

Mariusz Dembiński

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ORCID 0000-0002-8352-5106

Szkołownia jako kulturowa konceptualizacja Letnich Szkół Młodych Pedagogów

Letnie Szkoły Młodych Pedagogów (LSzMP) to wyrafinowane zjawisko kultury, które oddziałując na różne pokolenia ludzi nauki powiązanych zawodowo z pedagogiką, przyczyniało się po pierwsze, do przenikania i integrowania postaw pedagogów w całym kraju, a po drugie, do rozwijania i ukształtowania przedmiotu pedagogiki. W spotkaniach LSzMP uczestniczyli przedstawiciele różnych pokoleń z różnych uczelni w Polsce, posiadający różne doświadczenia naukowe. To tutaj, uczeni z dłuższym stażem naukowym przekazywali swoje umiejętności oraz wiedzę tym młodszemu, wkraczającemu w rzeczywistość pedagogiczną, naukową, badawczą, wiedzotwórczą i karier zawodowych. To tutaj, dopełniała się wymiana poglądów, ich integracja, przekaz i rozproszenie, których nosicielami i propagatorami byli powracający do swoich miejsc zamieszkania i pracy młodzi pedagodzy. I w końcu, LSzMP należy przede wszystkim postrzegać jako zjawisko kultury będące w zasadzie widowiskiem, spektaklem, koncentrującym w sobie różne gatunki performatywne, dzięki któremu ich uczestnicy egzystowali poza ich codziennością. To bycie poza, przywołuje na myśl fazę *liminalną* rytuał przejścia, dzięki któremu, przemianom – w różnych płaszczyznach stawania się istotą ludzką - podlegali jego uczestnicy. W ten sposób LSzMP można sprowadzić do swoistej praktyki z pogranicza jednoczesnego bycia i nie-bycia, w której dokonywało się „stawanie poza stawaniem się” i dlatego tę formę szkoły, podległej w całości różnym gatunkom performatywnego uczestniczenia w tym, co w danym czasie i miejscu stawało się, i co przekładało się na przemiany ludzkiej świadomości zapośredniczonej formalnie i instrumentalnie w uczeniu się, wychowaniu i edukacji nazywam Szkołownią. Czym

jest Szkołownia i co na nią się składa w kontekście sprowadzenia LSzMP do widowiska? - to zasadnicze zadanie tej wypowiedzi.

Przystępując do analizy Szkołowni od strony kultury, na początku skoncentruję uwagę na zagadnieniu konceptualizacji, podległej w swojej poznawczej formie rytuałowi przejścia. W ten sposób stanie się ona ramą dla LSzMP, ujętych jako kulturowe widowisko. Przypisując M. Dudzikowej sprawczą rolę w jego kreacji, będę omawiać różne gatunki kulturowych wykonań, które z jej inicjatywy wpisały się na trwałe w formułę istnienia Szkół. Swoje rozważania odniosę do programu (scenariusza) LSzMP, który – w zasadzie – przebiegał w każdym roku w niezmienny sposób, składając się, ze sprawdzonych w latach wcześniejszych, etapów-praktyk. W ten sposób, mając z jednej strony na uwadze schemat wydarzeń wpisujący się w scenariusz Szkół, będę z drugiej strony analizował te wydarzenia w płaszczyźnie performatywnych, gatunkowych wykonań.

Konceptualizacja (*conceptualization*) oznacza „upojęciowanie”, czyli ujęcie tego, co interesuje badacza w konkretnych terminach; oznacza tworzenie i przetwarzanie pojęć¹. Często pojęcie konceptualizacja utożsamia się z angielskim słowem *formulation*, które należy tutaj rozumieć jako „opracowanie”, w sensie przetwarzania informacji². Konceptualizacja, w moim rozumieniu - opartym na poznawczej funkcji filozofii - jest realizacją swoistego sposobu myślenia, warunkującego określone postrzeganie świata rzeczywistego z możliwością jego znormalizowanego naukowo (orzekającego) i kulturowo-zrytualizowanego (przypuszczająco-spełniającego), prowadzącego do urzeczywistniania się tego, do czego systemowo się odnosi. Tym samym konceptualizację należy pojmować jako rozumiejącą formę urzeczywistniania poznania, opartą na supozycji, pragnieniu zbliżania się do zrealizowania tego, na czym koncentruje się swoją myślową uwagę wraz z możliwością urzeczywistniania w sobie i poprzez siebie jego (poznania) zaistnienia.

Istotą konceptualizacji jest dążenie do stworzenia, opracowania i wglądowego oglądu struktur poznawczych, których elementy w swoim wzajemnym odnoszeniu się, pozwalają dostrzec pewien system, - coś, co będzie świadczyć o istnieniu stałych więzi, związków zależności, a także spełniający się w sposób dokonawczy proces, będący nośnikiem idei warunkujących samostanowienie prawidłowości, zasad, praw, norm itp. Jest to zatem refleksywna aktywność umysłowa zespalająca w logiczną całość elementy, które

¹ W. Marciszewski, *Logika współczesna w zastosowaniu do nauk społecznych*, Fundacja na rzecz Informatyki, Logiki i Matematyki, Warszawa 2000.

² *Słownik Języka Polskiego PWN*, 2016.

mając się do siebie w przystający do siebie sposób, zdają się funkcjonować w czasoprzestrzeni jako zwarta, planowa i autonomiczna struktura. Toteż sensem konceptualizacji jest obraz (*Bild*), dzięki któremu można pokazać efekty pracy umysłu w drodze do ukształcania (*Bildung*) wizji kreowanego i urzeczywistnianego przez siebie fragmentu świata, który zdaje się być czymś już pierwotnie ukształtowanym. W tym kontekście, konceptualizację należy traktować jako umysłową, nie zawsze zrjonalizowaną formę ludzkiego kontaktu ze światem. Jest to zatem matryca, poprzez którą człowiek komunikuje się ze światem, osiąga go i w nim uczestniczy, a także jest tym, co w swoim urzeczywistnieniu uspoźnia współistnienie jednostek.

Letnią Szkołę Młodych Pedagogów można traktować jako skonceptualizowaną ramę naukowej działalności, która za sprawą Marii Dudzikowej, zaczęła wpisywać się w kulturowy konglomerat społecznego współistnienia, zespalać różnego rodzaju performensy, a mianowicie takie, jak przykładowo: święto, spektakl, ceremonia karnawał, msza, rytuał przejścia, wykład, przedstawienie, post, kabaret. Niewątpliwie, LSzMP w propozycji M. Dudzikowej należy traktować jako niepowtarzalne widowisko kulturowe, nacechowane odniesieniami naukowymi, socjalnymi, duchowym, politycznym, ideologicznym, etyczno-estetycznym itd. Szkoły bowiem były projektem ponad-uczelnianym, quasi-zawodowym, a przy tym immanentnie zapośredniczonym w sposobie myślenia i funkcjonowania jej reformatora i kreatora tj. M. Dudzikowej, ponieważ od momentu, w którym przejęła po Heliodorze Muszyńskim funkcję kierownika naukowego LSzMP, zrewolucjonizowała ich formę, którą z drobnymi poprawkami udoskonalała przez dwadzieścia pięć lat, aż do chwili swojej śmierci.

Forma Szkoły, jak to zwykle bywa z podobnymi przedsięwzięciami, przybrała niejako od początku jej zreformowanego istnienia status widowiska kulturowego, wtapiając się w fazę *liminalną* rytuału przejścia. Stało się tak, ponieważ wszyscy uczestnicy Szkół brali udział w tygodniowy święcie, separującym ich od ich codziennego funkcjonowania w świecie i tym samym podlegali oddziaływaniom praw funkcjonujących w „zmitologizowanym” formalnie świecie, które sprawiały, że ponowne uczestniczenie w tym, co codzienne, już nie było takie samo. W ramach LSzMP, upraszczając, uczestniczyły dwie grupy społeczności akademickiej, tj. młodzi adepci pedagogiki naukowej i tzw. mistrzowie, tj. profesorzy. I choć ci drudzy nadzorowali treści, które podpadały pod różne formy kulturowych wykonań, to jednak formy te przymuszały wszystkich uczestników Szkół do nakładania „świętecznych” masek, decydując w konsekwencji o płaszczyznach przemian,

jakie podprogowo wpisywały się w myśli i działania wszystkich uczestników – aktorów grających w tym spektaklu.

Sprowadzając sens istnienia Szkół do widowiska z podprogową zależnością od rytuału przejścia, w którym można wyróżnić różne gatunki performatywnych wykonań, należy mieć na uwadze kulturowe, naturalne i społeczne uwikłanie istnienia człowieka w świecie, w którym przychodzi mu realizować działania charakterze przypuszczająco-spełniającym³. Zależność kulturowa, naturalna i społeczna człowieka zasadza się na normach, wartościach, zasadach i ideach. W przypadku kultury normy odnosi się do wskazanie tego, czym coś jest; wartości do tego, jakie coś jest; zasad do tego, jak należy w odniesieniu do wskazanego coś działać; idei do tego, jak coś wpisuje się w uogólnioną strukturę tego, w czym dopełnia się odnoszenie. W przypadku natury, ludzie w sposób samorzutny kumulują w sobie kulturowo wyznaczony sens norm, wartości, zasad i idee. Natomiast w przypadku społeczeństwa, ludzie zajmując określone miejsca w określonej strukturze, komunikując skumulowane w nich normy, wartości, zasady i idee. Wskazane zależności kulturowe, naturalne i społeczne, w odniesieniu do widowisk kulturowych funkcjonują – jak pisze V. Turner – w trybie przypuszczająco-spełniającym⁴. Tryb ten odnosi się do procesu i nie występuje w abstrakcyjnych systemach, które - w swoim trybie orzekającym - są wygenerowane z życia społecznego, by sprawować kontrolę nad różnymi praktykami, w które wikła się sens ludzkiego istnienia. Tryb przypuszczająco-spełniający (ang. *subjunctive*), który trudno przełożyć na język polski oznacza w przybliżeniu pewne przypuszczające stanowisko, które w fazie *liminalnej* rytuału przejścia w swoim warunkowaniu i możliwości staje się czymś realnym, urzeczywistniającym, jeżeli zostanie odegrany zgodnie z formą rytuału, a więc taką, w której marzenia stają się realną formą rytuału. Tryb ten staje się źródłem zmiany ról albo statusu jednostek czy grup, jakim podlegają uczestnicy rytuałów, które zgodnie z przemyśleniami Arnolda van Gennepa⁵, jako obrzędy przejścia składają się z trzech faz: wyłączenia, *liminalności* i włączenia. Przy czym należy dodać, w tryb ten wpisują się: otwartość na zmianę, na uczenie się, ukształcanie, patrzeć na coś z innej perspektywy, gotowość do pracy nad sobą itp. Niemniej trzeba dodać, że choć *liminalność* staje się miejscem

³ V. Turner, *Liminalność i gatunki społeczne*, w: (red.) J. J. MacAloon, *Rytuał, dramat, święto, spektakl. Wstęp do teorii widowiska kulturowego*, tłum. K. Przyłuska-Urbanowicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2009, s. 42 i nast.

⁴ Tamże, s. 42.

⁵ A. van Gennep, *Obrzędy przejścia*, tłum. B. Biały, PIW, Warszawa 2006.

„od/do-korzeniania” się (korzenny paradygmat⁶) znaczeń tworzących anty-struktury, czyli wyjście poza społecznie ustalone schematy⁷, to w LSzMP tryb orzekający dominował nad trybem przypuszczająco-spełniającym, w szczególności w relacjach profesor – magister. Niewątpliwie osłabiało to sens rytualnych wykonań.

Jeżeli przyjrzymy się tygodniowym programom Szkół, to od strony formalnej, w ich czasowo-przestrzennym przebiegu, to należy podkreślić, iż prawie w sposób niezmienny podlegały tym samym etapom fabularyzowanej narracji, nadzorowanej przez reżysera i scenarzystę M. Dudzikową. Performens tygodniowego spektaklu czynił widownię aktorami, a aktorów widownią, którzy w kulturowej skuteczności, organizacyjnej wydajności i technologicznej sprawności⁸ stawali się współ-mechanizmami działania się dziejów Szkoły, która jako widowisko wymuszała określone postawy i zachowania. W ten sposób performatywność LSzMP zaczęła wcielać się w ich podstawy dzięki wzajemnemu zaangażowaniu we współpracę, kreując w obszarze pedagogiki ducha swojej *Istoty*, której dziejowość i auto-wpływ jej uczestników na siebie, na innych i na naukę, pozwala właśnie mówić o jej fenomenie – zjawisku edukacyjno-kulturowym, którego nosicielami i aktywnymi propagatorami są ich (Szkół) byli uczestnicy. Aktywność tych postaw wynika z fenomenu zjawisk kulturowych, w tym i sformalizowanych naukowo działań w wymiarze pedagogicznym, a więc i kształcącym które skondensowane są przez rytę: pierwotne treści rytuału, których strona ukryta kształtująca symbole i indeksy, ujawnia się w sposobach funkcjonowania człowieka w świecie, w jego w nim byciu, wyrażającym się w mowie, gestach, w sposobach myślenia, pisania, a więc po stronie jawnej rytuału⁹.

Organizacyjnym elementem każdej Szkoły był jej temat. Wyznaczał on każdorazowo w swojej formule pokład jakiegos złoza naukowej myśli

⁶ Zdaniem E. Mieletyńskiego, korzenny paradygmat stanowi pewien wzorzec, wydarzenie, które towarzyszyło powstaniu danego rytuału. (Zob. E. Mieletyński, *Poetyka mitu*, Warszawa 1981.). Możemy powiedzieć, że znaczenia symboli i indeksów, będąc do-korzenionymi w określonym rytuale, od-korzeniają się, jeżeli jego uczestnik podporządkuje swoje myśli i działania sile sprawczej danego rytuału. (Zob. M. Dembiński, *Rytualne oblicze lekcji. Studium teoretyczno-empiryczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005).

⁷ V. Turner, *Gry społeczne, pola i metafory. Symboliczne działanie w społeczeństwie*, tłum. W. Usakiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005.

⁸ J. McKenzie, *Performuj albo ... Od dyscypliny do performansu*, tłum. T. Kubikowski, Universitas, Kraków 2011.

⁹ M. Dembiński, *Rytualne oblicze lekcji. Studium teoretyczno-empiryczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005, s. 94 i nast.

lub dylematu, które w swojej problematyce stanowiły kapitał wiedzy do przekazania lub do osiągnięcia. W ramach Szkół pojawiły się takie tematy, jak: *Twórczość – Osoba – Proces – Dzieło*; *Nauczyciel akademicki jako...*; *Interdyscyplinarne inspiracje edukacji*; *Między sferą publiczną a sferą prywatną*; *Opowiem wam o swojej pasji – słowem, obrazem, dźwiękiem*; *Pułapki badań nad edukacją*; *Problem z własnym lub cudzym warsztatem pisarstwa naukowego*; *Kultura szkoły: czym ona jest? Jak ją badać i o niej pisać* itd. Przytoczone przykłady pokazują, mniej ich złożoność i różnorodność, a bardziej ich związek z procesem pisania, badania i bycia nauczycielem, które w rzeczywistości miały być pomocne w zrozumieniu własnych braków w wykształceniu przez młodych pracowników nauki i przekładać się na podnoszenie swoich umiejętności i kwalifikacji. Przykłady podanych powyżej tematów pozwalają stwierdzić, iż uwzględniano w nich takie zagadnienia, jak: procesy, problemy otwarte, zależności, aporie, inspiracje, pytania. Świadczyć to może, iż kładło się w Szkołach mniejszy nacisk na przekaz wiedzy, a większy na przyjęcie określonego stanowiska w danym temacie, które w natłoku zróżnicowanych poglądów prezentowanych przez mistrzów-profesorów, wprowadzały młodych słuchaczy w płaszczyznę *communitas*¹⁰ rytuałów przejścia – w płaszczyznę, w której myślenie (pedagogiczne) podlegało wykładni dziania się dziejów danej Szkoły.

Letnie Szkoły Młodych Pedagogów nie miały nic wspólnego z konferencjami, które należy przyrównać do nabożnych spotkań w oparciu o mszę, w strukturach których dopełnia się wyznanie własnych przekonań, z rzadka otwartych na zrozumienie podstaw konstytuujących w swoim źródle przekonania innych wyznań(!). Szkoły nie były konferencjami, również dlatego, że nie tylko i wyłącznie były sprowadzone do „konfesjonalnej” architektury przekazu myśli – były również otwarte na rytuały oporu¹¹, krytykę i ironiczne przedstawienia. Przykładowo, kiedy byłem uczestnikiem Szkół, to były w nich miejsce na polifoniczne działania, na karnawał, na zaprzeczenie, na przeciwstawienie się sobie i innym, i dlatego *communitas*, przykładowo w formie karnawalizacji, dawał możliwość bycia każdym i nikim, a więc i możliwość pojawienie się jakiś poglądów i ich zaprzeczanie. W tej

¹⁰ *Communitas* dotyczy relacji między jednostkami, jakie pojawiają się w fazie *liminalnej* rytuału przejścia i wskazuje na brak struktur łączących wspólnotę, których unifikacja zwykle podlega władzy przewodnika rytuału. (Zob. M. Buchowski, J.W. Burszta, *O założeniach interpretacji antropologicznej*, Warszawa 1991, s. 60).

¹¹ P. McLaren, *Schooling as a Ritual Performance. Toward Political Economy of Educational Symbols and Gestures*, Third Ed., Rowman & Littlefield Publishers, Inc., Lanham, Boulder, New York-Oxford 1999.

możliwości karnawałowy *communitas* przymuszał do „zawieszenia” swoich poglądów, do „wyczyszczenia” umysłu i znalezienie się w progu rytuału przejścia z korzennymi paradygmatami i metaforami właściwych w swojej anty-strukturze dla dziania się dziejów Szkoły. W ten sposób zaprzeczenie czy opór wzbogacały wykładnię LSzMP, wytyczając jej uczestnikom różne podejścia do pedagogicznej samowiedzy¹².

Warto pamiętać, iż zasadniczym celem Szkół było wspieranie i kształtowanie rozwoju młodych pedagogów. W corocznych spotkaniach kładło się nacisk na tworzenie okazji umożliwiających uzupełnianie i pogłębianie wiedzy, w tym na wzbogacanie swojego warsztatu badawczego. Poszukiwano i promowano najzdolniejszych, a przy tym dążono do zacieśniania relacji między młodymi pedagogami a mistrzami pedagogiki. Współlistnienie tych grup integrowały wykłady, rozmowy, dyskusje panelowe, konsultacje, prezentacje naukowe, warsztaty, a także dyskusje niesformalizowane przy śniadaniu, na spacerze, w świetlicach itp. I jeżeli przyjmiemy, pomijając tych, którzy uczestniczyli w Szkołach wielokrotnie, iż uczestniczyło w nich corocznie pięćdziesiąt osób i pomnożymy tę liczbę przez dwadzieścia pięć, to uzyskamy wynik przekraczający tysiąc osób. I jeśli do tego dodamy kilkunastu wykładców i również tę liczbę pomnożymy przez dwadzieścia pięć, to zbliżymy się mniej więcej do tysiąca pięciuset osób zatrudnionych w różnych częściach Polski, które były uczestnikami tych Szkół. I jeżeli dodatkowo założymy, że honorowymi gośćmi Szkół były osoby, które miały wpływ na kształtowanie różnych kierunków rozwoju pedagogiki w naszym kraju, przyczyniając się do jej integracji, a przy tym poprzez ukierunkowanie jej na interdyscyplinarność (w zasadzie podległej filozofii, której „wielorakość” podporządkowała się socjologii i jej „mętnemu żargonowi”¹³, co w konsekwencji doprowadziło pedagogikę do treściowego zróżnicowania), to można stwierdzić, że to właśnie(!) w przestrzeni Letnich Szkół Młodych Pedagogów dopełniało się uspojnianie i pogłębianie specyfiki polskiej pedagogiki, która dalej była przez uczestników Szkół rozwijana i rozprzestrzeniana w ich miejscach pracy.

Proces rozprzestrzeniania się wiedzy jest warunkowany – powiemy tutaj - rytuałami kształcenia, „wpisującymi” się w zrytualizowane sposoby doświadczenia informacji przez ludzkie umysły. Towarzysząca temu procesowi

¹² Być może karnawalizacja szeroko pojętej pedagogiki doprowadziła – jakby to pewnie ujął Zbigniew Kwieciński - do zatracenia przedmiotu pedagogiki i jej kulturowego rozproszenia się.

¹³ A. Elliott, *Współczesne teorie społeczne*, tłum. P. Tomanek, PWN, Warszawa 2011, s. 383-393; P. Baert, Carreira da Silva, *Teorie społeczne w XX wieku i dzisiaj*, tłum. S. Burudziej, NOMOS, Kraków 2013.

praktyka i teorie są ukształcane przez rytuał przejścia. Toteż idąc tropem Sergiusza Hessena dotyczącym kształcenia i kultury¹⁴, z którego wynika, że kształcenie, nie jest dziedziną kultury, tak jak przykładowo nauka, to należy przyjąć, że kształcenie jest tym, co prowadzi (gr. *ago*), wprowadza, doprowadza (gr. *agoge*) prowadzonego do funkcjonowania w obszarze nauki. To bycie doprowadzonym do myślenia naukowego warunkowane jest przez samą naukę, której prawa, prawidłowości, zasady ukształcają sposób doświadczenia informacji. Nauka, ukształcając doświadczenie staje się działaniem dążącym do dania się poznać. Toteż wyposażając ukształcanego we własne narzędzia (zależne od dyscypliny wiedzy naukowej) oferuje mu zakres swojego wykształcenia, w przestrzeni której mieści się możliwość jej zrozumienia i posługiwania się nim dla osiągnięcia wyznaczonych celów. Wynika to również z faktu, że nauka jako praktyka społeczno-kulturowa jest wytworem stworzonym przez wzajemne współistnienie osób, których działania podlegają dyrektywom warunkowanym przez swoiste normy wpisujące się w określoną dziedzinę wiedzy, najsprawniej realizowanej w formule zinstytucjonalizowanej. Formuła ta, narzuca kształceniu swój przedmiot oddziaływań, do którego jednostka może w sposób przyzwalający lub nieprzyzwalający się odnosić. W sytuacji, w której jednostka da przyzwolenie na jej kształcące ukształcanie, to wówczas nauka zaczyna pracę nad wprowadzaniem swoich dyrektyw, które umożliwią jej uprzedmiotowionym podmiotom funkcjonowanie w jej obszarze. Uczestnicząc zatem w jej strukturach, każda zorganizowana na swój sposób struktura, wprowadza w kształcenia ducha (istotę) swojego istnienia. Letnie Szkoły Młodych Pedagogów w swojej zinstytucjonalizowanej formie wypracowały wieloetapową oprawę swojego widowiska, w którym jak najbardziej skuteczny, wydajny i sprawny zostały uaktywniane sposoby kształcenie (doświadczenia informacji). Już samo zapisanie się na Szkołę stanowi wstępny etap dania przyzwolenia na kształcenie. Dlatego Letnią Szkołę Młodych Pedagogów można traktować jako praktykę kulturową, która określam mianem „Szkołowni”. Szkołownia byłaby widowiskiem kulturowym ukonstytuowanym przez Marię Dudzikową w świąteczną oprawę, ukształcającym trybem przypuszczająco-spełniającym sens stawania się¹⁵ i bycia pedagogiem.

¹⁴ S. Hessen, *O sprzecznościach i jedności wychowania. Zagadnienia pedagogiki personalistycznej*, Wydawnictwo: Książnica-Atlas, Lwów-Warszawa 1939, s. 81-93.

¹⁵ W kontekście pedagogiki ogólnej, do której powinno odnosić się wszelką myśl uwikłaną w pedagogikę, na podstawie prowadzonych tutaj rozważań można by wnioskować, że pozbawia się ją mocy sprawczo-wykonawczej na rzecz tylko i wyłącznie poznawczej. W innym świetle będzie prezentować się sens istnienia pedagogiki ogólnej, jeżeli sprowadzi

W jaki sposób i za pomocą jakich gatunków performatywnych Szkołownia realizuje swoją zasadniczą funkcję, tj. przekształcania jednostki w pedagoga-uczonego?

Zrytualizowana forma Szkołowni – tak, jak to już było napisane – pozwala wyróżnić w jej czasowo-przestrzennej płaszczyźnie powtarzające się etapy. I tak, w pierwszym dniu LSzMP, w chwilach powitania kładło się nacisk na tzw. uściski, których celem było przekroczenie barier wyobcowania, rozgraniczeń itp. W tym akcie, każdy „obcy” stawał się „swój” poprzez wprowadzony tutaj rytuał powitania, który jednocześnie dawał przyzwolenie na akceptacji tego wszystkiego, co uczestnicy sobą wnosili do Szkoły. W zasadzie, w tym rytuale zawiera się akt psychologicznie kształtowanego poczucia bezpieczeństwa, w progu którego ma się kształtować przekonanie bycia oczekiwanym i tym samym bycia ważnym elementem Szkoły.

Po tej wprowadzającej w przestrzeń Szkołowni inicjacji, zanim dochodziło do oficjalnego otwarcia Szkoły, to jeszcze w międzyczasie zaczynały uaktywniać się dwie formy rytuału, tj. rytuał nawiązywania więzi i rytuał odnawiania więzi. Ich istotą była możliwość integrowanie się jednostek z innymi poprzez przystawanie do kolejnych kręgów znajomości, by ostatecznie stać się pełnoprawnym uczestnikiem, - sieciowym współ-elementem całego zespołu LSzMP. Przy czym, rytuały te tworzyły co jedynie sposobność do integracji; nie przynaglały do działań, - tutaj każdy uczestnik z osobna sam decydował o swojej aktywności i byciu otwartym na innych. Każdy decydował w jakim stopniu pragnie się zespalać z zespołem.

Kiedy nadszedł czas oficjalnego otwarcia Szkoły, to już w jego trakcie ponownie pojawiał się rytuał powitania, ale był on inny od poprzedniego, ponieważ był zdominowany ceremonialnie przez obyczaj wpisujący się w wykonanie przedstawienia na użytek funkcji, zadań i celów, jakie miała do spełnienia Letnia Szkoła Młodych Pedagogów. Można powiedzieć, iż z uwagi na te wytyczne Szkoły, która w tym miejscu rozpościerała swoje *emploi* na uniwersytet goszczący jej uczestników w swoich murach, rytuał powitania przekształcał się w postać święta – przyjmując formę uroczystości ponadlokalnej, zespalać w swoim *communitas* idee zeszłorocznej Szkoły z projektem przyszłorocznej. W ten sposób rytuał ceremonialnego powitania, obrzędowo aranżowany i odgrywany przez Dziekanów wydziałów i Rektorów uczelni, a w końcu – w ostatnim czasie - dopełniany przez Przewodniczącego

się ją do prowadzenia myślenia (gr. *apagoge* – „indukcja”) i tym samym pozwoliłoby jej za pośrednictwem się w zjawiskach kulturowych, performatywnych, w których kładzie się nacisk nie na fakty, ale na proces.

Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk w osobie Bogusława Śliwerskiego, dalej Marię Dudzikową i jej zastępcę Ewę Bochno, okazywał się na czas trwania Szkoły formą wprowadzającą w fazę *liminalną* rytuału przejścia. Toteż wyłaniające się na użytek Szkołowni indeksy i symbole¹⁶, przejawiając się w oprawie realizowanego na jej rzecz widowiska, podlegały strukturalizującej formalizacji, - organizując się – niejako – instytucjonalnie, przez co mogły bardziej skutecznie oddziaływać na myślenie i działania jednostek.

Uroczystości otwarcia Szkół towarzyszyły jeszcze dwie ważne ceremonie. Pierwsza dotyczyła przekazania insygniów Szkoły powiązanych życzeniowo w myśleniu magicznym. Do kluczowych i niejako religijnych atrybutów Szkoły, należy zaliczyć na przykład „kociołki” i „pałeczki”. Symboliczne znaczenie tych pierwszych, odnosiło się życzeniowo do oczekiwań, których sensem było to, aby w Szkole wszystko dobrze się kręciło. Natomiast tych drugich, wykraczających poza czasoprzestrzeń Szkoły było to, aby organizatorzy przyszłej Szkoły mieli otwarte: serca, kiesy i kasy. Sens znaczenia insygniów wpisywał się zatem w moc sprawczą rytuałów stwarzających (zaklinających), które w swojej istocie są ukierunkowane na możliwość spełniania życzeniowych działań, w obszarach których człowiek „chce, żeby coś się stało”¹⁷. Toteż treści wpisujące się w sposób symboliczny w ten rytuał, utrwały więź i jedność między Letnimi Szkołami Młodych Pedagogów, ponieważ insygnia były przekazywane przez organizatora danej Szkoły przedstawicielowi przyszłorocznej. Natomiast drugą z ceremonii, wpisującą się w tradycję LSzMP, była określana jako „strzał w dziesiątkę”. Jej istotą i sensem było obdarowywanie dyplomem, wyrażającym szacunek, uznanie i podziękowanie, te osoby, które bezinteresownie działały na rzecz Szkół. Rytuał ten pełnił funkcję utrwalającą, a więc miał się na uwadze pragnienie spełnienia tego, „aby coś trwało”¹⁸.

Po oficjalnym otwarciu Szkoły i powitaniu gości miało miejsce *Spotkanie „Sam na sam z MD”*, czyli spotkanie młodych uczestników Szkół z Marią Dudzikową, która pełniła tutaj rolę naukowej „szamanki”, wprowadzającej młodych badaczy rzeczywistości pedagogicznej w program Szkoły. Mając na uwadze fakt, że szaman pełni funkcje religijną, utrzymując więź

¹⁶ M. Dembiński, *Rytualne oblicze lekcji...*, dz. cyt., s. 39-44.

¹⁷ A. Engelking, *Rytuały słowne w kulturze ludowej. Próba klasyfikacji*, w: (red.) J. Bartmiński, R. Grzegorzczak, *Język a kultura*, cz. 4, Wydawnictwo: Wiedza o kulturze, Wrocław 1991, s. 84.

¹⁸ Tamże, s. 84.

z duchami poprzez sformalizowanie i zinstytucjonalizowanie własnej postawy, to określając M. Dudzikową szamanką należy mieć na uwadze takie jej funkcjonowanie w szkolnej rzeczywistości, której podstawową funkcją było utrzymywanie i kształtowanie więzi, z jednej strony z młodymi uczestnikami Szkołowni, a z drugiej strony z jej – powiedzmy – dydaktyczną kadrą. Dokonując pewnej transpozycji na temat tego, co o szamanizmie i funkcji szamańskiej pisał Mircei Eliade¹⁹, to można przyjąć, że „świecki szaman” pełni cztery następujące funkcje. Po pierwsze, jest to więź zespalająca, więź przystająca do obu grup formalnie zhierarchizowanych, więź powołana i wyznaczona do bycia z jednymi, jak i z drugimi. Po drugie, byłoby to działanie intelektualnie zaangażowane, dzięki któremu wciela się w naukową formę celem wypełnienia misji Szkoły. Po trzecie, musi być trwałym elementem wspólnoty, by w jej imieniu móc się zwracać do jednej lub drugiej grupy. I po czwarte, ma działać na rzecz szeroko pojętego dobra jednych, jak i drugich. Z tych to względów *Spotkanie „sam na sam z MD”* można uznać za totemiczne wdrażanie wskazanych funkcji, ale również za początek ukształtowania uczestników LSzMP poprzez rytę, czyli takie wydarzenia, których cele i sensy stają się znaczące dla uczestników z uwagi na formę istnienia Szkołowni; formę która jest ramowana przez rytuały zdominowane przez takie dyspozycje, zdaniem Clifforda Geertz’a²⁰, jak: nastroje i motywacje. Wszystko bowiem, co się w Szkole wydarzało było wyreżyserowanym działaniem opartym na scenariuszu, którego wykonanie oparte było na nastrajaniu jej uczestników poprzez realizację spektaklu, którego aktorami stawali się wszyscy jej uczestnicy, będąc prowadzonymi (*ago*) w swoim motywowaniu, od realizacji jednego zadania, by dalej przejść do kolejnego itd.

Kształtowanie więzi jest przejawem kształtowania tożsamości. Warto na chwilę zastanowić się nad związkiem Szkołowni (kultury) z kształtowaniem tożsamości, nad oddziaływaniem nastrojenia i motywacji wpisanych w rytuały na tożsamość.

Na tę kwestię spróbujemy spojrzeć z dwóch²¹, a nawet trzech perspektyw. W pierwszej z nich nachodzą na siebie dwa podejścia: kontekstowe i relacyjne. W podejściu kontekstualnym tożsamość nie jest uznawana za substancję – stanowi ona wynik procesów uzależnionych od dostępności do

¹⁹ M. Eliade, *Szamanizm i archaiczne techniki ekstazy*, Warszawa 1994; Tenże, *Historia wierzeń i idei religijnych*, t. III., Warszawa 1995.

²⁰ C. Geertz, *Religia jako system kulturowy*, tłum. D. Lachowska, w: (red.) E. Mokrzycki, *Racjonalność i styl myślenia*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 1992, s. 510 i nast.

²¹ M. Augé, *Pour une anthropologie des mondes contemporains*, Paris 1994.

określonych dóbr. Tymi dobrami w Szkołowni były miejsca i role zajmowane w relacjach z M. Dudzikową, pełnione funkcje w Szkole, jak i doświadczane wyróżnienia w trakcie jej trwania. Drugie podejście to relacyjne, w którym tożsamość jest kształtowana poprzez odnoszenie się do innych, a tym samym poprzez doświadczanie poczucia bycia innym od tych, do których egzystencjalnie się przystaje. Toteż mnożenie kontaktów z innymi, którzy należą do różnych perspektyw kulturowego (etnicznego) istnienia, umożliwia pogłębianie własnej świadomości na temat kształtowania w sobie własnej tożsamości. Oba te podejścia mają charakter spojrzeń uzewnętrzniionych i pozwalają stwierdzić za Michaeliem Agierą, że „... tożsamość – w takim stopniu, w jakim wypływa z relacji z innymi – jest tym, co problematyzuje i transformuje kulturę”²². Z tej definicji wynika, iż tożsamość uczestników Szkołowni będzie tutaj zależeć od zindywidualizowanych zdolności do adaptacji, co wskazuje na taki problem, którym okazuje się stosunek do siebie, własnej kultury, jak i do tego, co w Szkołowni się doświadcza. To bycie w Szkołowni przywołuje bycie w innych miejscach i dlatego pojawiające się w ramach LSzMP rytuały tak mocno kładą nacisk na integrację, na więź. A działając w obszarze *liminalnej* pogłębiają poczucie - doświadczanego przez każdą jednostkę z osobna - sensu problematyzacji i transformacji kultury.

Druga perspektywa odnosząca się do tożsamości, podpada pod paradygmat konstruktywistyczny²³. W tym przypadku, w konstruowanej tożsamości należy uwzględnić własne świadomość odnoszące się do bycia sobą, do świadomości granic, które każda jednostka wpisuje w przestrzeń danej instytucji, uwzględniając przy tym istniejące w niej ramy²⁴. Wskazana perspektywa zawiesza *aprioryczne* istnienie struktur, toteż to, co dzieje się w danej instytucji czy organizacji powinno być konstruowane przez jej uczestników. Czy takie podejście było realizowane w Szkołowni? Czy było w niej miejsce na innowacje? Sens tego pytania stanie się bardziej jasny, jeżeli uwzględni się w nim, brak całkowitego poddania się rekonstrukcyjnemu odtwarzaniu. Jeżeli i nawet przyjmie się w przypadku Szkołowni, że w jej ramach odgrywa się określone zachowania i wypowiada dialogi według ustalonego wcześniej scenariusza, to myli się. Proponuję tutaj dwa rozwiązania: podmiotowe i sub-podmiotowe. Po pierwsze, w podejściu podmiotowym,

²² M. Agier, *Karnawał i tożsamość: uwagi teoretyczne i metodologiczne*, tłum. K. Przyłuska-Urbanowicz, w: (red.) W. Dudzik, *Karnawał. Studia historyczno-antropologiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2011, s. 340-341.

²³ F. Barth, (red), *Groups and Boundaries: The Social Organization of Culture Difference*, Boston 1969.

²⁴ M. Agier, *Karnawał i tożsamość:...*, dz. cyt., s. 342-343.

należy uwzględnić fakt, że Szkołownia w swojej rzeczywistej rekonstrukcji odwołując się do swojej formy jest budowana przez jednostki, które posiadają już swoje tożsamości i do rekonstrukcji ram Szkołowni wnoszą to, co w nich subiektywne. Tym samym rekonstrukcja jest kulturowym budowaniem ram, w które to możliwe staje się wprowadzanie autorskich innowacji. Po drugie, jeżeli założymy rekonstrukcję sub-podmiotową, czyli taką, która jest nadzorowana przez Szkołownię (na przykład jako system autopojetyczny), to Szkoła rekonstruując się w swoim przedmiotowym traktowaniu ludzkie jednostki, musi uwzględnić ich kulturowe, w tym i intelektualne zasoby, przystosowując się twórczo do ich reakcji na to, co się w danych momentach, w Szkołowni dzieje.

I trzecia perspektywa, odnosiłaby się do całkowitego uzależnienia jednostkowej tożsamości od ukształtowania się jej – szeroko pojętej - osobowości. Nawiązując zatem tutaj do nastrojenia i motywacji, przyjmuję, że tożsamość wyłania się jako rezultat zapośredniczania się w osobowości, w jej doświadczanych przez nią efektach nastrojenia i motywacji. Tożsamość byłaby zatem wynikiem czynników psychologicznych z jednej strony, a kulturowych z drugiej. Oznacza to również, że uczestnik Szkołowni posiada już określoną postawę, a jego tożsamość powinna być zależna od kulturowych procedur oddziałujących na jego nastrój i motywację. Dlatego, po pierwsze, nie należy mylić tożsamości z postawami, a po drugie, widzieć, jak ważne są rytuały dla poczucia własnej tożsamości. W szczególności dotyczy to przekraczania progów rytuału przejścia w pełnienie różnych ról w życiu społecznym. Rytuały – analizując dalej to zjawisko - należy traktować jako modele zinstytucjonalizowanych form życia społeczno-kulturowego, wcielające się w działające w nich podmioty, przez co staje się możliwe ucieleśnianie transcendentnych fundamentów je kreujących, stanowiących realizację jakiejś ogólnej idei²⁵. Zawierające się w rytuałach symbole, a także indeksy²⁶, w swojej podstawie są nośnikami ogólnej idei: pewnej formy tożsamości, która stając przed podmiotami lokuje się w ludzkiej osobowości. Pojawiające się tutaj nastrój i motywacje sprawiają, że człowiek w odniesieniu do tej

²⁵ W swoje książce *Rytualne oblicze lekcji...*, zaproponowałem metodę poznania rytuałów poprzez tzw. rytostrukcję. A ponieważ metoda ta ma ujawniać związki elementów tworzących całość w strukturze ukrytej rytuałów. I jeżeli rytostrukcję potraktujemy w swoim poznaniu jako samo-ujawniający się model rytuału, to rytostrukcję będzie dodatkowo tym, co rytę (symbole i indeksy) zespała ukierunkowując ich spełniające się wykonanie (*perfourrir*) na realizację określonej idei.

²⁶ Patrz: M. Dembiński, *Rytualne oblicze lekcji...*, dz. cyt., s. 39-51 i 94-98.

idei prezentuje się na wzór, noszonego – na dany czas – w sobie, poczucia własnej tożsamości. To kim jestem sprawia to, kim mogę być.

Wyłaniająca się poczucie tożsamości w swoim osobowym byciu, było w ramach Szkołowni nieustannie doksztalcane. Toteż, powracając ponownie do jej tygodniowego scenariusza, to jeszcze pierwszego dnia, wieczorem, po spotkaniu z Marią Dudzikową, na uroczystej kolacji inauguracyjnej – bywało, że w plenerze i przy ognisku – realizowano hasło: „Poznajmy się bliżej”, którego celem było wprowadzenie uczestników w nastrój – tożsamość – szkoły, głównie, poprzez prezentacje krótkich programów artystyczno-rozrywkowych, w których uczestnicy przedstawiali się oraz przybliżali miejsca swoich zawodowych działań. Wpisująca się w ten ceremonial zabawa, tak, jak to ma miejsce w przypadku gier, zespalala ideę integracji, opartej na zasadzie: jesteśmy inni, a jednocześnie tacy sami²⁷. Gra jak wiadomo – w swojej strukturze, jak i ambiwalencji jest jednocześnie prawdziwa i nierzeczywista, a hołdując przy tym, beztrastności, radości i spontaniczności, domaga się zaangażowania i zindywidualizowanego działania. W ten sposób gra w „Poznajmy się bliżej” dopełniała wcześniej pojawiające się już rytuały integrujące i zaczynała ugruntowywać swoich graczy w przestrzeni widowiska, w którym możliwość refleksywności (zdolność do transcendencji i autoanalizy) zostaje zdominowana refleksją (zależną od sytuacji refleksją). Albowiem, jeżeli przed grą lub w trakcie jej początkowej fazy, ktoś był świadomy sensu gry i miał wobec niej przestrzenno-czasowy dystans, to już w jej trakcie, powinno podlegać tylko refleksja, urzeczywistniając się cieleśnie, tożsamościowo i osobowo się z jej zasadami.

Można przyjąć, że refleksyjność w swojej aktualizującej się w terażniejszości reminiscencji, stanowi refleksję opartą na przekraczaniu własnej egzystencji, by już na wyższym poziomie sub-egzystencji, zdewaluować sens danej gry, przemieszczając swoje zachowanie i działania w kierunku karnawalizacji ich sensów i znaczeń. Gra w przypadku Szkołowni jest jej jednym z obrzędów, jest uświęconą tradycją, której zewnętrzną formą jest zabawa, a nie rytuał. I choć rytuały – jak pisze Bruce Kapferer – są refleksywne, ponieważ „... znajdują [w nich] odzwierciedlenie rozmaite konteksty znaczeniowe związane z okolicznościami widowiska, a także z porządkiem

²⁷ J. J. MacAloon, *Igrzyska olimpijskie a teoria widowisk w społeczeństwach współczesnych*, w: (red.) tenże, *Rytuał, dramat, święto, spektakl. Wstęp do teorii widowiska kulturowego*, tłum. K. Przyłuska-Urbanowicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2009, s. 383-390.

społeczno-kulturowym, z którego rytuał wyrasta”²⁸, i skoro rytuały w płaszczyźnie *communitas*, przenoszą swoich uczestników poza ich codzienność, to jednak, aby odnieść się refleksywnie do rytuału, trzeba wyjść poza *communitas*, poza rytuał, i dostrzec w określonych działaniach grę w życie. W takiej sytuacji można przyjąć, że gra w swojej powadze jako obrzęd stanowi grę dla życia, natomiast jako rytuał jest grą w życie albo o życie.

Przez następne dni, aż do dnia wyjazdu, realizowano zasadnicze cele, wpisujące się w edukacyjny sens Szkołowni. Każdy kolejny dzień, jeszcze przed śniadaniem, rozpoczynał się od tzw. nieobowiązkowej kawy/herbaty u M. Dudzikowej, czyli od spotkań przeznaczonych tylko i wyłącznie dla doktorantów. W ich trakcie, młodzi uczeni byli namaszczeni informacjami, które powinny pomóc im: po pierwsze, w „lepszem” przygotowaniu swoich badań do ich realizacji, po drugie, sugestiami dotyczącymi tego, z którym mistrzem-profesorem powinni się spotkać, a po trzecie, jakie, w tych relacjach, powinni przyjmować postawy.

Staje się zatem czymś oczywistym, że rola, w jaką wcielała się M. Dudzikowa w trakcie w LSzMP była kluczowa i niebagatelna z punktu widzenia jej uczestników. Sens jej dydaktycznej postawy, należy odnieść nie do roli uczelnianego nauczyciela, ale właśnie przenieść na grunt w scenerii Szkołowni traktowanej jako kulturowe widowisko. Z tego to względu i z tej to przyczyny, Szkołownia przekształcała w swojej kulturowej i instytucjonalizowanej przez nią strukturze w „szamankę”, która pełniła rolę tutora, przewodnika i inspiratora, wchodzącego w bezpośrednie relacje z poszczególnymi jednostkami, w relacjach których odzwierciedlał się świat, do którego młodzi adepci nauki nie mieli jeszcze dostępu. Przy czym, w tych relacjach, w kontekście uwspółcześnianej kulturowo i performatywnie antropologii, możemy doszukiwać się w nich *liminoidealnego* zawieszenia życia potocznego, zaś w postawie i działaniach M. Dudzikowej oznak prowadzących do struktury *neoliminalnej*²⁹. Tego typu spostrzeżenie, w jego szerszym ujęciu, pozwala

²⁸ B. Kapferer, *Proces rytualny i problem refleksywności w egzorcyzmach syngaleskich*, w: (red.) J. J. MacAlloon, *Rytuał, dramat, święto, spektakl. Wstęp do teorii widowiska kulturowego*, tłum. K. Przyłuska-Urbanowicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2009, s. 275.

²⁹ Zgodnie z ustaleniami Victora Turnera, *liminalność*, to środkowa faza tzw. rytuału przejścia, wewnątrz której pojawia się *communitas* – stan „wewnętrzznego skupienia” zawieszający sens życia społeczno-kulturowego. V. Turner odróżniając rytuały współczesne od przeszłych wprowadził pojęcia liminoidealny. Idąc tym tropem J. J. MacAlloon mając na uwadze gatunki performatywne, sugeruje, aby w igrzyskach olimpijskich doszukiwać się syntezy gatunków liminalnych doświadczeń przekładających się w całości na przeżycia

przenieść sens istnienia Szkołowni na wyższy poziom jej kulturowego funkcjonowania – *neoliminalnego*. Ta ocena stanie się bardziej oczywista, jeżeli dodatkowo uwzględnimy się w ramach istnienia LSzMP moje rozważania dotyczące karnawału i roli błazna, o których piszę w dalszych częściach tekstu.

Kontynuując wcześniej podjętą myśl, rola, w którą wcielała się M. Dudzikowa może być również przyrównana do uzdrowicielki, która wnikał w projekty prac doktorskich doktorantów, by odnieść się poprzez swoją wiedzę do „nieczystych” w tych pracach treści, wyrażając przy tym swój ambiwalentny stosunek, nie tylko do wytworów młodzieży, ile zaangażowania kapłanów (teoretyków) i wróżbitów (praktyków), którzy te prace nadzorowali. Moc sprawcza tych spotkań, progowo, *liminalnie* wpływała na auto-świadomość ich uczestników, przekładając się niejednokrotnie na pozytywne ich efekty, które docelowo były doceniane i dalej praktycznie realizowane przez młodzież.

Współcześnie, kulturowym uzdrowicielem zostaje ten, który poprzez swoje doświadczenia w uzawodowionej praktyce uzyskał taką moc sprawczą, że funkcjonując instytucjonalnie w zamkniętych – powiedzmy - gettach uniwersyteckiego życia, wykonawczo (performatywnie) przyczynia się do zaistnienia przemian, które w tym getcie muszą (bo inaczej przestałyby istnieć) stawać się wiarygodne i prawdziwe. Dlatego szaman tym różni się od przeciętnego wróżbity i kapłana, że jego myśli i rzeczywistość, z którą się mierzy, stanowią jednorodną całość. Tutaj trudno domagać się refleksywności, która wprowadza transcendencję, - szaman, jeśli chce zachować swoją sprawczą moc, musi funkcjonować synkretycznie, zespalać w sobie synkretyzm magiczno-kulturowy³⁰, a w tym, koncentrować się bardziej na symbolach niż na znakach empirycznych³¹. Przy czym, i to jest charakterystyczne dla szamanów – dobór technik, jako propozycji badawczych, jest nie tyle zróżnicowany, ile bardziej ambiwalentny, niearbitralny. M. Dudzikowa koncentrując się głównie na sądach apelacyjnych, poprzez które zwracała się do doktorantów, w swoim emocjonalnym i ekspresyjnym zaangażowaniu oddawała się sprawczej mocy rytuałów, których uwikłanie w *liminoidealne*

liminoidealne. Przy czym sugeruje, że neoliminalność oznaczać powinna takie widowisko, w którym wielość, różnorodność zostaną sprowadzone do jedności. Patrz: J. J. McAloon, *Igrzyska olimpijskie a teoria widowisk w społeczeństwach współczesnych*, w: (red.), *Rytuał, dramat, święto, spektakl. Wstęp do teorii widowiska kulturowego*, tłum. K. Przyłuska-Urbaniowicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2009, s. 406-409.

³⁰ M. Buchowski, *Magia. Jej funkcje i struktura*, Wydawnictwo UAM, Poznań 1986.

³¹ V. Turner, *Revelation and Divination in Ndembu Ritual*, Ithaca-New York 1975, s. 207-246.

struktury – metodologiczne gatunki badań pedagogicznych, pozwalały jej widzieć dany temat badawczy na wiele sposobów. Bywało, że irytowało to wielu jej rozmówców, ale wielu odnajdywało w tym drogę do własnej – zrytualizowanej i tym samym rzeczywistej – prawdy.

W Szkołowni, po porannych spotkaniach z magistrami i śniadaniu, nadchodził czas na tzw. *Wykłady mistrzów*, które były połączone z dyskusją. Z kolei, po wykładach swoje wystąpienia mieli młodzi, wpisując się w tzw. *Giełdę (p)różności*, której również towarzyszyła dyskusja. Po obiedzie, ponownie odbywały się: *Wykłady mistrzów*, a po nich *Giełda (p)różności*.

*Wykłady, jak i odczyty – oczywiście - należy traktować jako formy naukowego przekazu wiedzy, w treści których, ich autorzy, często wpisują własne doświadczenia kontekstowe, w których pojawiają się – i tutaj stawiam tezę – elementy zindywidualizowanej egzystencji, stanowiąc, w przypadku młodych, poszukiwanie swojego wyzwolenia, wynikającego z ograniczeń, jakie były im narzucane przez procesy pierwotniej socjalizacji i są im nadal narzucane, ale obecnie przez struktury życia uniwersyteckiego, natomiast, w przypadku mistrzów, jest to wewnętrzna walka z „mankamentami” swojej egzystencji i dążenie do utrzymania posiadanego prestiżu i statusu społecznego. I jeżeli tę tezę przeniesiemy w obszar widowiska kulturowego, performatywnie rytalizując *Wykłady mistrzów* i *Giełdę (p)różności*, to w ich formach – tego, co w ich przekazie i wykonaniu się dzieje – zostaje wprowadzona w ruch kulturowo-społeczna machina, którą w przypadku młodych, będzie otwierać się na kwestionowanie swoich poznawczych praktyk, a w przypadku profesorów, na ich utrwalanie. Zrytualizowana narracja tych spotkań (odczyty, dyskusje i oceny) i tego, co jest prezentowane (treści odczytów), pozwalają – idąc tropem Northrupa Frye’a³² i Rolanda Barthes’a³³ – mówić po pierwsze, o wzorcu rytualnym, poprzez który narracje się wypowiadają i po drugie, o wzorcu rytualnym, który jest tym, o czym mówią. W pierwszym przypadku, mamy do czynienia ze schematem, w formie którego ujawniają się w określone sposoby prezentacji wystąpień i tekstów oraz to, co w sposób zrytualizowany, programowo ma się dzieć. W tym przypadku, rytuał jest ramującą ramą, która swoimi znaczeniami: symbolami i indeksami nadaje wpisującym się w nią elementom (podmiotom, prezentacją odczytów, przebiegiem dyskusji) określone postawy, sposoby bycia i sposoby postrzegania*

³² N. Frye, *Archetypy literatury*, tłum. A. Bejska, w: (red.) H. Markiewicz, *Współczesna teoria badań literackich za granicą. Antologia*, t. II, Wydawnictwo literackie, Kraków 1976.

³³ R. Barthes, *Stopień zero pisania; oraz Nowe eseje*, tłum. K. Kot, Aletheia, Warszawa 2009.

rzeczywistości. Natomiast w przypadku wzorca rytualnego sprowadzonego do tego, o czym się mówi, to w odniesieniu do referowanego tekstu, zbiegają się dwa momenty. Pierwszy, dotyczy miejsca i przemyśleń autorskich nasyconych osobistymi doświadczeniami, które odzwierciedlają się w treściach tekstu, a drugi obejmuje treściowe nastawienie czytającego zależne od rytualnego wzorca, które zawładnęło sposobom mówienia obowiązujące w *Wykładach mistrzów* i *Giełdzie (p)różności*. Te dwa momenty rytualnej narracji są niewidoczne dla uczestników wykładów i giełdy, ale właśnie to, co dany tekst mówi (ten odczytywany i ten wypowiedziany w Szkolowni), umożliwia refleksywność – możliwość przyglądania się samemu sobie w płaszczyźnie indywidualnej, jak i społecznej. Ogląd ten sprawia, że to, co zostało napisane poprzez odczytanie w rytualnej formie, staje się materiałem autorefleksji. Rytuał zatem warunkuje auto-poznanie, – sprawia, że tekst naukowy zawierający momenty życiowego doświadczenia autora, pozwala im się wyartykułować i tym samym stać się „materiałem” umożliwiającym refleksywność.

Na koniec, warto jeszcze odnieść się do jednego gatunku performatywnego, którego widowisko określane jest jako karnawał, ponieważ i ta forma kulturowych wykonań była obecna w Szkolowni, głównie wyrażając się poprzez maski i postawy błazna.

Istotą karnawału jest odwrócenie panującego porządku, a przede wszystkim istotne staje się to, w jakim kierunku dokonuje się inwersja³⁴ i co z niej wynika? Karnawał umożliwia nałożenie maski, dzięki której wszystko staje się nieważne i można robić to, co się chce³⁵. Wynika to z faktu, że „Maska powoduje symboliczne oderwanie człowieka od niego samego, nadaje mu jakąś nową tożsamość”³⁶. Toteż karnawał jako „... miejsce poza miejscem i czas poza czasem”³⁷, tworzy na swój użytek strukturę będącą anty-strukturą do tej oficjalnej. Rzecznikami czy propagatorami postaw i zachowań anty

³⁴ R. DaMatta, *Karnawał wszystkich sfer*, w: (red.) J. J. MacAloon, *Rytuał, dramat, święto, spektakl. Wstęp do teorii widowiska kulturowego*, tłum. K. Przyłuska-Urbanowicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2009.

³⁵ H. Bausinger, *Konteksty uczestnictwa w karnawale*, tłum. W. Dudzik, w: (red.) W. Dudzik, *Karnawał. Studia historyczno-antropologiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2011, s. 272.

³⁶ Å. Boholm, *Weneckie widowiska karnawałowe w maskach*, w: (red.) W. Dudzik, *Karnawał. Studia historyczno-antropologiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2011, s. 205.

³⁷ V. Turner, *Karnawał, rytuał i zabawa w Rio de Janeiro*, w: (red.) W. Dudzik, *Karnawał. Studia historyczno-antropologiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2011, s. 291.

-strukturalnych w swojej strukturze w Szkołowni były osoby o nastawieniu krytycznym, często ironicznym, a nade wszystko błazeńskim. Ujawniająca się w postawach i działaniach tych osób zrytualizowana refleksja, pokazywała nie tyle słabości i wady Szkół, ale dopełniała i poszerzała ich samostanowienie poszerzając płaszczyznę *communitas*³⁸. Błazeństwo – samo w sobie – narusza i często neguje coś w imię sprawiedliwości, - pragnie pokazać inną stronę tego, co się wydarza, przemawiając śmiechem, za którym skrywa się wiedza, a samo skrywanie pokazuje oblicze swojej mądrości – pokazuje zatem prawdę widowiska. W przypadku Szkołowni, karnawalizacja w swoim performatywnym spełnianiu (fr. *perfourrir*³⁹) była formą oddolnych wykonań, wzbogacających i dopełniających oficjalne widowisko LSzMP. Karnawalizacja Szkół kierowanych przez M. Dudzikową w swojej błazeńskiej wykładni nie miała charakteru przeciwstawiającego się, sformalizowanego w postaci rytuałów oporu⁴⁰; karnawalizacja przebiegała niejako równolegle do działań ceremonialnie zrytualizowanych, zespalać się *performatywnie* w wymiarze organizacyjnym⁴¹ w jednorodną, dopełniającą się całość⁴². Można powiedzieć, że w płaszczyźnie metafizycznej paralela łącząca karnawalizację i ceremoniał odsyłała do niespójności i dwoistości istnienia, których sens nieuchronnie prowadził uczestników Szkół w obszar *communitas*, z której mogli czerpać znaczenia dla kreacji własnego auto-sensu i auto-porządku.

Podkreślny, że karnawalizacja jest tą formą kulturowego działania, która dekonstruuje, deformuje, wprowadza chaos prowadzący do ładu i tym samym daje do myślenia. Pojawiające się zatem autokomentarze, nie tyle kwestionują, ile nawiązują dialog z treściami widowiska kulturowego.

³⁸ *Communitas* (nieco inaczej od wcześniejszej propozycji) to funkcjonowanie jednostki poza strukturą społeczną. „Pojawia się tam, gdzie struktura społeczna się skrywa”. (V. Turner, *Proces rytualny. Struktura i antystruktura*, tłum. E. Dżurak, PIW, Warszawa 2010, s. 139).

³⁹ Dla Victora Turnera francuskie słowo: *perfourrir* oznacza „dostarczać coś w pełni” i jako wykonanie jest tym, co w sposób procesualny prowadzi do spełnienia i co też w sposób twórczy urzeczywistnia znaczenie jakiejś formy strukturalnej. Patrz: M.E. Pacanowski, N. O'Donneilo-Trujilo, *Komunikacja organizacyjna jako forma*, w: (red.) A. Kapiak, L. Korporowicz, A. Tysza, *Komunikacja międzykulturowa. Zdarzenia i spotkania*, Warszawa 1996, s. 289-291.

⁴⁰ H. A. Giroux, *Theory and Resistance in Education: Towards a Pedagogy for the Opposition Revised and Expanded Edition*, Bergin & Garvey Paperback, London 2001.

⁴¹ J. McKenzie, *Performuj albo ...*, dz. cyt.

⁴² Można przyjąć, że M. Dudzikowa zdawała sobie sprawę z istnienia ukrytego programu w jej przedsięwzięciu, ponieważ „refleksywni ironiści” bardzo często byli przez nią świadomie wyróżniani i wykorzystywani do realizacji celów i zadań Szkół.

Widowiskowa postawa błazna w swojej ironii jest przejawem *bricolage*, tj. decentracji dokonywanej przez nieskończoną substancję wobec skończonej całości⁴³. *Bricolage* w zasadzie odsyła do przypisów, jest komentarzem, który w swoim zestawianiu cytatów prowadzi do tekstualności, przez co widowisko uzyskuje dialogiczną strukturę. W dialogicznym podejściu do Szkołowni, uczestnicy karnawału nadawali ceremoniom LSzMP teatralno-komiczny wymiar, zespalać szacunek z przejawami jej braku, co w rezultacie dosięga w swojej kpinie, ironii i śmiechu samych błaznów. Barbara A. Babcock powołując się na Kenneth Burke stwierdza: „Niestety, traktowanie tego, co błazeńskie jako dziecinne i niepoważne /.../ w zasadzie uniemożliwia nam dostrzeżenie w rytualnym błazeństwie finezyjnej formy społeczno-kulturowego komentarza – Ironii przez wielkie „I”. Co więcej, taka postawa uczyniła nas ślepymi na fakt, że „za sprawą komicznej ramy człowiek staje się uczniem samego siebie”, a jej obecność stanowi dla niego „okazję, by doszedł do głosu cały jego krytycyzm”⁴⁴. Ironia bowiem dopełniana śmiechem, który pozwala – jak pisze jeden z długoletnich uczestników Szkół, Przemysław Paweł Grzybowski – przypisać jej przykładowo takie funkcje, jak: identyfikacji, destrukcji, tożsamościowotwórczą, integracji, kompensacji, dydaktyczną, uspołniającą, zabezpieczającą⁴⁵, które jeśli zostaną uspołnianie⁴⁶ przez lidera⁴⁷ danej instytucji, organizacji, ceremonii czy widowiska, to mogą stać się źródłem wszechstronnego kształcenia i rozwoju. Co więcej, ironia wpisując się w humor staje się siłą napędową umysłu⁴⁸ i ten aspekt kształtowania ludzkich postaw, nie był obcy M. Dudzikowej⁴⁹.

W tym miejscu warto zauważyć, że zasadniczy celem Szkołowni było nastawienie na twórcze i naukowo ukształcanie predyspozycji poznawczych

⁴³ J. Derrida, *Struktura, znak i gra w dyskursie nauk humanistycznych*, tłum. W. Kalaga, w: (red.) H. Markiewicz, *Współczesne teorie badań literackich za granicą*, t. 2, Kraków 1992, s. 168 i nast.

⁴⁴ B. A. Babcock, „*Poukładaj mnie w nieporządek*”: fragmenty i refleksje na temat rytualnego błazeństwa, w: (red.) J. J. McAloon, *Rytuał, dramat, święto, spektakl. Wstęp do teorii widowiska kulturowego*, tłum. K. Przyłuska-Urbanowicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2009, s. 170.

⁴⁵ P. P. Grzybowski, *Śmiech w edukacji. Od szkolnej wspólnoty śmiechu po edukację międzykulturową*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015, s. 442-445.

⁴⁶ Tamże, s. 460-466.

⁴⁷ Tamże, s. 466-470.

⁴⁸ M. M. Hurley, D. C. Dennetto, R. B. Adams, Jr., *Filozofia dowcipu. Humor jako siła napędowa umysłu*, tłum. R. Śmietana, Wydawca: Copernicus, Center Press, Kraków 2016.

⁴⁹ M. Dudzikowa, *O potrzebie i możliwościach uszlachetniania humoru uczniowskiego*, „Nowa Szkoła” 2002 nr 6.

i metodologicznych młodych pokoleń badaczy, który to cel w odniesieniu do karnawalizacji, doprowadził do wyłonienia się dwóch form edukacyjnej autokreacji przez jej uczestników. Po pierwsze, pojawiły się postawy całkowicie zależne od M. Dudzikowej, a po drugie, takie, które poprzez zapośredniczenie się w jej działaniach prowadziły je do odkrywania siebie.

Uczestnicy ostatniej, XXXII Letniej Szkoły Młodych Pedagogów, która miała miejsce w Łagowie Lubuskim koło Zielonej Góry (wrzesień 2018 roku), w zasadzie przeczuwali, że występują w ostatniej Szkołowni kierowanej przez jej reformatora, kreatora i wykonawcę, tj. M. Dudzikową. Każda ze szkół uruchamiała swoim istnieniem rytuał przejścia, lokalizując się w płaszczyźnie *liminalnej*, powiemy nawet *liminoidealnej*, lecz wraz ze śmiercią M. Dudzikowej, nastał jej kres, a jej dalsze losy są teraz i będą zależne od jej nowej konstrukcji kulturowej w zaistniałym, po tym smutnym wydarzeniu, dramacie rytualnym⁵⁰.

Stworzona przez M. Dudzikową Szkołownia w swojej performatywnej wykładni, poprzez sferę *liminalną* rytuałów przejścia, ukazuje twarz jednostki, która odzwierciedla się w kulturowym, stworzonym przez siebie lustrze, będącym poznawczym i konceptualizującym wizerunkiem Szkołowni, jak i jej Autorki. Tożsamość tej zależności sprawia, że odgrywając siebie, buduje się więź z innymi, którzy uczestnicząc w widowisku stawali się jego nieodzowną, a i tworzącą go częścią. Widowisko, w którym przychodziło współuczestniczyć jego uczestnikom, należy sprowadzić do gry, która – jak pisze Roger Caillois – funkcjonując między dwoma biegunami: *paideia* i *ludus*⁵¹, a w Szkołowni, w swojej powadze i prawdzie, była nadzorowana przez M. Dudzikową, w naukowej osnowie. Dla R. Caillois *paideia* łączy w sobie zachowania dziecięce, spontaniczne, swawolne, często nieokiełzane, natomiast *ludus*, to wyższy poziom zabawy, który to co dziecięce – powiemy wychowawczo – ukształca w zorganizowane nadzorem struktury. R. Caillois między te dwa bieguny wprowadza jeszcze cztery pojęcia, które są znaczące dla tego, co działo się w Szkołowni. Te pojęcia *agon*, *alea*, *mimicry* i *ilinx*. *Agon* oznacza między innymi „współzawodnictwo” i a jej twórczym i edukacyjnym wyrazem była *Gięda (p)różności*. *Alea* to „los”, „przypadkowość”, to to, co w Szkołowni działo się w sposób nieprzewidywalny, co kształtowało

⁵⁰ Mam tutaj na uwadze dramat społeczny, który składa się z czterech faz: naruszenia reguł, kryzysu, przywrócenia równowagi i w końcu reintegracji lub uznania schizmy (V. Turner, *Teatr w codzienności, codzienność w teatrze*, w: (red.) M. Klecel, *Teatr w kulturze*, cz. 3, Warszawa 1993).

⁵¹ R. Caillois, *Ludzie a gry i zabawy*, w: tenże, *Żywioł i ład*, tłum. A. Tatarkiewicz, PIW, Warszawa 1993, s. 308 i nast.

communitas, ale i błazeńskie postawy. *Mimicry* odnoszą się w swoim znaczeniu do „naśladowania” do „bycia aktorem” (od gr. słowa *mimos*). W Szkołowni wszyscy zakładali maski, nie po to, aby się skrywać, ale po to by w jakiś sposób pokazywać się – zgodnie ze swoją wolą, naturą czy wyobraźnią. Natomiast naśladowanie utrzymywało sens istniejących w Szkołowni rytuałów i realizacji wpisujących się w nią ceremonii. Tutaj bezkrytycznie akceptuje się wszystkie obowiązujące w Szkołowni reguły, a mistrzowie-profesorzy okazują się wzorami do naśladowania. W końcu *illinx*, to dążenie do „... chwilowego unicestwienia stabilności odbioru i narzucenia świadomości swego rodzaju rozkosznej paniki”⁵². Rozkosz tej paniki, z uwagi na ceremonialny charakter Szkołowni, jak i skrywająca się za nią maskarada, uobecniała się w sposób ciągły i nieustanny w świadomości wszystkich uczestników LSzMP. Każdy – czy tego chciał, czy też nie – prędzej czy później lub po wielokroć pojawiał się na agorze, by przemówić i odsłonić zakrywaną twarzą lub zasłonić odkrytą twarz. Toteż gra w odsłanianie i zasłanianie wzmacniała rozkosz paniki, która – z natury zrytualizowanej rzeczy czy zrytualizowanego widowiska – stawiała się łupem *communitas*. W ten sposób uczestnicy gry podlegali przemianom.

Stworzoną przez M. Dudzikową Szkołownię, należałoby zatem postrzegać jako edukacyjną formę życia zawodowego uczonych, która integrując w sobie naukę, kulturę i człowieka, jednoczyła – niejako ponad-pedagogicznie – wartości i myśli. To tutaj odbywało się odgrywanie i przeżywanie Turnerowskiego *dramatu społecznego* w drodze do zdobywania – jak powiedział jeden z szamanów – „Dobrego życia”⁵³. Zauważmy, że konceptualizacja Szkołowni, zdając się być zhierarchizowana, w rzeczywistości uwspólniała różnice, przez co coraz bliżej było jej do formuły *neoliminalnej*.

Podsumowując, podkreślmy jeszcze raz to, co jest napisane w streszczeniu dla tej wypowiedzi. Letnie Szkoły Młodych Pedagogów, to autorski produkt Marii Dudzikowej, która w tych corocznych spotkaniach, grupujących wybitnych uczonych i młodych pedagogów, stworzyła naukowo-performatywną formę (Szkołownię) post-instytucjonalnego⁵⁴ przekształcania

⁵² Tamże, s. 323.

⁵³ „Celem naszych ceremonii nie jest zabawianie, lecz zdobywanie; zdobywanie Dobrego Życia. Nasze widowiska, tańce i pieśni, to nie rozrywka; nie – one są czymś o wiele ważniejszym: są samą istotą naszego życia; są święte”, za: B. A. Babcock, „*Poukładaj mnie w nieporządek*”: fragmenty i refleksje na temat rytualnego błazeństwa, w: (red.) J. J. McAloon, *Rytuał, dramat, święto, spektakl. Wstęp do teorii widowiska kulturowego*, tłum. K. Przyłuska -Urbanowicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2009, s. 177.

⁵⁴ Post- dlatego, że w swojej ceremonialnej strukturze Szkołownia działała w sposób ideowo mobilny, podległy *communitas* i otwarty na zmiany.

jednostek w bardziej świadome swojego pedagogicznego posłannictwa, a także uspołniania i ujednolicania przedmiotu (materii) pedagogiki. Ten ostatni fakt jest szczególnie ważny, ponieważ, jeśli spojrzeć się na zainteresowania czołowych pedagogów w Polsce, to materia pedagogiki uległa rozproszeniu.

Bibliografia:

- Agier M., *Karnawał i tożsamość: uwagi teoretyczne i metodologiczne*, tłum. K. Przyłuska-Urbanowicz, w: (red.) W. Dudzik, *Karnawał. Studia historyczno-antropologiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2011.
- Augé M., *Pour une anthropologie des mondes contemporains*, Paris 1994.
- Babcock B. A., „Poukładaj mnie w nieporządek”: fragmenty i refleksje na temat rytualnego błazeństwa, w: (red.) J. J. McAloon *Rytuał, dramat, święto, spektakl. Wstęp do teorii widowiska kulturowego*, tłum. K. Przyłuska-Urbanowicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2009.
- Baert P., da Silva C., *Teorie społeczne w XX wieku i dzisiaj*, tłum. S. Burudziej, NOMOS, Kraków 2013.
- Barthes R., *Stopień zero pisania; oraz Nowe eseje*, tłum. K. Kot, Aletheia, Warszawa 2009.
- Barth F. (red), *Groups and Boundaries: The Social Organization of Culture Difference*, Boston 1969.
- Bausinger H., *Konteksty uczestnictwa w karnawale*, tłum. W. Dudzik, w: (red.) W. Dudzik *Karnawał. Studia historyczno-antropologiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2011.
- Boholm Á., *Weneckie widowiska karnawałowe w maskach*, w: (red.) W. Dudzik *Karnawał. Studia historyczno-antropologiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2011.
- Buchowski M., *Magia. Jej funkcje i struktura*, Wydawnictwo UAM, Poznań 1986. Buchowski M., Burszta J. W., *O założeniach interpretacji antropologicznej*, Warszawa 1991,
- Caillois R., *Ludzie a gry i zabawy*, w: tenże, *Żywioł i ład*, tłum. A. Tatarkiewicz, PIW, Warszawa 1993.
- DaMatta R., *Karnawał wszystkich sfer*, w: J. J. MacAloon, (red.) *Rytuał, dramat, święto, spektakl. Wstęp do teorii widowiska kulturowego*, tłum. K. Przyłuska-Urbanowicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2009.
- Dembiński M., *Rytualne oblicze lekcji. Studium teoretyczno-empiryczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005.

- Derrida J., *Struktura, znak i gra w dyskursie nauk humanistycznych*, tłum. W. Kalaga, w: (red.) H. Markiewicz *Współczesne teorie badań literackich za granicą*, t. 2, Kraków 1992.
- Dudzikowa M., *O potrzebie i możliwościach uszlachetniania humoru uczniowskiego*, „Nowa Szkoła” 2002 nr 6.
- Eliade M., *Szamanizm i archaiczne techniki ekstazy*, Warszawa 1994; Tenże, *Historia wierzeń i idei religijnych*, t. III., Warszawa 1995.
- Elliott A., *Współczesne teorie społeczne*, tłum. P. Tomanek, PWN, Warszawa 2011.
- Engelking A., *Rytuały słowne w kulturze ludowej. Próba klasyfikacji*, w: (red.) J. Bartmiński, R. Grzegorzczak, *Język a kultura*, cz. 4, Wydawnictwo: Wiedza o kulturze, Wrocław 1991.
- Frye N., *Archetypy literatury*, tłum. A. Bejska, w: (red.) H. Markiewicz *Współczesna teoria badań literackich za granicą. Antologia*, t. II, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1976.
- Geertz C., *Religia jako system kulturowy*, tłum. D. Lachowska, w: (red.) E. Mokrzycki, *Racjonalność i styl myślenia*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 1992.
- Giroux H. A., *Theory and Resistance in Education: Towards a Pedagogy for the Opposition Revised and Expanded Edition*, Bergin & Garvey Paperback, London 2001.
- Grzybowski P. P., *Śmiech w edukacji. Od szkolnej wspólnoty śmiechu po edukację międzykulturową*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015.
- Hessen S., *O sprzecznościach i jedności wychowania. Zagadnienia pedagogiki personalistycznej*, Wydawnictwo: Książnica-Atlas, Lwów-Warszawa 1939.
- Hurley M. M., Dennetto D.C., Adams, Jr. R.B., *Filozofia dowcipu. Humor jako siła napędowa umysłu*, tłum. R. Śmietana, Wydawca: Copernicus, Center Press, Kraków 2016.
- Kapferer B., *Proces rytualny i problem refleksywności w egzorcyzmach syngalejskich*, w: (red.) J. J. MacAloon, *Rytuał, dramat, święto, spektakl. Wstęp do teorii widowiska kulturowego*, tłum. K. Przyłuska-Urbanowicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2009.
- MacAloon J. J., *Igrzyska olimpijskie a teoria widowisk w społeczeństwach współczesnych*, w: (red.) tenże, *Rytuał, dramat, święto, spektakl. Wstęp do teorii widowiska kulturowego*, tłum. K. Przyłuska-Urbanowicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2009.
- Marciszewski W., *Logika współczesna w zastosowaniu do nauk społecznych*, Fundacja na rzecz Informatyki, Logiki i Matematyki, Warszawa 2000.

- McKenzie J., *Performuj albo ... Od dyscypliny do performansu*, tłum T. Kubikowski, Universitas, Kraków 2011.
- McLaren P., *Schooling as a Ritual Performance. Toward Political Economy of Educational Symbols and Gestures*, Third Ed., Rowman & Littlefield Publishers, Inc., Lanham, Boulder, New York-Oxford, 1999.
- Mieletyński E., *Poetyka mitu*, Warszawa 1981.
- Pacanowsky M. E., O'Donneilo-Trujilo N., *Komunikacja organizacyjna jako forma*, w: (red.) A. Kapciak, L. Korporowicz, A. Tyszka, *Komunikacja międzykulturowa. Zdarzenia i spotkania*, Warszawa 1996.
- Słownik Języka Polskiego PWN, Warszawa 2016.
- Turner V., *Revelation and Divination in Ndembu Ritual*, Ithaca-New York 1975.
- Turner V., *Teatr w codzienności, codzienność w teatrze*, w: (red.) M. Klecel *Teatr w kulturze*, cz. 3, Warszawa 1993.
- Turner V., *Gry społeczne, pola i metafory. Symboliczne działanie w społeczeństwie*, tłum. W. Usakiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005.
- Turner V., *Liminalność i gatunki społeczne*, w: (red.) J. J. MacAloon, *Rytuał, dramat, święto, spektakl. Wstęp do teorii widowiska kulturowego*, tłum. K. Przyłuska-Urbanowicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2009.
- Turner V., *Proces rytualny. Struktura i antystruktura*, tłum. E. Dzurak, PIW, Warszawa 2010.
- Turner V., *Karnawał, rytuał i zabawa w Rio de Janeiro*, w: (red.) W. Dudzik *Karnawał. Studia historyczno-antropologiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2011.
- van Gennep A., *Obrzędy przejścia*, tłum. B. Biały, PIW, Warszawa 2006.

Szkołownia as a cultural conceptualization of Summer Schools of Young Pedagogues

The essence of this statement is the attempt to demonstrate, that Summer Schools of Young Pedagogues in his own (original) form, implemented by Maria Dudzikowa, were ukształcającym (*Bildung*) phenomenon pedagogical, and at the same, a polyphonic cultural occurrence. As a pedagogical phenomenon, played a unifying and holistic role in shaping the pedagogical thought developed in Poland since 1993. As a cultural occurrence, they became executive (performative) spectacles of pedagogical reality, which I bring

to the notion of Szkołownia - polyphonic form of performative genres of cultural executive, constituting a conceptual foundation for *liminal* changes of consciousness of individuals, as well as pedagogy itself.

Keywords: Summer Schools of Young Pedagogues, Szkołownia, pedagogical, education, performative genres, the rite of *passage*, *liminal*, *communitas*, spectacle, game, carnival, clown.

Szkołownia jako kulturowa konceptualizacja Letnich Szkół Młodych Pedagogów

Istotą tej wypowiedzi jest próba wykazania, iż Letnie Szkoły Młodych Pedagogów w swojej autorskiej formie, realizowanej przez Marię Dudzikową, były ukształcającym (*Bildung*) fenomenem pedagogicznym, a przy tym polifonicznym zjawiskiem kulturowym. Jako fenomen pedagogiczny, odegrały unifikującą i holistyczną rolę w kształtowaniu myśli pedagogicznej rozwijanej w Polsce od 1993 roku. Natomiast jako zjawisko kulturowe, stały się wykonawczymi (performatywnymi) spektaklami rzeczywistości pedagogicznej, które sprowadzam do pojęcia Szkołowni – polifonicznej formy performatywnych gatunków kulturowych wykonania, stanowiących konceptualne podłoże dla *liminalnych* przemian świadomości jednostek, jak i samej pedagogiki.

Słowa kluczowe: Letnie Szkoły Młodych Pedagogów, Szkołownia, pedagogika, edukacja, gatunki performatywne, rytuał przejścia, *liminalność*, *communitas*, spektakl, gra, karnawał, klaun.