

Joanna Hajduczenia

Przestrzeń i edukacja : podróż edukacyjna jako rytuał przejścia

Teraźniejszość - Człowiek - Edukacja : kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej nr 3 (47), 145-158

2009

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

JOANNA HAJDUCZENIA

Uniwersytet Gdański

Przestrzeń i edukacja: podróż edukacyjna jako rytuał przejścia

Wzajemny związek i wpływ człowieka oraz miejsca/przestrzeni to temat istotny i interesujący poznawczo. Ów wpływ człowieka na miejsce, jak również zwrotne oddziaływanie miejsca/przestrzeni na człowieka można badać na przykładzie wielu zjawisk z życia społecznego, jednak tematyka tej pracy koncentruje się między innymi na zjawisku podróży edukacyjnej. Poszukiwanie edukacyjnych sensów, jakie niesie ze sobą przemieszczanie się w przestrzeni, podróżowanie oraz doświadczanie *innego miejsca*, prowadzi do konstatacji, iż miejsca rzeczywiście są istotne i ważą na całej naszej edukacyjnej biografii, zmieniając niekiedy sposób postrzegania, działania, a także myślenia o sobie samym oraz o własnej kulturze.

Jednym z założeń przyjętych na użytek tej pracy jest to, iż miejsca kształtują nas i formują oraz że wchodzimy w różne „związki” z owymi miejscami, czego efektem staje się zarówno zmiana nas samych, jak i zmiana owych miejsc. Można więc mówić o swoistej dialektyce związku z miejscem. Badanie owych związków między człowiekiem i miejscem z konieczności staje się zadaniem interdyscyplinarnym, jako że przestrzeń i miejsce oraz ich związki z kształtowaniem stosunków społecznych okazują się sferą zainteresowania wielu dziedzin nauk społecznych.

Pedagogika miejsca jest rodzajem szyldu, który obejmuje szeroki zasób interdyscyplinarnych penetracji przestrzenności świata (Mendel 2007, s. 11) i – w miarę możliwości – spina w całość różne zasygnalizowane perspektywy.

Perspektywa pedagogiki miejsca

Miejsce i przestrzeń, a także ich potencjalne edukacyjne sensy dopiero od niedawna stanowią przedmiot szerzej zakrojonych badań w obszarze pedagogiki. Inspiracją do powstania tego tekstu była zarówno *Pedagogika miejsca* (Mendel 2006), jak i wiele interdyscyplinarnych lektur, mieszczących się w kręgu nauk społecznych. Miejsce i przestrzeń jako temat badań okazują się obecne we wszystkich dziedzinach nauk społecznych, co zachęca do bliższego zbadania możliwych pedagogicznych sensów, które owe pojęcia ze sobą niosą.

Każda forma edukacji, czy to szkolnej, czy nieformalnej – oprócz może działania mediów, czyli pedagogiki dystansu, która egzystuje gdzieś poza materialnymi, konkretnymi miejscami – jest zakotwiczona w miejscu. Pedagogika miejsca czerpie z dorobku innych nauk społecznych wprowadzających miejsce/przestrzeń i namysł nad nimi do zakresu swoich badań. Istnieje wiele tematów, które rodzą się dzięki badawczemu namysłowi nad społecznym znaczeniem przestrzeni i miejsca. Potencjalne tematy badań w tym obszarze to między innymi badania nad miejscami uczniów w szkole, badania nad tym, jak użytkowane są miejskie przestrzenie i w jaki sposób przestrzeń miasta jest naznaczana przez pedagogiczne lub quasi-pedagogiczne komunikaty i instrukcje. Można także badać to, w jaki sposób oznaczamy, zawłaszczamy, kolonizujemy przestrzeń, na przykład jako kobiety lub mężczyźni. Miejsca/przestrzenie mogą być terenem konfliktu, a prawo do ich symbolicznego użytkowania staje się podłożem zatargów. Inspirującym tematem do badań mogą być także procesy osvajania przestrzeni, zamieszkiwania, czynienia jej własną. Z jednej strony istnieją mechanizmy osvajania miejsc, zakorzeniania się w nich, z drugiej zaś jednak toczą się procesy oddzielania ludzi od miejsc, zaznaczania nieprzynależności, bezosobowości tych miejsc. Procesy takie kształtują między innymi przestrzeń miejską.

Badanie edukacyjności miejsc i przestrzeni wydaje się celem istotnym i interesującym poznawczo. Można zakładać, że każde miejsce i każda przestrzeń, czy to prywatna, czy publiczna, czy przypadkowa, czy celowo obrana, swojska lub obca, bogata w treści lub uboga, piękna lub brzydka, może mieć i najczęściej ma znaczenie edukacyjne. Wydaje się jednak, iż te miejsca, które w szczególny sposób wybraliśmy, czyli miejsca, z którymi wiążemy nasze cele i plany, mają szczególne znaczenie dla edukacji. Miejsca, do których się udajemy, których poszukujemy lub do których dążymy, niekiedy wychodzą naprzeciw naszym oczekiwaniom, częściej chyba jednak zupełnie nas zaskakują. Specyficzną cechą podróży edukacyjnej jest celowa zmiana miejsca. W sytuacji tej zawiera się założenie, iż inne miejsce nauczy nas czegoś nowego, czegoś innego, niż to, co znaliśmy dotąd. Owo wyrażane bądź niewyrażane oczekiwanie wydaje się głównym motywem decyzji ludzi o wyjeździe. Wydawać się może, iż każde miejsce mogłoby dać to, czego się szuka, jednak wybór tego, a nie innego, konkretnego miejsca zmienia kształt i sens edukacji. Jeśli zaś za P. Dominice uznamy, iż

historia życia jest historią edukacji, wtedy wyjazd o wyraźnie edukacyjnym celu okazuje się ważnym momentem w tej historii edukacji/życia. Według J. Brunera (1990, s. 12) miejsce pozwala na coś, dopuszcza coś, ale także coś umożliwia. Miejsca tworzą pole do działania. Społeczna i autokreacyjna rola miejsca okazuje się wyraźnie widoczna w świetle poglądu J. Brunera, który uznaje, iż miejsce zarówno kształtuje, jak i ogranicza opowieści, czyli historie życia.

Mimo iż „miejsce” jako kategoria służąca myśleniu pedagogicznemu było od pewnego czasu obecne w piśmiennictwie, dopiero od niedawna można mówić o stworzeniu takiej perspektywy dla myślenia pedagogicznego – *pedagogiki miejsca*. Miejsce okazuje się tutaj kategorią, która niesie potencjalnie ważne treści dla myślenia pedagogicznego, tworząc przestrzeń do reinterpretacji wzorów tego myślenia. Podjęcie problematyki miejsca wiąże się z pewną próbą ujęcia ponowoczesności, jak również umiejscawia się w kręgu pedagogiki radykalnej (Mendel 2006, s. 22).

Istotą znaczenia miejsca w perspektywie pedagogicznej jest fakt, iż miejsca są tworzone w procesie nadawania im znaczeń przez ludzi. Miejsca *de facto* nie istnieją bez znaczeń. Jednocześnie istotna okazuje się tu dwukierunkowość relacji człowiek – miejsce, gdyż oprócz możliwości wywierania wpływu na miejsca pozostajemy także pod wpływem owych miejsc, które zwrótnie na nas oddziałują, swoiście nas „tworząc” (tamże).

Jedną z najbliższych inspiracji pedagogiki miejsca stanowi geografia społeczna, humanistyczna lub też kulturowa, w której miejsce jest rozumiane jako *specyficznie ludzka przestrzeń doświadczania świata*, „przestrzeń znacząca”, obejmująca *doświadczenia podmiotów w ich kulturowych, politycznych i społecznych aspektach* (Męczkowska 2006, s. 39). Takie rozumienie miejsca dalekie jest od jego fizycznych właściwości czy też parametrów przestrzennego położenia. Takie rozumienie miejsca będzie dominującą perspektywą tego opracowania, którego tematem jest badanie *przestrzeni doświadczania świata*, a zwłaszcza tej przestrzeni doświadczania, która wiąże się z biografią edukacyjną oraz podróżami edukacyjnymi.

Jednym z założeń konstruktywizmu w pedagogicznym myśleniu o przestrzeni jest to, iż sens miejsc leży w tym, co znaczą one dla ludzi. Owe znaczenia, jakie ludziom nadają, tworzą się w procesie wspólnego ustalania i podtrzymywania znaczeń (Mendel 2006, s. 29). Kontakt z miejscem wydaje się też jednym z czynników kształtowania się tożsamości, jednak nie jest to deterministyczny związek. Tożsamość tworzy się w relacji do pewnych miejsc, ale nie oznacza to, iż miejsca „wytwarzają” ową tożsamość (tamże, s. 39). Prześledzenie „tożsamościowo-twórczych” sensów przestrzeni i miejsc wydaje się ciekawym problemem badawczym. Miejsca, w których człowiek żyje, umożliwiają mu wejście do określonej gry – znaczących, jednak miejsce nie określa kierunku jego stawania się, który wydaje się kluczową kwestią dla pedagogów. Warto podkreślić złożoność wzajemnej relacji człowiek – miejsce. Owa złożoność wiąże się z niejednoznacznym statusem miejsc, które nigdy nie są człowiekowi podporządkowane. To ich płynne i ciągle przekonstruowywane znaczenia stwarzają tło dla autokreacji (tamże, s. 33).

Miejsce i przestrzeń w naukach społecznych

Przestrzeń, miejsce i miasto są kategoriami opisu, którymi posługuje się każdy, niezależnie od profesji, jaką wykonuje, wykształcenia, pozycji społecznej. Jest to jedna z kategorii uznawanych za oczywiste i zrozumiałe. Kiedy posługujemy się tymi kategoriami, zazwyczaj próbujemy określić swoje albo też czyjeś położenie, określić siebie względem przestrzeni. W tym sensie wszyscy jesteśmy ekspertami od przestrzeni, gdyż sprawnie posługujemy się tą kategorią w procesie codziennej komunikacji. Oprócz jednak codziennych, komunikacyjnych funkcji, jakie pełnią te kategorie, istnieje taka płaszczyzna myślenia o przestrzeni, która umiejscawia się w perspektywie różnych dziedzin wiedzy, wypowiadających się na temat przestrzeni i próbujących ją opisać. Miejsce/przestrzeń jest więc obszarem działania profesjonalistów, których zadaniem jest między innymi kształtowanie przestrzeni, nadawanie jej odpowiedniej formy. Od niedawna jednym z takich zadań stało się także badanie przestrzeni pod kątem tego, jak przestrzeń i miejsce wpływają na człowieka, a także to, w jaki sposób wiąże się ona z edukacją, czyli jak dalece jest lub może być „pedagogiczna”.

W zależności od języka, jakim się posługujemy, w zależności od celu, jaki nam przyświeca (uświadomionego bądź nie), w zależności też od funkcji, jakie przestrzeni przypisujemy, różnicuje się ona w naszych oczach. Czym innym będzie przestrzeń i miejsce dla architekta, czym innym dla miejskiego plastyka, literaturoznawcy, bezdomnego, mieszkańca śródmiejskiej dzielnicy, mieszkańca wsi, pedagoga, psychologa, socjologa, policjanta, etc. Każda z tych osób może z innej strony patrzeć na miasto, nadawać mu inne sensy.

Jak wskazują B. Jałowiecki i M.S. Szczepański (2002, s. 302–303), przestrzeń społeczna nie ma jednego, konkretnego denotatu. Istnieje w badaniach różnych dyscyplin nauk społecznych, każdorazowo inaczej definiowana, rozumiana i operacjonalizowana. Pojęcie to miewa charakter metaforyczny, oznaczając jeden z wymiarów rzeczywistości społecznej. Najczęściej jednak socjologowie odnoszą ten termin do konkretnie istniejącej przestrzeni, która staje się społeczna wskutek działań określonych grup społecznych, naznaczających ową przestrzeń swoją obecnością, skutkami jej zamieszkiwania. Przestrzeń społeczna to także przestrzeń społecznie wytworzona lub też nazwana, przestrzeń, której jakaś grupa społeczna nadała swoiste znaczenie (tamże, s. 303). Każda z dyscyplin posługująca się terminem *przestrzeń społeczna* nadaje jej jednak inny wymiar, zgodnie z założeniami filozoficznymi, które – niezwerbalizowane – wpływają determinująco na rozumienie tego pojęcia. Psycholog środowiskowy będzie podkreślał fakt, iż przestrzeń społeczna jest zarówno produktem działań człowieka, jak i miejscem zwrotnie oddziałującym na człowieka i wpływającym na jego zachowanie. Pedagog, mówiąc o miejscu, podkreśli, iż ma ono moc kreacyjną wobec podmiotu, jako że podmiot dokonuje się właśnie przez miejsce, stanowiąc siebie w określonym miejscu (Mendel 2006, s. 29). Pedagog, uznając, iż miejsce

zawsze jest znaczące, a także dostrzegając rosnącą rolę miejsca i lokalności w kształtowaniu tożsamości, wskazuje, iż miejsce jest nośną kategorią, która może stymulować i wspierać procesy reinterpretacji wzorów myślenia pedagogicznego (tamże, s. 22).

Jak zauważa B. Jałowiecki, uspołecznienie przestrzeni, czyli dodanie jej sensu ponadgeograficznego i ponadfizycznego, odbywa się przez ingerencję człowieka w tę przestrzeń. Przeobrażenie jej, zmanifestowanie w niej obecności człowieka „uspołecznia” ją i czyni obiektem zainteresowania badaczy społecznych (Jałowiecki 2002, s. 169). Oczywiście, iż przestrzeń bywa w różnym stopniu uspołeczniona, a co za tym idzie – poddana różnego rodzaju przekształceniom, strukturyzacji, przystosowana do pełnienia różnego rodzaju funkcji. Miasto być może stanowi przestrzeń w najwyższym stopniu zorganizowaną, nasyconą wielością funkcji i przeznaczeń, czyli swoiście „społecznie skondensowaną”. Przyglądanie się miastu jako przestrzeni społecznej dostarcza refleksji nad jednostkowymi oraz grupowymi procesami konstruowania i użytkowania przestrzeni. Przeobrażanie przestrzeni fizycznej w przestrzeń społeczną jest wynikiem wielu różnych procesów, między innymi procesów oznaczania, kolonizowania i zawłaszczania przestrzeni przez określone grupy społeczne. Jeśli tylko spojrzeć na przestrzeń badawczo i krytycznie, można – jak pisze K. Nawratek (2005, s. 23) – wytropić wiele śladów pozostawionych przez ideologie sprawujące władzę administracyjną lub duchową. Oprócz zaś tych śladów, które zostały w przestrzeni umieszczone w sposób celowy, istnieje także sfera śladów, pozostawionych niechcący lub przez pomyłkę. Są one dla badacza szczególnie interesujące.

Konteksty: postmodernizm

Jak pisze E. Domańska, postmodernizm jako sposób ujmowania rzeczywistości, lub też sposób patrzenia na kulturę, narodził się wraz z epoką ponowoczesną, która nastąpiła po epoce nowożytnej. Wraz z narodzinami tej nowej epoki uległa załamaniu racjonalistyczna wizja świata, w sferze społecznej zaś zaznaczyła się dominacja klasy średniej. Za inną z cech charakterystycznych nowej epoki można uznać także pojawienie się masowych ruchów społecznych, kultury masowej, a także edukacji. Sfera etyki dotknięta została relatywizmem, który w drugiej połowie XX wieku zaowocował pojawieniem się: poststrukturalizmu, dekonstrukcji, narratywizmu, nowej fali feminizmu, badań kulturowych, badań nad postkolonializmem (Domańska 2005, s. 13–14). Jak pisze dalej E. Domańska, nowa postać kultury – ponowoczesna postać – pociąga za sobą przesunięcie punktu ciężkości z czasu na przestrzeń, ze słowa na obraz, z logosu na eros, z pierwiastka męskiego na żeński, z metafory walki na meta-

forę narodzin, z poznania na przeżywanie, z rozumu na ciało, z wiedzy na mądrość, z historii na mit (tamże, s. 19–20). E. Domańska wyraża przekonanie, iż w obliczu zmian tendencji i nastawień w naukach społecznych i humanistycznych, syntetycznie zestawionych powyżej, wynika jasno, iż konieczne staje się w nauce przekraczanie granic dyscyplin oraz dążenie do przedstawienia możliwie jak najszerszego kontekstu kulturowego badanych zjawisk. Wiąże się to z „mąceniem” się szczegółowych dyscyplin, unifikacją i interdyscyplinaryzacją nauk humanistycznych i społecznych. Zgodnie z tym „postmodernistycznym” paradygmatem naukowym wszelkie badania osadzone w wąskim kontekście pojedynczej dyscypliny naukowej mogą skutkować jedynie „redukcją” i „intelektualną klaustrofobią”. „Postmodernistyczne” postulaty Domańskiej stały się inspiracją do tej pracy, której celem jest między innymi połączenie różnych perspektyw oglądu i poznawania przestrzeni społecznej w celu jak najpełniejszego jej przedstawienia i rozumienia. W świetle paradygmatu badań opisanego przez E. Domańską interdyscyplinarność jest zjawiskiem pożądanym, wprowadzającym w badaniach wartościową, szeroką perspektywę.

Jednym z wyznaczników nastania swoiście „nowej” epoki w dziedzinie badań naukowych są według Domańskiej takie cechy dyskursu humanistycznego, jak: dialog kultur, uznanie inności innych, zwłaszcza tych, którzy egzystowali do tej pory niejako na marginesach kultury, czyli mniejszości etnicznych, seksualnych, kobiet, osób upośledzonych (tamże, s. 131). Odrębność, inność, różnica, a przez opozycję – także tożsamość, stały się jednymi z najważniejszych haseł w naukach humanistycznych i społecznych ostatnich lat, czy też dekad. Według E. Domańskiej można mówić o powstaniu nowej dziedziny nauki, heterologii, która to – dzięki badaniu inności – prowadziłaby do lepszego owej inności zrozumienia, a także – być może – do większej jej akceptacji. Istnieje także możliwość, iż „postkolonialistyczne” negatywne wartościowanie inności może być zastąpione przez dialogiczne, rozumiejące spotkanie z innością, któremu mogłaby służyć właśnie heterologia.

W owym „postmodernistycznym”, antypozytywistycznym, pytającym o kulturę, język i narrację, nurcie badań mieści się także kolejna dziedzina, stanowiąca istotną inspirację tej pracy. Dziedziną tą są szeroko pojęte badania kulturowe. Rozumienie kultury, do jakiego odnoszę się w tej pracy zostało zaczerpnięte od C. Geertza, uznającego, iż kultura stanowi siatkę znaczeń, którą człowiek sobie utkał i w której jest zawieszony. Tak rozumianą kulturę według C. Geertza należy interpretować, poszukując sensów, nie zaś badać eksperymentalnie, poszukując praw. Ów kulturowy wzorzec znaczeń jest zawarty w symbolach, systemie dziedziczonych pojęć, a także w symbolicznych formach komunikacji międzyludzkiej (Geertz 1973, s. 5 i 89). Według tego podejścia do kultury także badanie przestrzeni społecznej jest zadaniem „interpretacyjnym”, mającym prowadzić do głębszego rozumienia kulturowych znaczeń tej przestrzeni, w czym może na przykład pomóc analiza symboli w tej przestrzeni obecnych.

Podjęcie tematu miejsca i przestrzeni w kontekście społecznym nieuchronnie wiąże się z refleksją na temat globalizacji i ponowoczesności, które według A. Giddensa wiążą się z procesem „rozsuwania czasu i przestrzeni” (Giddens 2006, s. 30–31), co oznacza między innymi separację przestrzeni kulturowych i fizycznych, a także powstawanie nowej przestrzeni kulturowej, nieprzypisanej żadnemu określonym miejscu w przestrzeni geograficznej. Owa przestrzeń kultury stwarza właściwą ponowoczesności możliwość wyboru własnej tożsamości (Bauman 2000, s. 65). Takie zjawiska wydają się zmieniać radykalnie dotychczasowe rozumienie miejsca/przestrzeni. Dostęp do mobilności w społeczeństwie jest znacząco zróżnicowany, co obrazuje rosnące znaczenie kategorii miejsca w społecznych i jednostkowych biografiiach (Bauman 1997). Możliwość zmiany miejsca, przemieszczenia się gdziekolwiek indziej, okazuje się jednym z wyraźnych wskaźników społecznego uwarstwienia. Ta perspektywa odwołuje się bezpośrednio do krytycznej praktyki edukacyjnej. Wzrost znaczenia kategorii miejsca we współczesnych warunkach kulturowych jest kwestią natury ekonomicznej, politycznej i pedagogicznej. Wiązanie tych perspektyw ma znaczenie między innymi w procesie wyrównywania szans edukacyjnych i życiowych.

Teoretyczny namysł nad znaczeniem przypisywanym miejscu, a także przegląd koncepcji miejsca i przestrzeni w naukach społecznych mogą prowadzić do istotnych wniosków płynących z analizy biografii edukacyjnych uzyskanych w badaniu narracyjnym. Poszukiwanie znaczeń nadawanych przez osoby badane temu wycinkowi ich biografii edukacyjnej, jaką jest podróż edukacyjna, wydaje się zadaniem bezpośrednio związanym z namysłem nad przestrzenią i miejscem.

Narracje biograficzne na temat podróży edukacyjnych

Niezależnie od tego, czy w podróż edukacyjną wyrusza student, asystent, adiunkt czy też profesor, za każdym razem ten epizod z życia okazuje się wydarzeniem znaczącym na tyle, iż zmienia bieg kariery naukowej, zmienia myślenie czy też sposób patrzenia na swoje życie i własne życiowe cele. Zderzenie z innym miejscem okazuje się zawsze nieść ze sobą duże emocje, zarówno te pozytywnie wartościowane, jak i te negatywne. Prośba o wypowiedź na temat wyjazdu naukowego uruchamia wiele znaczących wspomnień, wśród których znajduje się szczególnie interesujące badawczo doświadczenie innej przestrzeni/innego miejsca, a co za tym idzie – innych reguł poruszania się po tym miejscu, innej specyfiki życia „tam”, od tego, do czego się przywykło „tu”, gdzie się jest na co dzień. Wyjazd naukowy stanowi ważny wycinek w biografii między innymi dzięki wyraźnemu wydzieleniu z niej, które to wydzielenie zaznacza się szczególnie wyraziście w momencie przemieszczania się w przestrzeni

fizycznej, podróżowania. To doświadczenie nosi w sobie bezsprzecznie pewne cechy tego, co nazywamy *rites de passage*, czyli rytuałem przejścia.

Wyjazd naukowy nosi też znamiona tego, co V. Turner (2005) nazywa liminalnością, to jest tą fazą gry społecznej, w której pojawia się możliwość stworzenia *communitas*, czyli poczucia wspólnoty. Liminalność, czyli *de facto* faza graniczna, pomiędzy jednym a drugim stanem, ma miejsce w warunkach zerwania z czasem lub też w warunkach kryzysu, który zmienia dotychczasowe stosunki społeczne. Liminalność to także wyjście z dotychczasowej struktury, czyli zerwanie z czasem codzienności. Teoria liminalności, ściśle powiązana z tworzeniem się *communitas*, wyjaśnia w ciekawy sposób niektóre aspekty podróży naukowych, między innymi silne poczucie oderwania od tego, co codzienne i zwyczajne, i wrzucenia w całkiem nowe warunki, w których zawiązują się silne relacje, mające właśnie znamiona *communitas*. Pozostawanie w owym stanie liminalności wiąże się z odmiennym sposobem doświadczania miejsca i przestrzeni. Wiele doświadczeń zyskuje walor znaczenia, wiele zawiązanych relacji staje się istotnymi i silnie emocjonalnie zabarwionymi.

Inspirującą metaforą, opisującą warsztat badacza posługującego się metodą biograficzną, jest przytoczona przez S. Kvale (2004, s. 16) metafora badacza jako podróżnika. Porównuje on pracę badacza do podążania wraz z ludźmi, zadawania pytań, i „konwersowania”, które w oryginalnym łacińskim znaczeniu jest synonimem „wędrowania razem” (tamże). Taka podróż, podczas której badacz uzyskał nową wiedzę, zgłębił nowe terytoria i stworzył nową opowieść, którą przedstawi po powrocie, prowadzi także do jego przemiany. Owa przemiana dokonuje się zarówno dzięki uzyskaniu głębszej refleksji czy też wiedzy o sobie samym, jak i dzięki odsłonięciu na nowo wartości i obyczajów własnego kraju (tamże). Owa metafora badacza-podróznika nawiązuje do tematu tej pracy, czyli do podróży edukacyjnych, i dlatego tym bardziej wydaje się interesująca. Definicja wywiadu przyjęta na użytek tej pracy brzmi, iż wywiad to rozmowa o określonej strukturze i z założonym celem, która wykracza poza spontaniczną wymianę poglądów. W wywiadzie także – w odróżnieniu od zwykłej rozmowy – mamy do czynienia z nierównym statusem rozmówców, gdyż to badacz ustala temat wywiadu, a także kontroluje jego przebieg (tamże, s. 18). Wywiad badawczy odróżniają od zwykłej rozmowy również dyspozycje i pytania, co świadczy o istnieniu zamysłu metodologicznego oraz koncentracja badacza na relacji z badanym i krytyczne podejście do uzyskanych treści (tamże, s. 32).

Inspirująca jest też koncepcja biografii edukacyjnej P. Dominice’a, zakładająca, iż biografia edukacyjna to te wszystkie zdarzenia, przeżycia i doznania, które mają znaczenie wychowawcze w tym sensie, iż kształtują naszą osobowość i tożsamość. Wywiady narracyjne, w których dorośli ludzie opowiadają o pewnym wycinku własnej biografii – tutaj dotyczącej podróży edukacyjnej – wpisują się w tradycję myślenia P. Dominice’a, według którego „uczenie się z życia” to nic innego jak uznanie całego procesu życiowego za proces edukacyjny, formujący nas jako ludzi. W tej perspektywie wszystkie wydarzenia i oddziaływania, które wpłynęły na nasze

życie, są w istocie edukacją, warunkując całożyciowy proces nieustannej zmiany. Jak podaje O. Czerniawska (2002, s. 30), w momencie, gdy uznajemy, iż całe doświadczenie życiowe w istocie jest edukacją, najbardziej adekwatnym sposobem zbadania biografii edukacyjnych okazuje się badanie narracji konkretnych osób, które także są składnikiem procesu autoedukacyjnego, gdyż prowadzą do uświadomienia sobie własnego życia, poddania swojego doświadczenia konstruktywnej refleksji. W procesie opowiadania własnej biografii na nowo odkrywa się własne życie, porządkuje je i nadaje znaczenie istotnym zdarzeniom, co niesie z sobą nie tylko wartość edukacyjną, ale niekiedy także terapeutyczną. Przeszkodą dla badacza nie jest tutaj nawet pewna dowolność i pozorna niedokładność przedstawianych przez osoby badane narracji, gdyż różnorodność okazuje się wartością najważniejszą, umożliwiającą przyjrzenie się biografii jako złożonemu zjawisku (tamże, s. 30). Biografia edukacyjna kładzie nacisk właśnie na subiektywność, najważniejszą zaś funkcją narracji biograficznych jest stworzenie możliwości nowej interpretacji doświadczeń życiowych i – co za tym idzie – także możliwości głębszego zrozumienia własnej wiedzy i własnych sposobów uczenia się. Według P. Dominice’a biografia edukacyjna jest więc metodą pedagogiczną służącą edukacji dorosłych i wspieraniu ich w rozwoju (Dominice 2004, s. 11).

Podróż, edukacja, rytuał

Podróż edukacyjna jest działaniem podyktowanym, uświadamianym bądź nie, oczekiwaniem, iż zmiana miejsca wniesie coś znaczącego do jednostkowej edukacyjnej biografii. Podróż ta wydaje się momentem mocno akcentującym znaczenie miejsca, właśnie poprzez zawarte w niej oczekiwanie, iż znalezienie się „gdzie indziej” będzie się wiązało z osiągnięciem nowej, nieznanej dotąd perspektywy poznawczej lub też wiedzy jakościowo innej od tej, którą się dotąd nabyło. Zbadanie tego, w jaki sposób przestrzeń i miejsce, wraz z całym ich kulturowym i społecznym kontekstem, wpisują się w indywidualne biografie edukacyjne studentów i pracowników naukowych, którzy w różnych momentach swojej kariery akademickiej podejmują się wyjazdu, wydaje się zadaniem wartym starań. Powszechność zjawiska podróży, a także jednoznacznie pozytywny jej obraz oraz jej pozytywne wartościowanie, skłaniają do zastanowienia nad znaczeniem tego zjawiska. Pewną niepisaną hipotezą tak zakrojonego badania będzie założenie, że miejsce i przestrzeń są w swoisty sposób znaczące w procesie edukacji, co uwidacznia się właśnie w momencie wyjazdu w podróż edukacyjną.

Jednym z istotnych kontekstów, dostarczających inspiracji i porządkujących idee związane z badaniem podróży edukacyjnych i edukacyjnego znaczenia zmiany miej-

sca, jest koncepcja rytuałów przejścia A. van Gennepa (2006) oraz prace V. Turnera (2005), a zwłaszcza jego badania nad pielgrzymkami. V. Turner badał pielgrzymki jako zjawiska z dziedziny religii, używając między innymi pojęcia liminalności, które to pojęcie daleko wykracza poza kontekst pielgrzymek, opisując istotny wymiar wielu zjawisk społecznych, zawierających w sobie przejście z jednego statusu w drugi, lub z jednej pozycji społecznej w inną. Pojęcie liminalności, a także jego ścisły związek z koncepcją rytuałów przejścia, dostarczyły V. Turnerowi ważnych treści, opisujących zjawisko pielgrzymek. Swoista dla rytuałów przejścia trójfazowość, obejmująca wyłączenie, marginalizację (łac. *limen*) i ponowne włączenie, wydaje się charakteryzować również zjawisko podróży edukacyjnych, które ujawniają pewne cechy podobne do właściwości badanych przez Turnera pielgrzymek. Przyglądanie się rytualności podróży edukacyjnej, z naciskiem na nośną i istotną kategorię liminalności może pomóc odkryć istotne sensy, kryjące się w tym zjawisku. Liminalność będzie tu oznaczać pewien rodzaj symbolicznego zawieszenia lub też przebywanie w miejscu progowym, stanowiącym przejście między dotychczasowym życiem oraz jakąś jego nową, nieznaną formą (Turner 2005, s. 195–196).

Kolejnym inspirującym pojęciem, za pomocą którego możemy opisać podróż edukacyjną jako jeden z rytuałów przejścia, jest *communitas*, nierozzerwalnie zresztą związane z liminalnością, czyli tą przejściową fazą rytuału, w której ustalona struktura społeczna ulega zawieszeniu, tworząc miejsce i czas dla ujawnienia się poczucia wspólnoty, *communitas* właśnie. *Communitas* ujawnia się w przypadku podróży w sposób niejako naturalny, stanowiąc między innymi o swej dużej emocjonalnej istotności dla każdego podróżującego.

Podobieństwo między opisywanymi przez V. Turnera pielgrzymkami i podróżami edukacyjnymi zasada się między innymi na tym, iż oba te zjawiska zaczynają się w znajomym miejscu, prowadzą do Dalekiego Miejsca, by na powrót skończyć w znanym miejscu. A. van Gennep podkreślał w swych pracach ścisły związek między mobilnością w przestrzeni a zmianą statusu społecznego, która okazuje się niekiedy realizować właśnie za pośrednictwem owej zmiany miejsca (tamże, s. 164). Proces taki zachodzi między innymi w rytuałach inicjacyjnych, w których nowicjusz przechodzi od niższego statusu do statusu wyższego czy też „wtajemniczonego” właśnie za pomocą wyłączenia, odizolowania od dotychczasowego otoczenia, od dotychczasowej sieci relacji i aktywności, by zostać potem na powrót włączonym w to otoczenie, ale już na innych warunkach, w inny sposób. Częstym miejscem odosobnienia takich nowicjuszy w obrzędach inicjacyjnych były lasy lub pieczary. Ich peryferyjność przywodzi na myśl odosobnienie i specyficzne położenie sanktuariów, do których pielgrzymowali średniowieczni i pielgrzymują współcześni pątnicy. Jednocześnie ta sama zasada wydaje się dobrze opisywać miejsca docelowe podróży edukacyjnych. Zagraniczne uniwersytety, miasteczka studenckie lub instytuty badawcze spełniają warunek peryferyjności przez fizyczne oddalenie od kontekstu codzienności. Dzięki temu podróżnik znajduje w sytuacji progowej, czyli sytuacji

zawieszenia, w której dotychczasowa wiedza związana z radzeniem sobie i z działaniem okazuje się niewystarczająca. Podróżujący nabywa jakościowo nowej wiedzy, która bezpośrednio wiąże się ze zdobytym przez niego liminalnym doświadczeniem oraz z doświadczeniem *communitas*. Jak podkreśla V. Turner, z punktu widzenia średniowiecznego pielgrzyma sanktuarium, do którego zdążał, było umiejscowione poza przestrzenią i poza czasem, co umożliwiało nawiązanie bezpośredniego kontaktu z nadprzyrodzonym porządkiem, ze sferą wewnętrznej przemiany ducha, z uzdrowieniem. Zarówno więc nowicjusz poddawany obrzędowi inicjacji, pielgrzym zdążający do sanktuarium, jak i współczesny student-stypendysta programu *Socrates-Erasmus* okazują się uczestniczyć w podobnym rytuale. Ów rytuał zmienia ich status oraz ich samych, wspomnienie zaś podróży/pielgrzymki zapisuje się mocno w pamięci jako znaczący fakt biograficzny, fakt o przełomowym znaczeniu dla całej historii edukacji, a co za tym idzie – dla historii życia. Podróżujący/pielgrzymujący uzyskują dzięki temu rytualnemu przejściu nowy status we własnej społeczności, uzdrowienie lub może także oświecenie.

Koncepcja rytuałów przejścia jest jedną z teorii, które wywarły duży wpływ na sposób uprawiania zarówno antropologii, jak i innych, pokrewnych jej nauk, dostarczając niezwykle inspirującej perspektywy do badania różnych procesów społecznych. O dużej wszechstronności teorii rytuałów decyduje fakt, iż owe obrzędy przejścia dotyczą wszystkich dziedzin życia człowieka, od jego narodzin, poprzez różne stadia rozwoju, i – co za tym idzie – zmiany statusu w hierarchii grupowej, aż po wstępowanie do różnorodnych grup związanych z wiekiem, płcią i zawodem. Teoria owa odnosi się także do zmian miejsca, takich na przykład jak przekraczanie granic terytorialnych, udawanie się na pielgrzymkę itp. Temat tej pracy bezpośrednio odnosi się do tego ostatniego zagadnienia, czyli do podróży – w tym wypadku edukacyjnych – które w świetle tej teorii okazują się mieć znaczenie symboliczne. Bezpośrednią analogią do współczesnej podróży edukacyjnej wydaje się średniowieczna pielgrzymka, która wiązała się z długotrwałym oderwaniem od miejsca dotychczasowego życia, czyli wyłączenia z dotychczasowej struktury, udania się w drogę, która z definicji jest stanem liminalnym, stanem zawieszenia i bycia pomiędzy światami, by potem pątnik – po dotarciu do celu pielgrzymki – mógł powrócić do miejsca wyjścia, ale już na innych zasadach lub też jako ktoś, kto uzyskał inny status we własnej społeczności. Owa trójfazowość charakteryzuje według Gennepa zarówno obrzędy inicjacyjne, obrzędy związane z małżeństwem albo rodzicielstwem, jak i podróże właśnie. Jak podkreśla J. Tokarska-Bakir (2006, s. 7–8), za każdym razem to grupa społeczna „komentuje” zmianę dokonującą się w życiu osoby przechodzącej z jednego statusu w drugi lub z jednego etapu życia w inny. Owo komentowanie odbywa się właśnie za pomocą powtarzalnych, relatywnie stałych w formie cykli obrzędów, układających się niezmiennie w trzy fazy, nazwane przez A. van Gennepa rytuałem wyłączenia jednostki z dotychczasowego życia, czyli jej separacji (*rites de separation*), okresu przejściowego, czyli przebywania na marginesie struktury społecznej (*rites de*

marge) oraz ponownego włączenia do struktury i przysposobienia do nowego statusu (*rites agregation*).

Ciekawym zjawiskiem jest sygnalizowana przez van Gennepa zmienność czy też przechodność *sacrum*, które okazuje się przejawiać – na zmianę z *profanum* – w różnych momentach życia człowieka. A. van Gennep twierdzi na przykład, iż przebywając w domu, doświadczamy sfery *profanum*, które ustępuje jednak miejsca sferze *sacrum* w momencie, gdy człowiek opuszcza swój dom i wyrusza w podróż. Podobne przesunięcie *sacrum* dokonuje się w chwili, gdy kobieta zachodzi w ciążę i podczas niej – mimo że jest z natury „nieczysta”, czyli kontaktuje się ze sferą *profanum* – „przenosi się” do sfery *sacrum*, stając się „nietykalna” zarówno dla innych mężczyzn, jak i kobiet (Gennep 2006, s. 37–38). Cały cykl obrzędów przejścia, towarzyszących ludziom w różnych momentach ich życia, wydaje się sposobem radzenia sobie z ową zmiennością *sacrum* i spowodowanymi nią zakłóceniami w rytmie życia (tamże). Rytuały przejścia mają za zadanie uchronić jednostkę przed negatywnymi skutkami przesunięcia sfer *sacrum* i *profanum* oraz być może także wyjaśnić to, co ważnego dzieje się w każdym z istotnych życiowych momentów.

Jak pisze dalej A. van Gennep, każdy podróżujący ma swoje własne miejsce, z którego wyrusza, opuszczeniu zaś owego własnego miejsca i własnej społeczności towarzyszą rytuały wyłączenia, takie jak odwiedziny, podarunki, biesiadowanie, składanie życzeń itp. (tamże, s. 59). Owe „rytuały wyłączenia” z własnej społeczności okazują się doświadczeniem większości podróżników.

Ze względu na temat tej pracy, szczególnie interesujące wydają się te wnioski płynące z tej teorii, które dotyczą obrzędów przejścia towarzyszących średniowiecznym pielgrzymkom. Otóż istotną funkcją rytuału było oddzielenie lub też „oderwanie” pielgrzymy od rzeczywistości *profanum*, czemu służyło między innymi naznaczenie pielgrzymującej osoby specjalnymi znakami, takim jak amulety, różańce czy też pątniczki. Owemu oddzieleniu od sfery *profanum* służyło także zachowanie postu, ascezy oraz abstynencji seksualnej. Wszystkie te rytuały prowadziły do oddzielenia pielgrzymującej osoby od jej dotychczasowego życia i – co za tym idzie – do przeniesienia jej na margines życia społecznego. Uświęcenie, będące celem pielgrzymy, wymagało więc odsunięcia się od reszty społeczności, czyli wejścia w czasowe i przestrzenne zawieszenie, jakim w istocie była pielgrzymka (tamże, s. 182). W obrębie niektórych religii praktykuje się także obrzędy agregacji, czyli połączenia z bóstwem, który to obrzęd przyjmuje na przykład postać dotknięcia Czarnego Kamienia w Mekce, ważnym celu pielgrzymkowym muzułmanów.

Jak jednak twierdzi A. van Gennep, ów typowy schemat rytuałów przejścia występuje zarówno w obrzędowości chrześcijańskiej i muzułmańskiej, jak i hinduskiej oraz starożydowskiej. U podłoża rytuału leży zawsze fakt wyodrębnienia jednostki z jej społeczności, czy to z racji płci (mężczyźni stanowią jedną grupę, kobiety zaś drugą), czy też w związku z przesuwaniem się sfer *sacrum* i *profanum*. Takie zjawiska tymczasowe, jak ciąża, choroba, niebezpieczeństwo czy podróż, również wyłączają jed-

nostkę z dotychczasowej grupy społecznej, co wiąże się jest z potrzebą przeprowadzenia trójstopniowego obrzędu przejścia.

W tej perspektywie całe życie zarówno jednostek, jak i społeczności, okazuje się procesem rozstań i powitań, lub też śmierci i narodzin, które następują po sobie w nieustannym cyklu. Poszczególne etapy życia są tutaj oddzielone przez progi, którymi są na przykład pory roku, dzień i noc, a także narodziny, dojrzałość, starość i śmierć (tamże, s. 186). Owe progi dość często skojarzone są z przejściem mającym charakter fizyczny, takim na przykład jak wejście do domu czy wsi, przekroczenie ulicy, przejście z jednego pomieszczenia do innego. Również zmiana statusu wiąże się ze zmianą miejsca zamieszkania, podobnie jak przebywanie poza nawiasem społeczeństwo (*rites de marge*) często oznacza odseparowanie od społeczności i przebywanie w odosobnionym, „innym” miejscu (tamże, s. 188–189). „Przestrenny” charakter rytuałów jest tutaj szczególnie znaczący, gdyż dominującą perspektywą tej pracy jest perspektywa nadawania znaczenia przestrzeni lub też doświadczania przestrzeni w procesie podróżowania. Wydaje się, iż każda z wymienionych wyżej charakterystycznych cech rytuałów przejścia odnosi się w jakimś stopniu do podróży edukacyjnych, które jawią się jako częściowo zinstytucjonalizowana praktyka rytualizacji wpisana w proces edukacji uniwersyteckiej lub też pracy akademika. Charakterystyczna okazuje się tutaj konieczność zmiany miejsca, czyli oddzielenia się od dotychczasowego miejsca pracy/studiów i wyruszenie do innego miasta lub kraju z oczekiwaniem, iż ta zmiana miejsca przyniesie jakościowo inną, lepszą wiedzę oraz wewnętrzną zmianę, przyczyni się do nabycia nowych, pożądanych cech i umiejętności oraz doświadczeń. To, jak dalece owo oczekiwanie się sprawdza, jest już kwestią jednostkową. Rytualność podróży edukacyjnej realizuje się zazwyczaj w sposób całkowicie nieuświadomiony, jednak nie przeczy to istnieniu owego rytualnego sensu w podróży, który wydaje się oczywisty w świetle teorii A. van Gennepa i V. Turnera. Odczytanie zjawiska podróży edukacyjnych w kontekście rytuału przejścia ukazuje jego nowe, istotne znaczenia. Temat podróży edukacyjnych, mimo swej długiej historii i głębokiego zakorzenienia w tradycji (czego dowodzą między innymi podróże edukacyjne szlachty i magnaterii polskiej w XVI i XVII wieku) nadal okazuje się wart badawczego namysłu.

Bibliografia

- BAUMAN Z., 1997, *O turystach i włóczęgach, czyli bohaterach i ofiarach ponowoczesności*, [w:] J.P. Hudzik, J. Mizińska, *Pamięć, miejsce, obecność. Współczesne refleksje nad kulturą i ich implikacje pedagogiczne*, Wyd. UMCS, Lublin.
- BAUMAN Z., 2000, *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, „Sic!”, Warszawa.
- BRUNER J., 1990, *Życie jako narracja*, *Kwartalnik Pedagogiczny*, nr 4.
- CZERNIAWSKA O., 2002, *Drogi edukacyjne i ich meandry*, [w:] E. Dubas, O. Czerniawska (red.) *Drogi edukacyjne i ich biograficzny wymiar*, Biblioteka Edukacji Dorosłych, Akademickie Towarzystwo Andragogiczne, Instytut Technologii Eksploatacji, Radom.

- DOMAŃSKA E., 2005, *Mikrohistorie. Spotkania w międzyświatach*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań.
- DOMINICE P., 2004, *Uczyć się z życia. Biografia edukacyjna w edukacji dorosłych*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź.
- GEERTZ C., 1973, *The Interpretation of Cultures. Selected Essays*, Basic Books, New York.
- GENNEP VAN A., 2006, *Obrzędy przejścia*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- GIDDENS A., 2006, *Nowoczesność I tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- JAŁOWIECKI B., SZCZEPAŃSKI M.S., 2002, *Miasto i przestrzeń w perspektywie socjologicznej*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- KVALE S., 2004, *InterViews. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*, Trans Humana, Białystok.
- MENDEL M., 2006, *Pedagogika miejsca i animacja na miejsce wrażliwa*, [w:] M. Mendel (red.), *Pedagogika miejsca*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław 2006.
- MENDEL M., 2007, *Społeczeństwo i rytuał. Heterotopia bezdomności*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń.
- MĘCZKOWSKA A., 2006, *Locus educandi. Wokół problematyki miejsca w refleksji pedagogicznej*, [w:] M. Mendel (red.), *Pedagogika miejsca*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław.
- NAWRATEK K., 2005, *Ideologie w przestrzeni*, Wydawnictwo Universitas, Kraków
- TOKARSKA-BAKIR J., 2006, *Przemiany*, wstęp do: A. van Gennep, *Obrzędy przejścia*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- TURNER V., 2005, *Gry społeczne, pola i metafory. Symboliczne działanie w społeczeństwie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.