badanych refleksji i jest podstawą ich poczucia „porządku społecznego". O wiele łatwiej zaczynali opowiadać swoją historię, gdy badacz prosił o opowiedzenie o ich pierwszym dniu w miasteczku lub też po prostu pytał: „od kiedy mieszkasz w tym mieście"? Pytanie o fakty pomagało odbudować „zaufanie" do badacza. W dalszych częściach wywiadu zwiększa się też częstotliwość stosowania zasady *et cetera*, o której A. Cicourel stwierdził, iż stosujemy ją, aby nie dopuścić do rozerwania interakcji (Turner 1985)[10]. Zasadę tę stosowali zarówno badani jak i badacze. Myśl A. Giddensa jako komentarz do tej sytuacji wydaje mi się odpowiednia:

> Żeby żyć, przyjmujemy za oczywiste kwestie, które – w świetle wielowiekowych dociekań filozoficznych – rozsypują się w pył pod sceptycznym spojrzeniem. Należą do nich... kwestie czasu, przestrzeni, ciągłości i tożsamości (Giddens 2001, s. 53).

Wydaje się, że codzienność doświadczania „miejsca" nie jest dla badanych czymś wyjątkowym, specyficznym, zasługującym na uwagę innych czy ich własną – „Jest po prostu życiem – nic szczególnego". Jednak świadome bądź nieświadome zaburzenie rutyny codzienności w doświadczaniu „miejsca" jednostek jest definiowane przez nie jako zagrożenie. Natomiast inną wartość przypisują badani zdarzeniom krytycznym w biografii miejsca, które są nie tylko „przerwaniem codzienności", zdarzeniem niecodziennym, ale przede wszystkim są momentem „początku" lub „końca" jakiejś nowej/innej narracji w biografii miejsca.

Wymiar zdarzeń krytycznych w „biografii miejsca"

Zdarzenie krytyczne w „biografii miejsca" wspominane przez wszystkich mieszkańców to powódź 1997 r. Linearność doświadczania codzienności zostaje zaburzona przez zdarzenie krytyczne. W oficjalnej historii miasteczka spotykamy także inne

[10] Jest to stosowanie potocznych zwrotów (metod) w interakcji typu: „rozumiesz" lub „wiesz", aby nie pozwolić na rozrywanie interakcji drugiej osobie stwierdzeniem: „Nie, nie wiem" lub „Nie, nie rozumiem" (Turner 1985).

zdarzenia krytyczne w ostatnich dziesięciu latach np. nadanie praw miejskich czy zamknięcie huty. Jednak o tych zdarzeniach w biografii miejsca badani wspominają rzadziej i z mniejszym emocjonalnym zaangażowaniem. Zdarzenie krytyczne, jakim była powódź jest źródłem nowej jakości życia w tej społeczności. Pomimo tragizmu tej sytuacji i wielu zniszczeń badani w każdym wywiadzie pokazują jak wiele się zmieniło „po powodzi"; szczególnie w krajobrazie miasta (chodniki, ulice, nowo posadzone drzewa). „Zawsze marzyłam, żeby przejść przez Siechnice suchą nogą i na wysokich obcasach i doczekałam takiej chwili".

Badani bardzo chętnie i z dużym zaangażowaniem opowiadali o tamtych dniach powodzi. Wskazywali na wpływ tych wydarzeń zarówno na życie społeczności, jak i ich własne. Opowieści często dotyczyły konkretnych sąsiadów; zmian w stosunkach między sąsiedzkich, a także były „sposobem" na opowieści o tym, jak bardzo się rozczarowali czy zawiedli. Te fragmenty wywiadów można traktować jako te, które zawierają wiele elementów o charakterze autoterapii (Giddens 2001) i wskazać na liczne cytaty w wypowiedziach osób badanych np.:

- refleksyjność w przeżywaniu zdarzeń minionych;
- korekcyjna ingerencja w przeszłość ;
- re-definowanie na nowo spójności historii własnego życia – „po powodzi".

Wymiar poczucia podzielania „miejsca" z innymi

Podzielanie miejsca z innymi jest tym wymiarem biografii, który w klasycznych badaniach społeczności określa się mianem wspólnoty, więzi. Pytanie, w jaki sposób ludzie wytwarzają przekonanie o wspólnocie i jakimi technikami podtrzymują to przekonanie było jednym z celów prowadzonej interpretacji. Badane miasteczko zajmuje niewielką przestrzeń i liczy około 4 tys. mieszkańców. Jednak budowanie poczucia podzielania miejsca z innymi dokonuje się w sposób, można powiedzieć, klasyczny, czyli poszukiwanie i definiowanie „wroga" we własnej społeczności bądź na zewnątrz niej. Podział na MY i ONI jest klasyczną techniką budowania odrębności i zwartości grupy. Badani wskazują, że nadanie praw miejskich było wydarzeniem, które zintegrowało mieszkańców **przeciwko** gminie (innej miejscowości), której badana miejscowość administracyjnie podlega. Z drugiej strony poczucie podzielania miejsca z innymi jest zróżnicowane wewnętrznie. Badani wskazują na wiele granic, podziałów istniejących w tak niewielkiej społeczności, które są impulsem do budowania wspólnoty.

W tym miejscu, gdzie ja mieszkam jest taka stara Siechnica. Tu są rdzenni mieszkańcy, którzy albo przyjechali po wojnie, albo zostali przesiedleni. Wydaje mi się, że ona jest tak bardziej zintegrowana jednak, bo to są ludzie, którzy tu mieszkają od lat, znają się; no i w epoce, kiedy strach jest nie zamknąć drzwi, ja na przykład nie boję się tu drzwi nie zamknąć.

Podzielone to wszystko jest (społeczność lokalna). Tam mówią, że na „osiedlu" (Nowa Siechnica) to jest Manhattan, a tu jest Bronx (Stara Siechnica).

Władze lokalne chcą integrować miejscowość, co podkreślają w używaniu nazwy miejscowości Siechnice (a nie Siechnica). Badacz użył w wywiadzie z przedstawicielem Rady Miejskiej nazwy Siechnica, co spowodowało gwałtowną reakcję:

Siechnice!! – ce; – ce!! Większość mówi Siechnica ale to nie jest prawidłowa nazwa. Każdy Polak ma jakieś skłonności do gaworzenia.

Śledząc przebieg poszczególnych wywiadów można zauważyć pewną prawidłowość w opowiadaniach. Na początku wywiadu badani twierdzili, że „niewiele można »robić« w tym miasteczku – tylko mieszkać..." W dalszej rozmowie sami odnajdywali i przedstawiali argumenty, pozwalające re-definiować ich wstępne myślenie o społeczności, w której żyją i nie traktować tego miejsca jedynie jako „sypialni"[11]. Jest to jedna z wielu konsekwencji uczenia się dorosłych przez opowiadanie o „biografii miejsca".

* * *

Zdaję sobie sprawę, że przedstawiona analiza „biografii miejsca" w historiach życia jednostek jest fragmentaryczna. Materiał badawczy dostarcza wielu informacji, które nie zostały tu zawarte np. opowieści ludzi znaczących w społeczności, wskazanych przez mieszkańców. Ich spojrzenie ma jeszcze inne znaczenie dla definiowania biografii miejsca, a szczególnie procesu uczenia się przez biografię społeczności.

BIBLIOGRAFIA

BAUMAN Z. (1996), *Socjologia*, ZYS i S-KA, Poznań.

BRON A., WEST L. (2000), *Time for Stories: the Emergence of Life History Methods in Social Sciences*, International Journal of Contemporary Sociology, Vol. 37, 2.

BRON A. (2001), *Civil Society and Biographical Learning*, [in:] *Adult Education and Democratic Citizenship IV*, M. Schemmann, M. Bron Jr (eds), Bochum-Kraków, Impuls.

DOBRZAŃSKI D. (1999), *Interpretacja jako proces nadawania znaczeń. Studium z etnometodologii*, Poznań, Wydawnictwo UAM.

GARFINKEL H. (1963), *A Conception of, and Experiments with, „Trust" as a Condition of Stable Concerted Actions*, [w:] *Motivation and Social Interaction*, red. O.J. Harvey, New York.

GIDDENS A. (2001), *Nowoczesność i tożsamość. Ja i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Warszawa, PWN.

GIZA A. (1991), *Życie jako opowieść. Analiza materiałów autobiograficznych w perspektywie socjologii wiedzy*, Wrocław-Warszawa: Ossolineum.

[11] Familijność/wspólnotowość stosunków pomiędzy mieszkańcami można zauważyć także wczytując się w ogłoszenia parafialne czy też na miejskiej tablicy ogłoszeń np.: *Zachęcam rodziców do zakupu czasopism katolickich zamiast chipsów i lizaków, po których wylatują zęby.*

MALEWSKI M. (1997), *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
KOSSAK-GŁÓWCZEWSKI K. 1994, *Edukacja regionalna – pytania o realizację*, [w:] red. J. Brzeziński, L. Witkowski, *Edukacja wobec zmiany społecznej*, UMK, Poznań-Toruń.
MELOSIK Z. (1998), *Obywatelstwo, czas (historia) i przestrzeń (geografia)*, [w:] *Wychowanie obywatelskie*, red. Z. Melosik, K. Przyszczypkowski, Toruń-Poznań, EDYTOR.
SAGAN I. (1995), *Ludzie i ich miejsca w geografii postmodernistycznej*, [w:] red. T. Szkudlarek, *Różnica tożsamość edukacja. Szkice z pogranicza*, Kraków, IMPULS.
SCHÜTZE F. (1997), *Trajektoria cierpienia jako przedmiot badań socjologii interpretatywnej*, [w:] Studia Socjologiczne nr 1.
TURNER J.H. (1985), *Struktura teorii socjologicznej*, Warszawa, PWN.