

**Sylwia Jaronowska**

Akademia Pedagogiki Specjalnej

im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

ORCID: 0000-0003-1701-6132

Makrosystemowe i indywidualne źródła kształtujące kulturę. Refleksje nad problemem i ich implikacje pedagogiczne

W prezentowanym tekście dokonano analizy i pedagogicznej interpretacji dwóch wymiarów ujęcia źródeł kulturotwórczych: makrosystemowego i indywidualnego. W pierwszym wymiarze mieszczą się procesy i zjawiska destabilizujące życie społeczno-kulturowe. To ujęcie źródeł kulturotwórczych można odnaleźć w niektórych wątkach refleksji Andrzeja Wiercińskiego, Rogera Caillois, Mieczysława Porębskiego, Victora Turnera oraz Józefa Kozielskiego. Ucieleśnieniem źródeł kulturotwórczych w wymiarze indywidualnym jest jednostka i jej potencjał do realizowania się w roli twórcy kultury. Do tego ujęcia źródeł kulturotwórczych nawiązawali, wskazując niektóre cechy potencjalnych twórców kultury, przedstawiciele polskiej pedagogiki kultury: Zygmunt Mysłakowski, Bogdan Suchodolski, Florian Znaniecki oraz dwaj autorzy: Tadeusz Paleczny i Piotr Koprowski, którzy w swoich tekstach przedstawili bardziej szczegółowy opis cech jednostki predysponowanej do tego, by być twórcą kultury. W próbie pedagogicznej interpretacji obydwu ujęć źródeł kulturotwórczych uzasadniono sens jej powiązania z pewnymi aspektami egzystencjalnego ukierunkowania edukacji wzmacniającej rolę samowychowania w pokonywaniu drogi do twórczego uczestnictwa w kulturze.

Słowa kluczowe: źródła kulturotwórcze, destabilizacja, twórca kultury, odwaga, samowychowanie, edukacja

Macrosystemic and individual sources shaping culture. Reflections on the problem and their pedagogical implications

In the presented text, an analysis and pedagogical interpretation of two dimensions of the approach to culture-forming sources was made: the macrosystemic and the individual. The first dimension includes processes and phenomena destabilizing the socio-cultural life. This approach to culture-forming sources can be found in some threads of the reflections of An-

drzej Wierciński, Roger Caillois, Mieczysław Porebski, Victor Turner and Józef Koziński. The embodiment of culture-creating sources in the individual dimension is the individual and his potential to fulfill himself as the creator of culture. Representatives of the Polish pedagogy of culture: Zygmunt Mysłakowski, Bogdan Suchodolski, Florian Znaniecki and two authors: Tadeusz Paleczny and Piotr Koprowski, in their texts presented a more detailed description of the features of an individual predisposed to this to be the creator of culture. In the pedagogical interpretation of both approaches to culture-creating sources, reference was made to the existential orientation of education that strengthens the role of self-education in overcoming the path to creative participation in culture.

Keywords: culture-generating sources, destabilization, creator of culture, courage, self-education, education

Źródła kulturotwórcze w ujęciu makrosystemowym

W tekście przeanalizowano dwa wymiary źródeł kulturotwórczych: indywidualny i makrosystemowy. Przeprowadzone analizy osadzono w horyzoncie poznawczym, który wyznacza teoretyczne propozycje wspomnianych ujęć i ich egzemplifikacji oraz teorie i idee inspirujące do refleksji łączącej obydwa ujęcia w konstatacjach pedagogicznych.

W polu zagadnień związanych z podjętym tematem mieści się kwestia potencjalnie kulturotwórczego działania czynnika destabilizującego, który manifestuje się poprzez gwałtowne przerwanie ciągłości procesów cywilizacyjnych. W tym ujęciu generatorem kulturotwórczej zmiany może być chaos rewolucji, wojen, klęsk żywiołowych, katastrof i innych dramatów ludzkości. Rola takich destabilizacji została wpisana w ostatni z trzech węzłowych punktów w rozwoju kultury, który w opinii antropologa i religioznawcy Andrzeja Wiercińskiego podlega „prawidłowościom triady” (Koziński, 1997, s. 204). W pierwszym etapie kultura wznosi swój gmach, aby osiągnąć w tym procesie właściwe sobie *opus magnum* trwające przez jakiś czas, po czym następuje – gwałtownie lub stopniowo – jej erozja i upadek (odpowiadające trzeciemu etapowi w rozwoju kultury). Francuski filozof, socjolog i krytyk literacki, Roger Caillois, autor pracy *Człowiek i sacrum*, dostrzegł źródło odradzającej siły (analogicznej do tej, jaką w społeczeństwach pierwotnych niosło święto¹) w wojnie, która „wrywa człowieka ze stagnacji czasów pokoju”, zmuszając go, „by na straszliwych ruinach budował nową przyszłość” (Caillois, 1995, s. 197, cyt. za: Ciążela, 2017, s. 24). Na potencjalnie kulturotwórczy wymiar gwałtownego charakteru tego typu procesów de-

¹ Obecnie mocno zatarła się granica między świętem a codziennością, co spowodowało, że straciło ono swój dawny odradzający potencjał.

stabilizacyjnych zwrócił także uwagę krytyk i historyk sztuki, Mieczysław Porębski. W pracy *Sztuka i informacja* (Porębski, 1986, s. 100–106, cyt. za: Ciążela, 2017, s. 30) nawiązał on do propozycji Rogera Caillois i wskazał na odradzający potencjał rewolucji.

Do potencjalnie konstruktywnego charakteru następstw masowych destabilizacji nawiązał brytyjski antropolog Victor Turner. Inspirował się teorią obrzędów przejścia, stworzoną przez Arnolda van Gennepa i skoncentrował się na środkowej (liminalnej) fazie tego obrzędu, w której człowiek i/lub zbiorowość – poddawani ciężkim sprawdzianom – trwają w stanie zawieszenia pomiędzy tym, co było, a tym, co będzie. Wojny, klęski żywiołowe, kataklizmy i inne dramaty ludzkości² są, zdaniem Turnera, przykładami stanu zawieszenia, który w strukturze rytuału przejścia odpowiada jego fazie liminalnej. Podczas jej trwania między ludźmi tworzą się silne więzi przy całkowitym zaniku podziałów charakterystycznych dla zhierarchizowanych struktur społecznych. Spontaniczność i bezpośredniość relacji, w których nie występują żadne ramy i ograniczenia będące wynikiem normatywnego wpływu społecznego, jest czymś, co rodzi w ludziach, pozostających w tym samym położeniu, poczucie braterstwa i inspiruje ich do wspólnego działania. Na fali entuzjazmu zrodzonego z poczucia solidarności i braterstwa losu ludzie stają się zdolni do dokonywania rzeczy doniosłych. Strajk w Stoczni Gdańskiej, który doprowadził do podpisania porozumień sierpniowych, przyspieszenie procesu akcesyjnego Ukrainy do Unii Europejskiej w akcie solidarności z walczącą z Rosją Ukrainą, zwycięstwo ducha nad materią, jakiemu dała wyraz grupa więźniów osadzonych z bratem Maksymilianem Kolbe w bunkrze głodowym w Oświęcimiu, to niektóre spośród wielu przejawów potencjału skrywanego się w zbiorowości przenikniętej duchem *communitas* (Turner, 2010, s. 143–167).

Kolejnym przejawem manifestacji makrosystemowego wymiaru źródeł kulturotwórczych jest emergencja. Według opinii Józefa Kozińskiego występowaniu tego zjawiska sprzyjać może wysoki poziom złożoności strukturalnej i funkcjonalnej rzeczywistości (2001, s. 43, 213–214). Pod jej naporem wyzwalają się procesy niezależne od woli jednostek. W taki sposób można odczytywać przemiany cywilizacyjne i tendencje wyznaczające cele, kierunki i źródła inspiracji dla działalności kulturotwórczej człowieka (Koziński, 2004, s. 68). W emergencję wpisuje się także proces krystalizacji i uniwersalizacji idei znajdujących ujście w działaniach całych zbiorowości ludzkich (Znaniński, 1991, s. 943). Florian Znaniński zwrócił uwagę na istnienie tego zjawiska i ujął to w następują-

² Profesor Waldemar Kuligowski, nawiązując do poglądów Gennepa i Turnera, w jednym ze swoich wykładów zaproponował odczytanie kwarantanny jako środkowej fazy rytuału przejścia (UAMówi #3 – prof. Waldemar Kuligowski).

cych słowach: „...działalność [jednostki] jest tylko nieznaczną częstką wielkiego twórczego prądu, przebiegającego całe społeczeństwo” (1991, s. 944). Logikę tego „prądu” stopniowo odkrywa rozciągnięty w czasie proces, którego siłą napędową są działania inspirowane ideami posiadającymi walor ogólności.

Źródła kulturotwórcze w ujęciu indywidualnym

Ucieleśnieniem źródeł kulturotwórczych w wymiarze indywidualnym jest jednostka i wszystko, co określa jej możliwości do realizowania się w roli twórcy kultury. Do tego zagadnienia odnieśli się w swoich refleksjach trzej przedstawiciele polskiej pedagogiki kultury: Zygmunt Mysłakowski, Bogdan Suchodolski i Florian Znaniński oraz dwaj autorzy: Tadeusz Paleczny i Piotr Koprowski, których poglądy także zainspirowały mnie do refleksji podjętych w tym tekście.

W podejściu, które zaproponował Mysłakowski, rola twórców kultury przypisana została *nowatorom*. Są to ludzie obdarzeni wysokim potencjałem twórczym, wykazujący skłonność do generowania i wdrażania w życie niekonwencjonalnych, innowacyjnych pomysłów (Mysłakowski, 1938, s. 18–28). Autor dzieła *Totalizm czy kultura osadził nowatorów* w roli twórców kultury i inicjatorów perspektywnych przeobrażeń cywilizacyjnych. Ich działania są zaprzeczeniem skonwencjonalizowanej aktywności *ludzi rutyn*.

W sposób zbliżony do charakterystyki *nowatorów* (uwypuklającej ich kluczową rolę w inicjowaniu przeobrażeń kulturowych i cywilizacyjnych) określił rolę *nadnormalnych zboczeńców* Znaniński. W typologii osobowości, którą stworzył ten socjolog, *nadnormalni zboczeńcy* to ludzie ponadprzeciętni, często pod pewnymi względami także wybitni, niezależni i ukierunkowani na samorealizację. Wyrastanie ponad przeciętność i skłonność do buntu to cechy czyniące ich „odmieńcami” w środowisku ludzi *cywilizacyjnie normalnych* (Znaniński, 2001, s. 276), którzy postępują tak, jakby byli związani normami społecznymi. *Zboczeńcy nadnormalni* potrafią wyjść poza te ograniczenia, jeśli uznają, że jest to ważne. Potrafią walczyć w obronie wyznawanych przez siebie idei i nie oglądają się przy tym na osobiste korzyści. Wykazują odwagę do podejmowania działań, w które wpisane jest ryzyko. Autor pracy *Ludzie terażniejsi a cywilizacja przyszłości* zaliczył do tej kategorii jednostki zdolne do przeciwstawienia się odgórnie ustalonym zasadom czymś więcej niż jedynie brak podporządkowania. Poprzez wyrażenie swojego sprzeciwu ludzie ci wchodzą w role przywódców, inicjatorów zmian, dostarczycieli nowych prądów intelektualnych i ideowych.

Stanowisko Suchodolskiego uwypuklało rolę odwagi jako czynnika, dzięki któremu rosło prawdopodobieństwo, że człowiek wejdzie w orbitę działań kulturotwórczych. Kultura – jak zauważył ten autor – „rozrasta się i utrwala ryzykiem

i bohaterstwem” (Suchodolski, 1937, s. 9). Aktywność kulturotwórcza wiązała się jego zdaniem z „przełamywaniem zastarzałych oporów i porzucaniem bezpiecznych schronów” (Suchodolski, 1937, s. 9). Podstawy rozwoju kultury tkwiły zdaniem Suchodolskiego w działaniach przekraczających wymiar nawykowej krzątaniny wpisanej w bieg dnia codziennego: „W drobnych troskach [...] w codziennym spychaniu roboty i szarej łataninie, w półśrodkach i ćwierć sposobach zagłusza się – jak twierdził Suchodolski – wszystko, co wielkie i twórcze w kulturze” (1937, s. 10).

Do źródeł kulturotwórczych w wymiarze indywidualnym odwołał się w swoich rozważaniach Paleczny. Autor ten skoncentrował swoją uwagę na zjawisku awangardy w jej szerokim rozumieniu przekraczającym skojarzenia z określonymi tendencjami i kierunkami w sztuce XX wieku. W książce pt. *Bunt nadnormalnych* Paleczny (1998) przypisał awangardowy charakter działalności jednostek, które wykazują skłonność do kwestionowania istniejącego porządku rzeczywistości oraz formułowania i urzeczywistniania jego alternatyw. Rozwiązania, które proponują *nadnormalni*, są przy tym niebanalne i nowatorskie.

Analiza biografii ludzi, którzy w różnych sferach własnej aktywności wysforowali się na pozycję awangardy, doprowadziła Palecznego do wniosku, iż ludzi tych łączy podobne nastawienie do rzeczywistości. Jego wyznacznikami są: krytycyzm, nonkonformizm, alternatywizm i wolność. Krytycyzm łączy się u nich z alternatywizmem, czyli skłonnością do podejmowania działań ukierunkowanych na zmianę nieakceptowanego stanu rzeczy. Ludziom reprezentującym awangardę (w znaczeniu, które przyjął autor) przyświeca idea naprawy świata. Myśl ta bez potwierdzenia pozostanie jedynie niezobowiązującą uwagą retoryczną, dlatego odwołam się do wybranych przykładów ilustrujących ten aspekt ich nastawienia do rzeczywistości.

Idea naprawy świata poszerzała pole aktywności artystów awangardowych, którzy chętnie wypowiadali się w kwestiach politycznych i społecznych (Janicka, 1969, s. 64–68). Surrealiści często występowali na forum społecznym i udzielali poparcia organizacjom zaangażowanym w walkę z wszelkimi przejawami łamania praw człowieka. Sympatyzowali z ruchem mondialistycznym, znanym pod nazwą Front Humain, który głosił ideę internacjonalizmu i opowiadał się za prawem do odmowy służby wojskowej z przyczyn światopoglądowych (Janicka, 1969, s. 66).

Nonkonformizm awangardy artystycznej przyjmował postać działań o dużym ładunku prowokacyjności. Zyskiwały one często charakter skandali artystycznych, czego przykładem były happeningi i sztuki teatralne Tadeusza Kantora, teatr Jerzego Grotowskiego, instalacje plastyczne i przedstawienia teatralne Józefa Szajny. W awangardzie artystycznej nonkonformistyczny przekaz wiązał się ze wzmacnianiem właściwości komunikacyjnych sztuki. Wyrazem tej tendencji

była realizacja przedsięwzięć artystycznych nastawionych na integrację twórców i odbiorców, na zespalanie wysiłków profesjonalnych artystów i amatorów. Takie podejście do sztuki charakteryzowało wymienionych wyżej klasyków awangardy teatralnej. Było ono także ideą przewodnią twórczości Josepha Beuysa, autora teorii rzeźby społecznej i propagatora idei demokratyzacji sztuki oraz lucimskiej Grupy Działania, znanej także pod nazwą Grupa 111 (Jaronowska, 2021, s. 133–135).

Twórcy awangardowi byli radykalnymi zwolennikami wolności podmiotu. W poglądach surrealistów afirmacja wolności odnoszona była do różnych sfer życia, nie tylko tej, która dotyczyła sztuki. Surrealiści podkreślali konieczność wyzwolenia człowieka z ograniczeń, które narzucały mu, ich zdaniem, normy moralne i obyczajowe. Na nieodzowność tego wymiaru uniezależnienia człowieka zwrócił uwagę André Breton w słowach inauguracyjnych współpracy surrealistów z anarchistami (Janicka, 1969, s. 68). Z drugiej strony istotnym motywem ich aktywności wyrażającej afirmację wolności była ucieczka od rzeczywistości do świata wewnętrznego człowieka. Znalazła ona u surrealistów wyraz w fascynacji psychoanalizą i fantazjami onirycznymi, które stały się istotnym motywem ich twórczości³. U ekspresjonistów (Richard, 1996) wyrazem obrony wolności była ich specyficzna reakcja na zniewolenie, jakiego człowiek doświadczał w realiach uprzemysłowionego świata „węgla i stali”. Obce było im podejście Tadeusza Peipera, który w manifestie *Miasto, masa, maszyna* odniósł się do następstw postępu cywilizacyjnego z nadzieją i wiarą w odnalezienie się jednostki w świecie maszyn. Ekspresjonistyczne spojrzenie na osiągnięcia cywilizacyjne miało kassandra wymowę. Jej wyrazem były ekspresjonistyczne filmy⁴ eksplorujące mroczne rejony ludzkiej duszy, stanowiące wyraz artystycznej zapowiedzi nastania czasu, w którym dojdzie do załamania się struktur ludzkiego świata w jego wymiarze dosłownym i symbolicznym⁵.

Surrealiści i ekspresjoniści usiłowali wyjść poza granice racjonalnego myślenia, dlatego przywracali znaczenie temu, co jest pozalogiczne, intuicyjne, niedo-

³ Zapisem tych fantazji jest szesnastominutowy film z 1929 roku, zatytułowany *Pies andaluzyjski*, którego twórcami byli Luis Buñuel i Salvador Dali.

⁴ Filmy ekspresjonistyczne zapoczątkowały rozwój gatunku kina grozy. Do ekspresjonistycznych arcydzieł światowej kinematografii zaliczane są m.in. następujące obrazy filmowe: *Student z Pragi* (reż. Stellan Rye i Paul Wegener, 1913); *Gabinet doktora Caligari* (reż. Robert R. Wiene, 1920); *Golem* (reż. Paul Wegener i Carl Boese, 1920); *Zmęczona śmierć* (reż. Fritz Lang, 1921); *Nosferatu – symfonia grozy* (reż. Wilhelm Murnau, 1922); *Doktor Mabuse* (reż. Fritz Lang, 1922); *Gabinet figur woskowych* (reż. Leo Birinsky i Paul Leni, 1924); *Faust* (reż. Wilhelm Murnau, 1926); *Nibelungi* (reż. Fritz Lang, 1924); *Metropolis* (reż. Fritz Lang, 1927).

⁵ Artystycznym wyrazem tej prekognicji są m.in. dwa filmy ekspresjonistyczne: *Gabinet doktora Caligari*, reż. R. Wiene, 1920 i *Metropolis*, reż. F. Lang, 1927 (Kracaer, 2009; Płażewski, 1977, s. 43–45).

określone i tajemnicze. W dążeniu tym ujawniała się zbieżność aktu twórczego z potrzebą wewnętrznej wolności. Niezależnie od układu odniesienia i przyjmowanych form działalność awangardowa, która przeminęła jako zjawisko artystyczne, ale nie jako specyficzne nastawienie do rzeczywistości będące motorem buntu *nadnormalnych*, jest fenomenem nastawionym na wywołanie rezonansu społecznego. Przedstawiciele awangardy starali się ów rezonans wyzwolić za pośrednictwem działalności artystycznej, politycznej i społecznej. Ostatnie z wymienionych pól przywołuje na myśl wspomnienie postaci charyzmatycznego wychowawcy, terapeuty i społecznika, Marka Kotańskiego. Jego nowatorska działalność obfitująca w kontrowersyjne i prowokacyjne akcje, będące narzędziem komunikacji ze społeczeństwem i sposobem wywołania zmiany w świadomości społecznej, miała w moim przekonaniu charakter awangardowy⁶.

Refleksje Koprowskiego, autora tekstu *Odrzucenie społeczne a kształtowanie niepokornej kompetencji kulturowej* kierują uwagę na kulturotwórczy wymiar odrzucenia społecznego. Zdaniem tego autora osoby odrzucone społecznie mogą ukształtować w sobie „niepokorną kompetencję kulturową”. Jej wyrazem jest skłonność do zwalczania „zakorzenionej w tradycji aprobaty dla kultury wysokiej” (Koprowski, 2015, s. 382). Kontestacja „elitarnego bieguna kultury” u ludzi odrzuconych społecznie może przyjmować charakter nastawienia na te teksty kultury, które „charakteryzują się zmiennością, efemerycznością, otwartością struktury, eklektyzmem, a więc nie są formami zamkniętymi w określonych ramach” (Koprowski, 2015, s. 382).

W moim odczuciu brak przywiązania do tego, co wpisane w kanon kulturowy, i poszukiwanie źródeł inspiracji poza tym, co ma znaczenie i wartość dla zbiorowości, może być ciekawą ścieżką poszukiwania ożywczych źródeł inspiracji do działań, które mogą osiągnąć wymiar kulturotwórczy. Podjęty przez autora tekstu problem prowokuje jednak do postawienia pytania, na które trudno udzielić jed-

⁶ Do historii przeszły jego kontrowersyjne, ale niezwykle skuteczne działania terapeutyczne i nowatorskie rozwiązania organizacyjne, które wprowadził w założonych przez siebie ośrodkach leczenia osób uzależnionych, głównie od narkotyków, oraz w ośrodkach dla osób z problemem bezdomności. Pamiętne są prowokacyjne akcje społeczne, które Kotański organizował, aby skierować uwagę społeczeństwa na problem rozprzestrzeniania się zakażeń wirusem HIV (przykładem może być tu akcja rozdawania ulotek i organizowanie wystąpień uświadamiających Polakom, iż błędem jest przekonanie o istnieniu grup ryzyka, czyli osób szczególnie narażonych na zakażenie wirusem HIV, akcje rozdawania przechodniom prezerwatyw i inne inicjatywy związane z zapobieganiem zakażeniom, w tym rozdawanie „czynnym narkomanom” sterylnych strzykawek i igieł). Reakcją Kotańskiego na problem samotności i zobojętnienia społeczeństwa była akcja zatytułowana *Łańcuch czystych serc*. Ofensywą na problem zaniedbywania higieny osobistej przez Polaków była akcja *Kupą mości panowie*, która wyzwoliła popolicie ruszenie samowzańcych czyścicieli publicznych toalet. Do walki z problemem braku higieny Kotański „dorzucił” propozycje stworzenia „Centrum kultury osobistej Narodu”. Do historii przeszły jego głośne happeningi przeciwko wykluczaniu ze społeczeństwa osób żyjących z HIV (Kamińska, 2021, s. 385–387, 426–451 i n).

noznacznej odpowiedzi. Czy działania kulturotwórcze będące wyrazem niepokornej kompetencji kulturowej nie są ucieczką od traumatycznych doświadczeń, w której może, chociaż nie musi ujawnić się wielki talent? Losy Demostenesa, Michała Anioła, Andy'ego Warhola, Marlona Brando, Marilyn Monroe, Amy Winehouse, Jane Austen i wielu innych wybitnych ludzi, którzy doświadczyli odrzucenia (Zara, 2015), nie wyjaśniają, na ile było ono czynnikiem sprzyjającym ich wejściu na drogę twórczych dokonań, a na ile było przeszkodą, którą pokonali pomimo tych doświadczeń, a nie dzięki nim. Refleksje autora tekstu *Odrzucenie społeczne a kształtowanie niepokornej kompetencji kulturowej* skierowały uwagę na kolejny indywidualny wymiar źródeł kulturotwórczych, który może inspirować do refleksji pedagogicznej.

Makrosystemowe i indywidualne źródła kulturotwórcze. Implikacje pedagogiczne

Jednym ze źródeł kulturotwórczych w wymiarze makrosystemowym jest emergencja, czyli złożony splot procesów i zjawisk realizujących własną logikę przeobrażeń zachodzących w tkance społecznej i w kulturze. Porębski, Caillois i Turner dostrzegli potencjał kulturotwórczy w apokaliptycznych destabilizacjach, wojnach, rewolucjach, kataklizmach i innych przejawach uogólnionego chaosu. Zdaniem wspomnianych autorów monumentalny niszczycielski żywioł może mobilizować ludzi do podejmowania działań związanych z rekonstrukcją zniszczonych i tworzeniem nowych struktur rzeczywistości.

W wymiarze indywidualnym źródła kulturotwórcze tkwią w jednostce i w jej potencjale do wejścia w orbitę działań kulturotwórczych. W nawiązaniu do spostrzeżeń klasyków polskiej pedagogiki kultury: Suchodolskiego, Mysłakowskiego i Znanięckiego oraz refleksji Palecznego i Koprowskiego jednostkę predysponowaną do działań kulturotwórczych charakteryzują cechy, których motorem napędowym jest odwaga. Trudno bowiem bez odwagi być nonkonformistą, podejmować działania, w które wpisane są niepewność i ryzyko, formułować i wdrażać alternatywne wizje rzeczywistości, stawać w obronie wyznawanych wartości, dążyć do naprawy świata czy poszerzania granic własnej wolności.

W dalszych partiach tekstu zastanowię się nad tym, jaki sposób podejścia do edukacji może sprzyjać wyzwaniu odwagi ucznia/wychowanka do takiego funkcjonowania w kulturze i w relacjach społecznych, w którym dawanie świadectwa własnego człowieczeństwa będzie dla niego równie ważne, jak możliwość ekspresji własnego twórczego potencjału w działaniach kulturotwórczych. Takie ukierunkowanie edukacji koresponduje z rozszerzonym ujęciem rytuału przejścia inspirowanym odniesieniem Turnera do teorii obrzędu przejścia stworzo-

nej na początku XX stulecia przez van Gennepa⁷. W świetle tej teorii w społecznościach pierwotnych momenty przejściowe wnoszące istotną zmianę do życia jednostki podlegały rytualizacji. Rytualizacja nadawała okresom czy momentom przejściowym uroczystą oprawę i wyносиła je do rangi wydarzeń podniosłych, przyciągających uwagę otoczenia społecznego, sankcjonujących w odbiorze społecznym zmianę będącą rezultatem inicjacji. Zgodnie z teorią van Gennepa każdy rytuał składa się z trzech faz: separacji⁸, marginalizacji⁹ i agregacji¹⁰ (van Gennep, 2006, s. 45; Mazurkiewicz, 2011, s. 46).

Turner nawiązywał do teorii van Gennepa i zwrócił uwagę na znaczenie środkowej (liminalnej¹¹) fazy rytuału przejścia, która jest najintensywniej przeżywana i przepracowywana przez podmiot inicjacji. W ujęciu zaproponowanym przez Turnera rytuał przejścia jest mechanizmem zapewniającym społeczności istnienie wspólnych doświadczeń, gwarantującym ich ciągłość i podtrzymującym więzy wspólnotowe. Turner zwrócił też uwagę na działanie rytuału związane z uświadamianiem adeptowi inicjacji własnego potencjału, będącym owocem przejścia przez doświadczenie inicjacji (Jaskulska, 2013, s. 81).

Znaczenie rytuału traktowanego początkowo jako kategoria antropologiczna odnosząca się do zwyczajów społeczeństw pierwotnych z biegiem czasu stało się jednym z pojęć w naukach społecznych. Do kategorii rytuału przejścia odwołują się dziś nie tylko antropologowie, ale także socjologowie, psychologowie czy pedagodzy (Jaskulska, 2013, s. 79). Turner dostrzegał możliwości odniesienia rytuału nie tylko do społeczności plemiennych, ale też do współczesnych zbiorowości ludzkich.

W świetle rozszerzonej interpretacji rytuału, którą – obok Victora Turnera – przyjmowali m.in. Jean Maisonneuve czy Mary Douglas, rytuał może dotyczyć różnych sfer funkcjonowania człowieka w otaczającej go rzeczywistości (Jaskulska, 2013, s. 82). Roch Sulima zwrócił uwagę na stałe występowanie we współczesnych społeczeństwach rozmaitych „sytuacji liminalnych”. Można do nich zaliczyć rytuały owocujące zmianą statusu społecznego, takie jak: wesela, otrzęsiny, osiemnastki, studniówki czy bale maturalne (Lipska i Zagórska, 2011,

⁷ Przedmiotem zainteresowań van Gennepa były obrzędy plemienne, spośród których najistotniejszą rolę w zapewnieniu podtrzymania zbiorowej tożsamości i temporalnej ciągłości wspólnoty doświadczeń odgrywały obrzędy przejścia. Obrzędy przejścia (obejmujące m.in. rytuały związane z wchodzeniem w dorosłość, rytuały zaślubin, rytuały pogrzebowe i inne) były obecne w tych sferach i momentach życia, w których dokonywały się zmiany o istotnym znaczeniu dla jednostki i jej otoczenia społecznego (van Gennep, 2006, s. 37).

⁸ Czyli odcięcia od realiów dotychczasowego życia.

⁹ Jest to etap trwania w stanie przejściowego zawieszenia między dotychczasowym życiem a tym, co nastąpi po przemianie.

¹⁰ Fazy związanej z powrotem do życia w nowej roli społecznej będącej rezultatem prób, którym była poddawana osoba przechodząca inicjację.

¹¹ Od łac. *liminen*, czyli próg (cyt. za: Lipska i Zagórska, 2011, s. 11).

s. 13). Tomasz Szlendak zwrócił uwagę na podobieństwo niektórych imprez tanecznych do środkowej fazy rytuału przejścia (cyt. za: Lipska i Zagórska, 2011, s. 13). Ich przykładem jest techno party bazujące na doświadczeniu poczucia całkowitej jedności we wspólnym przeżywaniu muzyki.

Możliwość odniesienia rozszerzonej interpretacji rytuału przejścia do różnych sfer ludzkiego życia pozwala dostrzec pewną analogię między cechami liminalnej fazy rytuału przejścia a edukacją dzieci i młodzieży realizowaną w murach szkoły. Pozostawanie przez długi czas w stanie odseparowania i zawieszenia pomiędzy, tym kim się było, a tym, kim się będzie, przymus zdobywania wiedzy i umiejętności, podleganie nakazom i zakazom wreszcie przynależność do niezróżnicowanej *communitas*, w której każdy adept musi, co prawda pod okiem mistrza, ale o własnych siłach realizować trud pokonania drogi edukacji/inicjacji, to – zgodnie z ujęciem zaproponowanym przez Turnera – cechy liminalnej fazy rytuału przejścia. Cechy te można przypisać temu etapowi edukacji szkolnej, który – w świetle teorii rozwoju moralnego stworzonej przez Sergiusza Hesse-na – dotyczy fazy heteronomii, a w teorii rozwoju moralnego stworzonej przez Lawrence'a Kohlberga odpowiada dwóm stadiom poziomu konwencjonalnego przypadającym na okres między 13. a 16. rokiem życia (Dąbrowa i Jaronowska, 2003, s. 196–197). Na tym etapie dokonuje się przejście ze stadium, w którym dominuje podporządkowanie oczekiwaniom społecznym i nastawienie na odwzorowywanie narzuconych przez społeczeństwo standardów zachowań, w stadium, w którym pojawia się szacunek dla autorytetów, uznanie reguł społecznych i umiejętność przyjmowania różnych perspektyw w ocenie ludzkich czynów. Przejście przez fazę zawieszenia między anomią a autonomią, między poziomem przedkonwencjonalnym a postkonwencjonalnym w dużej mierze dokonuje się poprzez doświadczenie drylu edukacyjnego, z którym muszą uporać się adepci szkolnej edukacji.

Głębszy sens analogii między edukacją szkolną a liminalną fazą rytuału przejścia dotyczy egzystencjalnego wymiaru edukacji. Wzmacnianie tego wymiaru edukacji może być alternatywą dla zdegenerowanych form inicjacji w dorosłość występujących we współczesnej kulturze, której brakuje „legitymizowanych sposobów »przeciągania« dorastających na stronę dorosłego życia” (Joniec-Bubula, 2000, s. 175). Badania przeprowadzone w 2007 roku przez Małgorzatę Surmę oraz badania zrealizowane w 2009 roku przez Natalię Basko wskazują na znaczne wydłużenie się okresu przejściowego między dzieciństwem a dorosłością (cyt. za: Lipska i Zagórska, 2011, s. 14). Z jednej strony wydłużenie się tego okresu i trudności z podjęciem decyzji życiowych związanych z przekroczeniem progu dorosłości wynikają z charakteryzującego współczesną kulturę zachodnią kultu młodości skutkującego tendencją do deprecjonowania wieku dojrzałego (Joniec-Bubula, 2000, s. 177). Z drugiej strony wydłużenie okresu przejściowego między dzieciństwem a dorosłością ma swoje źródło w zaniku kryteriów doro-

śłości i ich subiektywizacji, które są następstwem szybkiego tempa przeobrażeń zachodzących w społeczeństwie i w kulturze (Joniec-Bubula, 2000, s. 167).

W odniesieniu do procesu kształtowania się tożsamości podmiotu konsekwencją dynamicznych przeobrażeń społeczno-kulturowych jest brak stabilnych, uniwersalizowanych kryteriów dorosłości. Odpowiedzią na ten stan rzeczy jest ich subiektywizacja pociągająca za sobą konieczność dokonywania indywidualnych rozstrzygnięć w tej materii. Do następstw braku osadzonych w świadomości społecznej zobiektywizowanych kryteriów dorosłości można zaliczyć także pojawienie się zdegenerowanych form inicjacji. Realizowanych poza rodziną i szkołą, łączących się z próbami wchodzenia w niebezpieczne sytuacje, gdzieś na obrzeżach kultury, nierzadko w grupach preferujących styl życia będący odwróceniem porządku opartego na wartościach (Joniec-Bubula, 2000, s. 182). Obok pragnienia „bycia wtajemniczonym”, doświadczenia poczucia wyjątkowości, które niesie konfrontacja z tym, co nieznanne, tajemnicze i nieprzewidywalne, istotną przesłanką tych poszukiwań jest pragnienie ucieczki od rzeczywistości. Na szlaku poszukiwań moratoryjnych realizowanych „na własną rękę”, bez doświadczonego starszego przewodnika¹², który wskazywałby dorastającym drogę do dorosłego życia, pojawiają się takie formy „wtajemniczenia”, które rodzą poczucie zagubienia, bezsilność i niemożność samookreślenia się. Mogą one powodować skutki równie opłakane, jak te, które domknęły historię ucieczki od świata ustabilizowanych struktur podjętej przez bohatera filmu Jean-Luc Godarda *Szalony Piotruś* (Radomski, 2017).

Odniesienie powyższych spostrzeżeń do refleksji pedagogicznej pozwala przyjąć, że edukacyjna odpowiedź na dominujące w kulturze zachodniej „przyzwolenie na bliżej nieokreślone w czasie »stawanie się dorosłym« i wydłużone dojrzewanie do troski nie tylko o samego siebie” (Lipska i Zagórska, 2011, s. 19), powinna wiązać się ze zwróceniem uwagi na trzy kwestie. Ponieważ ich dokładniejsze omówienie przekracza ramy tego tekstu, w dalszych konkluzjach ograniczę się do ich zasygnalizowania.

Odpowiedzią na brak uniwersalizowanych kryteriów dorosłości i sposobów „»przeciągania« dorastających na stronę dorosłego życia” powinno być w moim przekonaniu egzystencjalne ukierunkowanie edukacji. Łącząc je z realizacją tego, co – jak zauważył Jarosław Gara – będąc „wspólnym mianownikiem myśli egzystencjalnej” wiąże się z „koncentracją na sytuacji człowieka *hic et nunc* oraz na otwartej naturze określonych problemów i ich paradoksalności” (Gara, 2021, s. 48). Sens tak ukierunkowanej edukacji wyrażałby się w kształtowaniu poczucia autonomii wychowanka i wyzwalaniu w nim odwagi do podejmowania morato-

¹² W nawiązaniu do tego problemu Wojciech Eichelberger stwierdził, iż rolę inicjujących powinny spełniać jednostki, które od inicjowanych oddziela dystans co najmniej jednego pokolenia, obdarzone życiową mądrością i zdolne do kierowania się zasadą współczucia w stosunku do nowicjuszy (cyt. za: Joniec-Bubula, 2000, s. 177).

ryjnych poszukiwań nie tylko na własną rękę, ale też na własną odpowiedzialność, bez możliwości odwołania się do „absolutystycznych czy uniwersalnych punktów podparcia [...] opartych na domniemaniu »niezawodności« i »gwarancji« swoistych »wzorców godnych naśladowania«” (Gara, 2021, s. 48). Ich potencjalnie podważalna „niezawodność” przemawia za koniecznością kształtowania w uczniu/wychowanku gotowości do dokonywania autonomicznych i odpowiedzialnych wyborów w oferowanym przez świat polu możliwości tego, ku czemu warto aspirować i do czego warto dążyć. Warto nawiązać do interpretacji myśli czeskiego fenomenologa i egzystencjalisty, Jana Patočka – tak ukierunkowane wychowanie byłoby sztuką poszukiwania swojego znaczenia i miejsca w rzeczywistości (Gara, 2021, s. 98). Jej realizację wiąże z dialogiem wychowawczym inspirowanym odniesieniami do literackich, artystycznych, publicystycznych i innych źródeł refleksji nad tym, co problematyczne, co dotyczy ciemnych stron rzeczywistości i aspektów życia związanych z przemijaniem, śmiercią, cierpieniem i doświadczaniem sytuacji granicznych.

Warto zwrócić uwagę na istotne (z punktu widzenia zagrożeń, jakie niosą tendencje, o których była mowa wcześniej) znaczenie wpływu egzystencjalnych źródeł inspiracji na kształtowanie autonomii i odpowiedzialności wychowanka, rozwijanie w nim świadomości i zdolności rozumienia problemów egzystencjalnych oraz budzenie w nim gotowości do poszukiwania „własnej życiowej drogi” (Gara, 2021, s. 99) i podkreślić rolę, jaką w tym procesie odgrywa samowychowanie. Związane z tym aspektem pracy nad sobą, który bardziej wyraża orientację prometejską niż sokratejską z jej perfekcjonistycznym nastawieniem na osiągnięcie własnej doskonałości¹³ i tendencją do elitaryzacji¹⁴ tej sfery ludzkich dążeń¹⁵.

Wyrazem orientacji prometejskiej jest urzeczywistnianie celów pozaosobowych w działaniach, których motywami są: miłość, twórczość i altruizm (Śliwerski, 2011, s. 223). Zmiany dokonujące się w człowieku podążającym tą drogą sa-

¹³ Tak ujęte samowychowanie odzwierciedlają działania będące wyrazem orientacji „ku sobie”. Sokratejski model samowychowania uruchamia się u człowieka w momencie, gdy dostrzeże on dysproporcję między wyobrażeniem o sobie a rzeczywistym stopniem rozwoju własnej osoby. Jeśli uświadomiona różnica między „ja idealnym” a „ja realnym” wyzwoli w nim trwałe niezadowolenie z siebie, podmiot odczuje potrzebę podjęcia pracy nad sobą, której celem będzie redukcja wspomnianej wcześniej różnicy (Śliwerski, 2011, s. 220, 221).

¹⁴ Jej przejawem jest pokonywanie własnych ograniczeń w dążeniach do osiągnięcia jak najwyższej pozycji na skali społecznych porównań w różnych sferach: naukowej, sportowej, społecznej, artystycznej czy duchowej. W ostatniej z wymienionych sfer wysiłki pracy nad sobą wiążą się m.in. z dążeniami do pokonania własnych słabości poprzez ascezę i nieraz bardzo wyczerpujące praktyki medytacyjne. Podejście kojarzące samowychowanie z intensywną pracą nad sobą, której motorem są wysokie aspiracje, ma długi rodowód historyczny, czego potwierdzeniem jest m.in. prastary system filozoficzny hinduskiej jogi zawierający zalecenia dotyczące sposobów i technik intensywnej pracy nad sobą (Śliwerski, 2007, s. 16–17).

¹⁵ Dowiedziono naukowo, że pójście tą drogą samowychowania przyczynia się do wzrostu egocentryzmu, obniżenia empatii i zdolności do działań altruistycznych (Śliwerski, 2011, s. 222).

mowychowania są niezamierzonym rezultatem jego życiowej aktywności, której głównym motywem nie są aspiracje do osiągnięcia osobistej doskonałości, ale dążenia do urzeczywistniania prawdy, dobra i piękna w działaniach powodowanych miłością i altruizmem. Kierowanie młodego wchodzącego w życie człowieka na tę drogę samowychowania nie wiedzie przez stosowanie przymusu, ale przez stwarzanie możliwości wyboru tych wartości oraz uznania ich priorytetowego znaczenia we własnym życiu. Przez uświadamianie głębokiego sensu ponoszenia konsekwencji tego, że pozostaje się wiernym tym wartościom. Jak zauważył Bogusław Śliwowski¹⁶, „wolność łączy się organicznie z wiernością samemu sobie, wzajemnie się one warunkują” (2007, s. 27). Samowychowanie „w duchu prometejskim” wiąże się z osiąganiem coraz wyższych standardów człowieczeństwa, a nie coraz wyższych pułapów własnej doskonałości, chociaż bez wątpienia jest ono drogą, na której realizuje się proces samodoskonalenia.

Wzmocnienie roli edukacji w pokonywaniu przez młodego człowieka drogi do dorosłości wiąże także z wyzwaniem w uczniu/wychowanku odwagi do bycia krytykiem, nonkonformistą i kreatorem alternatyw, z szeroko rozumianym podmiotowym uczestnictwem w kulturze. Wyzwanie tego aspektu odwagi wiąże z rozwijaniem twórczych możliwości ucznia/wychowanka¹⁷, z przybliżaniem mu różnych wymiarów uczestnictwa w kulturze oraz z rozwijaniem w nim tego aspektu wrażliwości intelektualnej, który łączy się z umiejętnością odróżniania dzieł wybitnych od tych, które choć nimi nie są, nierzadko we współczesnej kulturze bywają kreowane na znaczące wydarzenia¹⁸.

Inny aspekt edukacyjnego ukierunkowania moratoryjnych poszukiwań na drodze do dorosłości powinien dotyczyć budzenia w młodych ludziach odwagi do przeciwstawiania się złu. W tym względzie cennym źródłem inspiracji jest przedsięwzięcie edukacyjne o nazwie *Projekt Bohaterskiej Wyobraźni*¹⁹. Zajęcia

¹⁶ W nawiązaniu do myśli Sergiusza Hessena, który ulokował samowychowanie w najwyższej, duchowej warstwie bytu odpowiadającej fazie autonomii w rozwoju moralnym człowieka. Człowiek funkcjonujący jako jestestwo autonomiczne kieruje się w podejmowanych wyborach i realizowanych działaniach pragnieniem urzeczywistniania nieprzemijających wartości.

¹⁷ Będącym wyrazem praktycznej aplikacji założeń i propozycji dotyczących kształcenia i wychowania, sformułowanych w pedagogice twórczości.

¹⁸ W rozwijaniu tego aspektu wrażliwości intelektualnej dostrzegam możliwość wykorzystania, w projektowanych sytuacjach edukacyjnych, metody eliminacji według kryteriów opracowanej przez Amosa Tversky'ego (Kozielecki, 1997, s. 209–211).

¹⁹ Projekt ten narodził się w Stanach Zjednoczonych z inicjatywy Philipa Zimbardo i jego współpracowników. Obecnie realizuje go wiele szkół podstawowych, średnich i wyższych w różnych krajach. W Polsce istnieją akredytowane ośrodki zajmujące się kształceniem nauczycieli do prowadzenia zajęć edukacyjnych w ramach *Projektu Bohaterskiej Wyobraźni*. W jego realizację włączonych jest obecnie w Polsce kilkuset nauczycieli ze szkół podstawowych i średnich. Lekcje, które realizują w ramach projektu, oparte są na pokazach krótkich filmów, dyskusjach, pracy w grupach i innych sposobach organizowania doświadczeń edukacyjnych będących okazją do przywoływania

realizowane w ramach projektu zachęcają do kierowania uwagi nie tylko na siebie, ale także na innych ludzi i ich potrzeby. Istotnym celem *Projektu Bohaterskiej Wyobraźni* jest zmiana percepcji siebie jako osoby niezdolnej do aktów heroizmu oraz zmiana podejścia do samej natury heroizmu uchodzącego za „elitarną” cnotę, która ujawnia się w niecodziennych sytuacjach w zachowaniach ludzi „wielkiego ducha”. *Projekt Bohaterskiej Wyobraźni* i dziewięcioetapowy program stawiania oporu niepożądanym wpływom społecznym (Zimbardo, 2012, s. 432–436) sformułowany przez Philipa Zimbardo jednoznacznie obalają ten mit, gdyż pokazują, że można wykazywać heroizm także w życiu codziennym i że bohaterstwo leży w zasięgu możliwości każdego człowieka, o ile jest on tylko zdolny do odczuwania współczucia i do altruizmu. W realizację wspomnianego przedsięwzięcia edukacyjnego włączyło się wielu nauczycieli z różnych szkół w Polsce i za granicą. Przedsięwzięcie to jest trafną odpowiedzią na zauważalny problem ludzkiego uwikłania w procesy i zdarzenia, którym zdaje się towarzyszyć stopniowe zatracanie się człowieczeństwa.

Zakończenie

Współczesność jest czasem intensyfikacji problemów, które mogą odbierać wielu ludziom poczucie stabilizacji i bezpieczeństwa. Jeśli nawiążemy do myśli przywoływanych na wstępie autorów, Porębskiego i Caillois, można by stwierdzić, że współczesność jest czasem, w którym – pod postacią psychologicznych, społecznych i gospodarczych następstw przeżywanej pandemii, globalnych skutków wybuchu konfliktu zbrojnego za wschodnią granicą i zagrożenia jego eskalacją – manifestuje się siła globalnych destabilizacji. Porębski i Caillois dostrzegali w makrosystemowych destabilizacjach potencjał kulturotwórczy. Autor *Sztuki i informacji* wiązał ten ożywczy potencjał z chaosem rewolucji, a twórca *Człowieka i sacrum* utożsamiał go z żywiołem wojny, która nie tylko wyzwala w człowieku siłę do walki o życie, ale też zmusza go do wysiłku, by „na ruinach” przeszłości „budował nową przyszłość” (Caillois, 1995, s. 197, cyt. za: Ciążela, 2017, s. 24). Pytanie, o jaką przyszłość dla siebie i innych miałby on walczyć i jaką budować „na ruinach”, miejmy nadzieję, że nie postapokaliptycznego świata, jest w moim

i porównywania własnych doświadczeń, wymiany spostrzeżeń, podsuwania pomysłów i rozwijania motywacji do podejmowania działań altruistycznych. Jedną z placówek, która realizuje *Projekt Bohaterskiej Wyobraźni* w formie zajęć dla uczniów i szkoleń dla nauczycieli, jest Szkoła Podstawowa i Liceum Ogólnokształcące FILOMATA w Gliwicach. W realizację szkoleń przygotowujących nauczycieli i trenerów *Projektu* włączyła się Krakowska Akademia Andrzeja Frycza Modrzewskiego (*Heroic Imagination Project* | Agnieszka Wilczyńska | TEDxKazimierz; *Projekt Bohaterskiej Wyobraźni* – Antyradio 19.12.2015).

przekonaniu wyjątkowo aktualne. Dostrzegam w nim potężne źródło inspiracji do refleksji nad dylematami i wyzwaniem współczesnej edukacji.

Bibliografia

- Caillois R. (1995). *Człowiek i sacrum*. Przeł. A. Tatarkiewicz i E. Burska. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Volumen.
- Gara J. (2021). *Istnienie i wychowanie. Egzystencjalne inspiracje myślenia i działania pedagogicznego*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.
- Gennep van A. (2006). *Obrzędy przejścia. Systematyczne studium ceremonii*. Przeł. B. Biały. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Heroic Imagination Project* | Agnieszka Wilczyńska | TEDxKazimierz. Zaczepnięte 19 września 2022. Strona internetowa <https://www.youtube.com/watch?v=SOS0HK0JYw0>
- Janicka K. (1969). *Światopogląd surrealizmu*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Jaronowska S. (2021). Doświadczenie piękna w kontaktach ze sztuką i jego implikacje pedagogiczne. W: M. Szajda i A. Pawłowska (red.), *Człowiek w przestrzeni sztuki. Wokół piękna* (s. 127–141). Szczecin: Wydawnictwo Akademii Sztuki.
- Jaskulska S. (2013). Rytuał przejścia jako kategoria analityczna. Przyczynek do dyskusji nad badaniem rytualnego oblicza rzeczywistości szkolnej. *Studia Edukacyjne*, 26, 80–97.
- Joniec-Bubula K. (2000). Rola rytuałów przejścia w tworzeniu się tożsamości w okresie dorastania. W: A. Gałkowska (red.), *Tożsamość człowieka* (s. 165–183). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Kamińska A. (2021). *Kotański. Bóg Ojciec Kontrontacja. Opowieść o legendarnym twórcy Monaru*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Koprowski P. (2015). Odrzucenie społeczne a kształtowanie niepokornej kompetencji kulturowej. W: S. Jaronowska (red.), *Człowiek w sytuacji granicznej. Filozoficzne, kulturowe i historyczne wymiary refleksji i jej implikacje pedagogiczne* (s. 381–387). Warszawa – Radom: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB, Akademia Pedagogiki Specjalnej.
- Kozielecki J. (2001). *Psychotransgresjonizm. Nowy kierunek psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Kozielecki J. (2004). *Spółeczeństwo transgresyjne, szansa i ryzyko*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

- Kozielecki J. (1997). *Transgresja i kultura*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Kracauer S. (2009). *Od Caligario do Hitlera. Z psychologii filmu niemieckiego*. Przeł. E. Skrzywanowa i W. Wertenstein. Gdańsk: Słowo/obraz terytoria.
- Lipska A. i Zagórska W. (2011). „Stająca się dorosłość” w ujęciu Jeffreya J. Arnetta jako rozbudowana faza liminalna rytuału przejścia. *Psychologia Rozwojowa*, 16(1), 9–21.
- Mazurkiewicz M. (2011). Istota rytuału. *Respectus Philologicus*, 25, 40–51.
- Mysłakowski Z. (1938). *Totalizm czy kultura*. Kraków: Spółdzielnia Wydawnicza „Czytelnik”.
- Palczyński T. (1998). *Bunt nadnormalnych*. Kraków: Universitas.
- Plaźewski J. (1977). *Historia filmu dla każdego*. Warszawa: Wydawnictwa Artystyczne i filmowe.
- Projekt Bohaterskiej Wyobraźni* – Antyradio 19.12.2015. Zaczepnięte 19 września 2022. Strona internetowa <https://www.youtube.com/watch?v=ExUJ-WFqroBc>
- Radomski M. (2017). Wizualna filozofia. Doświadczenie liminalne w „Szalonym Piotrusiu” Godarda. *Społeczeństwo. Edukacja. Język*, 6, 99–107.
- Richard L. (1996). *Encyklopedia Ekspresjonizmu*. Przeł. D. Górna. Warszawa: Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Suchodolski B. (1937). *Polityka kulturalno-oświatowa w Polsce współczesnej*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Śliwerski B. (2007). Samowychowanie jako odrodzenie moralne. *Przegląd Pedagogiczny*, 1(18), 15–34.
- Śliwerski B. (2011). *Podstawowe prawidłowości pedagogiki. Podręcznik akademicki*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Turner V. (2010). *Proces rytualny. Struktura i antystruktura*. Przeł. E. Dzurak. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- UAMówi #3 – prof. Waldemar Kuligowski. Zaczepnięte 19 czerwca 2022. Strona internetowa <https://www.youtube.com/watch?v=FfHx5eUg-6k>
- Zara Ch. (2015). *Artyści udręczeni*. Przeł. J. Bartoszewicz. Warszawa: Burda Publishing Polska.
- Zimbardo Ph. (2012). *Efekt Lucyfera*. Przeł. A. Cybulko, J. Kowalczyńska, J. Radzicki i M. Zieliński. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Znaniński F. (2001). *Ludzie terazniejsi a cywilizacja przyszłości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Znaniński F. (1991). *Pisma filozoficzne*. T. 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.