

Aneta Rogalska-Marasińska

Uniwersytet Łódzki

ORCID: 0000-0003-4899-5441

DOI: <https://doi.org/10.35464/1642-672X.PS.2023.3.08>

**„Dwie siostry,
czyli uniwersalna prawda o życiu człowieka
w opowieściach i rytmach afrykańskiego ludu Hausa”
– działania animacyjne w perspektywie
wielokulturowego i zrównoważonego społeczeństwa**

**“Two sisters, or the universal truth about human life in
the stories and rhythms of the African Hausa people” –
animation activities from the perspective of a multicultural
and sustainable society**

ABSTRACT: The article presents the possibilities of using animation activities in working with elementary school children. The purpose of the animation project was to introduce students to the culture of Sub-Saharan Africans by using a fable of the Hausa people and preparing a musical performance. The need for such a form of introducing the younger generation to the subject of multiculturalism is today's ambiguous, often incomprehensible and exploiting the ignorance of modern people's social reality. Its characterization constitutes the first part of the text. The second presents theoretical approaches to facilitate understanding of current social realities. The third, assuming that a new multicultural society is emerging before our eyes, proposes an example of educational animation activities that are part of creating such a hybrid society that will promote each person's good and sustainable development.

KEYWORDS: sociocultural animation, bifurcation, globalization, hybrid, mondialization, animation project, multiculturalism.

STRESZCZENIE: Artykuł prezentuje możliwości wykorzystania działań animacyjnych w pracy z dziećmi szkoły podstawowej. Celem zrealizowanego projektu animacyjnego było wprowadzenie uczniów w kulturę mieszkańców Afryki Subsaharyjskiej dzięki wykorzystaniu bajki ludu Hausa i przygotowaniu spektaklu muzycznego. Potrzebą takiej formy wprowadzania młodego pokolenia w tematykę wielokulturowości jest dzisiejsza niejednoznaczna, często niezrozumiała i wykorzystująca niewiedzę współczesnego człowieka rzeczywistość społeczna. Jej charakterystyka stanowi pierwszą część tekstu. Druga prezentuje teoretyczne podejścia ułatwiające zrozumienie obecnych realiów społecznych. Trzecia, przyjmując, iż na naszych oczach powstaje nowe wielokulturowe społeczeństwo, proponuje przykład wychowawczych działań animacyjnych, które wpisują się w koncepcję stworzenia takiej hybrydy społecznej, która będzie sprzyjała dobremu i zrównoważonemu rozwojowi każdego człowieka.

SŁOWA KLUCZOWE: animacja społeczno-kulturalna, bifurkacja, globalizacja, hybryda, mondializacja, projekt animacyjny, wielokulturowość.

Wprowadzenie

Wydarzenia migracyjne ostatnich lat, szczególnie ich intensyfikacja od 2015 r., są źródłem wielu znaczących społecznych, kulturowych, politycznych i gospodarczych przeobrażeń w Europie. Podobne zmiany odnotowuje się w wielu innych miejscach na świecie. Ich źródła tkwią w historycznych wydarzeniach i geopolitycznych uwarunkowaniach, w tym koncepcjach filozoficznych, przekładanych na język socjologicznego porządku i społecznego wartościowania, od tworzenia nowych elit po marginalizację, a nawet dehumanizację innych grup społecznych, narodowych czy etnicznych. Współczesne zmiany generują wyzwania, których realność, powszechność i wynikające z nich konsekwencje jeszcze niedawno nie byłyby rozpatrywane jako „wspólna rzeczywistość”, a raczej mogłyby stanowić inspirację artystyczną, np. literacką (por. Raspail, 2015). Dziś jednak, w pełni obecne, zaskakują dynamiką i intensywnością, jak i nieprzewidywalnością (szczególnie w rozumieniu behawiorystycznym) i często destrukcyjnym chaosem. Wzmocnione labilnymi i chwilowymi decyzjami społecznymi (wyborców, konsumentów) oraz wynikające z odrzucanych lub „rozmiękcanych” czy przekierowywanych dotychczasowych czytelnych norm i systemów wartości, powodują zagubienie i strach. To uczucie dopełnia brutalizacja relacji i komunikowania się międzyludzkiego, tj. język siły, przemocy i agresji (w tym realnych działań militarnych). Dążenie do równości i dialogu ma najczęściej charakter pozorny i narzędziowy, gdyż służy innym niż deklarowane interesom. Napięcia społeczne wynikają z jednej strony z oporu wobec narzucanych zmian (raczej rewolucyjnych niż ewolucyjnych i w większości odrzucanych, gdyż niezrozumiałych), z drugiej, z urzeczywistniania pielęgnowanych, często przez pokolenia, resentymentów.

Zaburzone relacje międzyludzkie od treści efemerycznych w mediach społecznościowych (ang. *ephemeral content*) przez brutalne, odhumanizowane relacje w korporacjach lub innych instytucjach działających na podobnych zasadach, aż do kultury unieważniania/odrzućenia w różnych jej interpretacjach (ang. *cancel culture*) sprawiają, że człowiek czuje się słaby, osamotniony i pozbawiony mocnego zaplecza aksjologiczno-kulturowego. Łatwo na niego wpływać i nim manipulować. Sezonowe trendy, kreowanie potrzeb i wciąganie go w gry społeczne, w których jest jedynie pionkiem-konsumentem, to praktyki kształtujące człowieka jednowymiarowego, egoistycznego i zamkniętego w kręgu własnych kompleksów i żądz. Silnym emocjom towarzyszy poczucie zagrożenia, które jest potęgowane „nieustającą chwilowością” i ciągłą zmianą społeczną, a także brakiem możliwości wsparcia się na jakichś trwałych, nawet nowych/wypracowanych, ale jednoznacznych i akceptowalnych zasadach. Brak równowagi, migotliwość znaczeń, względność pojęć oraz płynne interpretacje procesów, a nawet przygodne odczytywanie faktów dowodzą, iż rzeczywistość społeczna stała się rozchwiana, poważnie nadwątlona u samych podstaw i łatwa do zburzenia. Człowiek jakby na własne życzenie pozbawił się klarownej wizji przyszłości. Można odnieść wrażenie, iż właśnie taka nieobecność czytelnego pomysłu na prawdopodobny realny świat jest jedynym stałym elementem jego współczesnej egzystencji.

Celem niniejszego tekstu jest podzielenie się przemyśleniami, które wskazują, że w obliczu dokonujących się przeobrażeń można, a nawet należy, przyjąć postawę aktywną i poszukiwać dobrych, edukacyjnie korzystnych i wychowawczo formujących rozwiązań. Dla pedagoga czy szerzej reprezentanta nauk społecznych chaos powinien być inspiracją do poszukiwania nowych i adekwatnych do zmian ujęć. Wyzwanie wychowywania człowieka w niejasnych, złożonych i coraz bardziej wielokulturowych realiach oraz przygotowanie go do pracy nad sobą i samowychowania w trudnej do antycypacji przyszłości, rzuca nowe światło na społeczną rolę pedagoga, w tym animatora.

Jak trafnie zauważa Bogusław Śliwerski (2023), „skoro żyjemy w świecie pełnym złości i agresji, które prowadzą do polaryzacji społeczeństw, pojawia się także problem zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży” (s. 197). Przywoływana przez niego M. Salzmanova, twierdzi, iż uwaga rodziców i nauczycieli zapewnienia dzieciom jak najlepszego wykształcenia, idącego w parze z wysoką inteligencją poznawczą i emocjonalną, ustępuje miejsca przygotowaniu młodych pokoleń do bycia jednostkami odpornymi na różnego rodzaju stresy i trudności, wpisujących się w bagaż spektrum problemów psychicznych. Rozumiem intencje czeskiej autorki/trendsetterki, które można powiązać z koncepcją rezyliencji (Konaszewski, 2020), jednocześnie jednak zgłaszam pewne

wątpliwości. „Odporność” i „rezyliencja” rozumiana jako twardość, zahartowanie (ang. *hardiness, hardness*), oporność (ang. *resistance*), nieustępliwość (ang. *toughness*), determinacja (ang. *robustness*), wytrzymałość (ang. *stamina*), odporność (ang. *immunity*), wytrwałość (ang. *endurance*) (Oszwa i in., 2017), zakładają aprobatę świata trudnego, wrogiego, wyniszczającego i rywalizującego, wewnątrznie skłóconego. W moim przekonaniu należy zmienić wyjściową perspektywę, czyli odrzucić taką wersję rzeczywistości. Nie musi już dłużej obowiązywać i być niepodważalna. Analogiczny przykład pochodzi z obszaru edukacji międzykulturowej. Albo relacje z inną kulturą można zaczynać od zderzenia, napięcia, nieufności i podejrzliwości, albo od zaciekawienia, zainteresowania i odpowiedzialnej otwartości. Ja wybieram tę drugą opcję. Nie może bowiem dłużej chodzić jedynie o rezyliencję, czyli wykształcenie umiejętności wytrwania i niepoddawania się mimo piętujących się trudności i przeszkód (Luthar i in., 2006; Masten, 2001). Dla pedagogów fundamentalne znaczenie powinno mieć wspieranie uczniów w budowaniu świata, który opiera się na współpracy, wzajemności/partnerstwie, zaufaniu, dzieleniu się i szukaniu rozwiązań służących dobru wspólnemu.

Dlatego problem, który przed sobą postawiłam wiąże się z kwestią rozumienia i sposobów realizowania działań animacyjnych przez animatora-pedagoga/animatorów-pedagogów w sytuacji zbliżającej się lub narastającej już wielokulturowości. Zmieniająca się struktura kulturowo-etniczna może różnorodnie kształtować układ społeczny. Albo *in plus*, albo *in minus*. Obecnie w Europie silne są tendencje izolacjonistyczne i ksenofobiczne, wynikające z niejasnych polityk rządów i niewystarczającej wiedzy Europejczyków i przybyszów o sobie nawzajem. Stąd kluczowe pytanie brzmi: Jak wprowadzać i umożliwiać uczestnikom działań animacyjnych poznanie innej kultury, aby poprzez jej dogłębne przeżycie, ekspresję estetyczną i artystyczną zabawę, wychowywać w naturalnej potrzebie budowania zrównoważonego, wielokulturowego społeczeństwa z jednoczesną identyfikacją z własną tradycją i zapleczem kulturowym?

Współczesne społeczeństwo w perspektywie wyznań animacyjnych

Pełna charakterystyka życia społecznego w XXI w. przekracza ramy tej wypowiedzi, szczególnie, gdy rozważania odwołują się do problematyki wielokulturowości, a więc powinny brać pod uwagę odmienności i rozbieżności kulturowe, tożsamościowe, geograficzne, historyczne, polityczne, ekonomiczne itd. Nawiążę więc jedynie do trzech, wzajemnie się dopełniających kwestii, które uznaję za istotne z perspektywy pedagogicznej, a szczególnie działań ani-

macyjnych. Pierwsza dotyczy dwóch kategorii funkcjonowania społecznego, określanych jako globalizacja i mondializacja. Druga koncentruje się na poszukiwaniu powodów zwiększonego „zapotrzebowania” na animację społeczno-kulturalną, trzecia – podkreśla konieczność zmiany dominującego modelu funkcjonowania człowieka na rzecz bifurkacji, hybrydyzacji i w konsekwencji zrównoważonego rozwoju.

Świat po II wojnie światowej zaczął przechodzić ogromne przeobrażenia. Ludzkość doświadczyła czytelnego przyspieszenia w latach 70. XX w., a od początku XXI w. zmiany nabrały nieznanego dotąd tempa. Zrównywanie i upodabnianie życia mieszkańców odmiennych miejsc i regionów stało się codzienną praktyką. Takie tendencje często określa się dwoma terminami: globalizacją i mondializacją. Nie ma jednak zgody, co do tego, jak je definiować, gdyż zmieniające się realia inspirują do nowych, czasem wręcz przeciwnych interpretacji (por. definiowanie globalizacji przez Kanta a jej obecne rozumienie; Tassin, 2012). Niektórzy twierdzą, że oba określenia, to „bardziej slogany niż pojęcia, gdyż odsyłają do heterogenicznego zbioru zjawisk, które należałoby starannie rozróżnić” (Stiegler, s. 307). Inni stoją na stanowisku, że pojęcia są tożsame lub silnie powiązane, gdyż wyrastają ze wspólnego korzenia (Marramao, 2003). Generalnie, można rzeczywiście oba podejścia sprowadzić do fundamentalnego pytania: czyj ma być ten świat? Do kogo przynależy lub może/powinien przynależeć? Termin „globalizacja” podkreśla ekonomiczną dominację nad światem. Jej niszczące, zrównujące, ujednociające działania gospodarcze doprowadzają do ekologicznej katastrofy, utraty bioróżnorodności, nieuzasadnionej eksploatacji nieodnawialnych źródeł energii, pogoni za szybkim zyskiem i degradacją samego człowieka. Krótkowzroczność i żądza zysku idą w parze z kształtowaniem postawy konsumenckiej ujednociającej i infantylizującej mieszkańców globu. Bernard Stiegler wskazuje na „zglobalizowanie handlu rzeczami” oraz na „doraźne rabowanie nieodwracalnych surowców fizycznych” (2023, s. 307). Człowiek traci swoje prawa – następuje „deterioracja praw” (2023, s. 307). W ich miejsce wchodzi reguły wolnego handlu (a może antyreguły?), a z konkurencyjności czyni się obowiązującą i pierwszą zasadę porządkowania świata. Można więc przewrotnie uznać, że epoka antropocenu „rozkwita” (Moore, 2021).

„Mondializacja” z kolei uwypukla znaczenie czynnika ludzkiego i koncentruje się na poszukiwaniu, doświadczeniu i identyfikowaniu się z tym, co dla ludzi wspólne. „Uświatowienie” globu to danie równych szans, udostępnienie każdemu człowiekowi możliwości korzystania z tego, co ludzkość wypracowała, to zgoda na swobodne poruszanie się. Na przemieszczanie się ludzi tam, dokąd pragną dotrzeć. To sprawia, iż zwolennicy mondializacji zwracają

uwagę na kategorię gościnności, łącząc ją z globalnością. Postawa gościnności nakazuje bowiem przyjmować podróżnika-nomada wędrującego po wspólnej planecie. W mondializację wpisują się też nowe techniki cyfryzacji, znoszące odległości fizyczne i dające możliwości porozumiewania się w podobny sposób przy wykorzystaniu nowoczesnych technologii. W tym sensie mondializacja ujednocza (i spłaszcza, schematyzuje) zachowania i język człowieka, wpływa na jego potrzeby i sposób opisywania, odbioru i rozumienia świata. Jednocześnie jednak uznaje, że we wspólnocie zawarta jest wielość (Tassin, 2012, s. 144–145), a procesy „uświatowienia” (w tym wędrowki, przepływu, ruchu, zmiany) odwołując się do różnych aspektów życia indywidualnego i zbiorowego, mają charakter wielowymiarowy (Appadurai, 1996). Mondializacja nie odbiera człowiekowi – w sposób jednoznaczny i ostateczny – jego specyfiki kulturowej, zakłada bowiem heterogeniczność kulturową. Człowiek staje się obywatelem Ziemi, kosmopolitą, który powinien być „mile widziany w każdym narodzie z poszanowaniem godności przynależnej człowiekowi” (Tassin, s. 145). W perspektywie wielokulturowości i obecnej problematyki migracyjnej warto więc pochylić się nad relacją *mundus versus globus*, bowiem, jak zauważa Tassin, „globalizacja” „drastycznie zmierza do kryminalizacji przymusowych migracji i odmowy wszelkiej godności nielegalnym imigrantom odrzuconym przez ludzkość” (s. 145).

Jak zatem jest? Czy Europa skłania się ku postawie *globus*, czy preferuje *mundus*? Szybka i jednoznaczna odpowiedź nie jest oczywiście możliwa. Po pierwsze, masowe fale współczesnej imigracji do Europy sprawiają, że znacząco zmienia się struktura demograficzno-etniczna Starego Kontynentu. Po drugie, za sprawą przynoszonych systemów wartości, religii i wynikających z nich interpretacji świata i miejsca w nim człowieka, przybysze wpływają na tworzenie się nowych wymiarów europejskiej przestrzeni kulturowej. Niepokój i niezrozumienie wywołane tą nową sytuacją doprowadzają do wzajemnej nieufności. Po trzecie, brak wiedzy o kulturach imigrantów i jednocześnie niezajomość europejskich ideałów i wzorców życia przez większość przybywających powodują, że zamiast poszukiwać wspólnych przestrzeni kulturowych i na nich budować dobre relacje, dominują stereotypy, niechęć i wrogość, często wzmacniane podsycanymi resentymentami. Taka rzeczywistość społeczno-kulturowa nie sprzyja budowaniu szanującego się nowego i wielokulturowego społeczeństwa.

Drugim źródłem troski większości mieszkańców Europy, w starciu *globus* kontra *mundus*, jest dominująca globalna gospodarka neoliberalna. To ona wymusza nowy porządek społeczny (niezależnie od kulturowego pochodzenia), w którym prym wiedzie narracja zysku i opłacalności. „Moje” i „ja”, a nie „nasze” i „my”, decydują o wielu ludzkich wyborach. W ten sposób społeczeństwa

przekształcają się w zatowizowane zbiorowości, tj. masy skoncentrowanych tylko na własnych korzyściach jednostek. Nieufność i podejrzliwość dominują w relacjach międzyludzkich, w tym międzykulturowych. Pogoń za osiągnięciem ekonomicznych profitów staje się jedynym celem. Z tego powodu humanistyczne relacje zanikają, gdyż człowiek postrzega drugiego w kategoriach przedmiotowych, a nie w optyce podmiotu (Fromm, 1999).

Tak pojmowane zależności społeczne i współczesna niestabilność dziejowa sprawiają, że wielu ludzi odczuwa zagubienie. Społeczny model nieustającej rywalizacji i walki o przetrwanie również nie jest dla nich przekonujący. Dlatego powiększa się grupa ludzi wykluczonych lub samowykluczających się, którzy nie są w stanie, lub nie chcą płynąć głównym nurtem proponowanego porządku społecznego (ang. *mainstream*) i wolą funkcjonować na „marginesie”. Przyjmują postawy kontestujące, są zdystansowani i nieufni, często stają się bierni i niechętni wobec narzucanych propozycji i rozwiązań.

Podobne zagubienie społeczne miało miejsce w latach 60. XX wieku we Francji. Wtedy, w efekcie błyskawicznie wprowadzanej kultury konsumpcyjnej, z niepokojem dostrzeżono jej zgubne skutki. Nowy wzór życia, promujący kupowanie i otaczanie się dobrami materialnymi, a także uznający wartościowanie innych na podstawie posiadanych towarów/przedmiotów, spowodował rozpad lub poważne zachwianie humanistycznych relacji międzyludzkich. Ów rozpad, czyli przejście w stan anomii społecznej sprawił, że człowiek zaczął widzieć w drugiej istocie ludzkiej nie człowieka, a rywala i niebezpiecznego dla własnych interesów osobnika. Potrzeba zmiany takiej sytuacji społecznej stała się źródłem narodzin animacji społeczno-kulturalnej. Uznano, że należy doprowadzić do ponownego zaistnienia takich relacji społecznych, które umożliwiałyby odbudowę rozumiejącej się wspólnoty. Inaczej mówiąc, której członkowie są aktywni i chętni do działań, proponując twórcze rozwiązania na rzecz dobra wspólnego, a nie, którzy mobilizują się tylko wtedy, gdy chcą pokonać konkurencję (Besnard, 1988; Kalcheva, 2016; Kubinowski, 2019; Nycz, 2013).

Także dziś odradza się potrzeba takiej animacji społeczno-kulturalnej, która pomoże stawić czoła globalnie panującej gospodarce neoliberalnej i zachować ludzki wymiar egzystencji człowieka. Jednocześnie zadaniem „zaktualizowanej” animacji jest wystąpić w roli środowiska i narzędzia udostępniającego, upowszechniającego i uprzystępniającego treści wielokulturowe. Będzie to możliwe, jeśli różnorodna działalność człowieka, w tym animacja, będzie miała charakter wychowawczy (Cichosz, 2018; Cichosz i in., 2018; Forth, 2006; Nycz, 2018). Będzie się odwoływać do kulturowych podstaw istnienia człowieka, tj. jego korzeni kulturowych, wypracowanego systemu wartości oraz świadomości i dumy ze spuścizny kulturowej własnego narodu. Człowiek, który

posiada silną własną tożsamość, łatwiej wchodzi w relacje międzykulturowe, nie obawia się kontaktu z drugim człowiekiem, otwiera się na inność, umiejąc jednocześnie wytyczać granice, których wie, że nie powinno się przekraczać.

W dzisiejszej tak złożonej rzeczywistości, potrzeba odpowiedzialnych działań animacyjnych, które wskazywałyby drogę, którą można rozwijać postawę mądrego i kulturalnego zaciekawienia Innym jest kluczowa. Jednocześnie wiedza o Innym pobudza myślenie o nas samych (istota edukacji międzykulturowej), daje szansę na poznanie różnic kulturowych, a także umożliwia odnalezienie wspólnych obszarów – celów, wartości, potrzeb i marzeń. Pozwala też dostrzegać złe pobudki i żądze, które kierują aktywnością człowieka niezależnie, z jakiej kultury się wywodzi.

Aby takie podejście było możliwe w powszechnej realizacji i masowej edukacji (formalnej, pozaformalnej i być może tej, która ma dziś największy wpływ na zglobalizowanego i zmanipulowanego mieszkańca Ziemi – nieformalnej) coraz bardziej klarowna staje się potrzeba poszukiwania, wyznaczania i podążania nową drogą w życiu jednostek i funkcjonowaniu zbiorowości. Nową, jako drugą, powstałą z oddzielenia się od pierwszej. Proces wyodrębniania się i dalszego samodzielnego istnienia alternatywnej drogi, gałęzi, odnogi określane jest terminem bifurkacji. Do współczesnego dyskursu w naukach społecznych kategorię bifurkacji wprowadził (wraz z zespołem) francuski filozof Bernard Stiegler. W ostatniej książce *Bifurquer. „Il n'y pas d'alternative”* (2020) przekonywał, iż w obliczu panującej neoliberalnej entropii (destruktywizacji, chaosu, bezładu i postępującej dezorganizacji) konieczne jest wybranie innej drogi egzystencji człowieka, bowiem przed ludzkością nie ma już alternatywy. Im entropia jest większa, tym potencjał dynamiczny, tu: siła społecznych zmian – mniejsza. Aby więc ostatecznie nie zaprzepaścić potencjału odnowy, konieczne jest społeczne samoprzekształcenie. Będzie ono możliwe, jeśli społeczność planetarna wybierze inną drogę niż antropoceniczną (wg Stieglera „entropoceniczną”) samozniszczenie. Bifurkacja staje się coraz bardziej modnym określeniem, charakteryzującym rozłam, rozdźwięk, polaryzację stanowisk społecznych. Ciekawym przykładem może być tu podejście do szczepień w trakcie pandemii Covid-19 i podział na zdecydowanych zwolenników i zagorzałych przeciwników skorzystania z tej możliwości (Rughiński, Flaherty, 2022).

Książkę Stieglera otwiera niezwykle tekst, zatytułowany *List Jeana-Marie Gustava Le Clezio do Fernanda Stieglera*. Znamienne słowa autora listu odczytuję jako motto do dalszych rozważań i najlepszą interpretację niezbędnej bifurkacji:

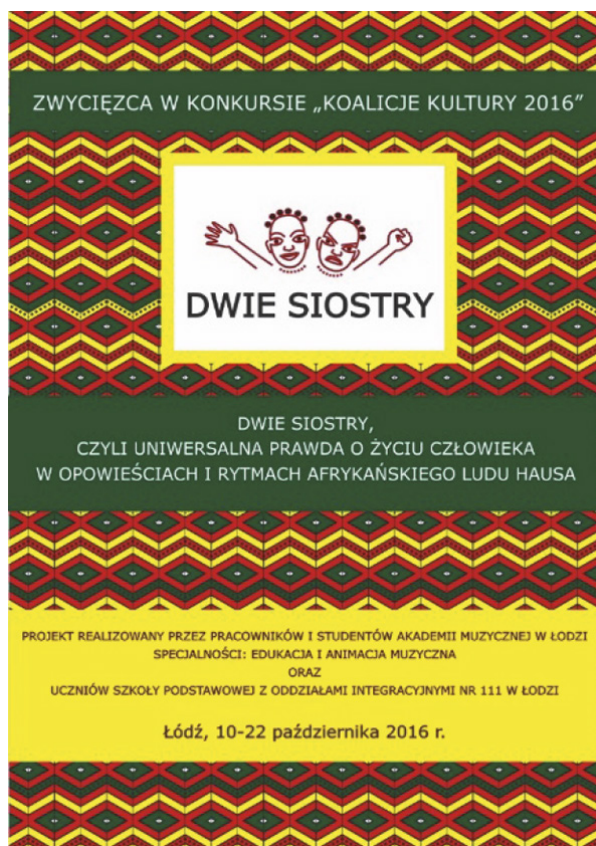
Argument, który wysuwa się przeciwko orędownikom na rzecz odejścia od wzrostu [...] głosi, że „krok wstecz” jest niemożliwy, jak gdyby nadmierny rozwój i nadmierna konsumpcja zasobów same w sobie nie prowadziły do zubożenia i uwstecznienia nowoczesnego społeczeństwa. Inny argument [...] jest taki, że rozwój krajów nieuprzemysłowionych – które dostarczają reszcie świata większość surowców – zależy od nadprodukcji i że jakiegokolwiek jej obniżenie oznaczałoby, że postęp zostanie zatrzymany, co tym samym doprowadziłoby do pogorszenia sytuacji w tych krajach. Co gorsza, wodzireje nadmiernego rozwoju podnoszą, że taka obniżka groziłaby również regresem państw bogatych i skazałaby je na powrót do zapóźnionego poziomu państw biednych, podając za przykład PKB Ghany czy Wietnamu. [...] W tego rodzaju argumentacji nigdy nie wspomina się o parametrach afektywnych lub edukacyjnych, które lepiej przysłużyłyby się takim porównaniom, czyli o elementach historycznych (wiek tych nowych krajów, ich okrutna historia kolonialna, prastara mądrość ich kultury) i o elementach etycznych – owych parametrach szczęścia i współdziałania, które pojawiają się w klasyfikacji państw według Amartyi Sena i zgodnie z którymi kraje takie, jak Ghana, Boliwia i Nepal plasują się o wiele wyżej niż wielkie systemy imperialistyczne (Stiegler, s. 12).

Pójście alternatywną drogą nie dotyczy jakiejś wybranej grupy/narodu/społeczności. Radykalny „skręt” – dla niektórych zbawienny i przyjmowany z ulgą, dla drugich – nie do pomyślenia, wywołujący fundamentalny sprzeciw, a może nawet rewolucję ontologiczną – musi objąć całość społeczeństwa globu – naszego wspólnego i jedyne go domu. Stąd takiego znaczenia nabiera wzajemne poznawanie się. Budowanie wspólnoty, to nie chwilowy projekt (który za kilka lat zostanie zamknięty, zakończony i rozliczony), a nowatorski wysiłek nad (współ)tworzeniem planetarnej społeczności.

W tej perspektywie nasuwają się rozważania dotyczące hybrydyzacji życia społecznego. Hybryda jako konstrukt nowy, dziwaczny, niesprawdzony i nieznany może przybierać różne postaci. Może stać się pozytywną wersją siebie, gdy „wyznacza nowy horyzont myślenia, przybliża relacje pomiędzy odległymi sobie elementami” (Jaskuła, 2022, s. 23), lub może być źródłem i jednocześnie efektem zagrożeń, czyli doprowadzić do „utruty spójności, a więc tożsamości, nierozwiązywalnych sprzeczności, działania na pograniczu dezintegracji i zachwianej podmiotowości, nieprzewidywalności zachowań i wielkiej trudności w spełnianiu funkcji wzorcotwórczych” (Jaskuła, 2022, s. 23). Mając na uwadze taką wariantowość hybrydyzacji, warto wsłuchać się w stanowisko Leszka Korporowicza, który przypomina, że procesy hybrydyzacji kulturowej można postrzegać jako elementy konstytutywne dla społeczeństw wielokulturowych. „Łączenie, przenikanie, współistnienie konkretnych kultur w róż-

nich swoich komponentach i konfiguracjach zawsze stanowiło rzeczywistość ich pogranicza lub też wkomponowania dużych grup migrantów w społeczeństwa zupełnie innych cywilizacji. Powstające w ten sposób hybrydy kulturowe, a więc względnie spójne i rozpoznawalne całości zawierające w sobie relatywnie odrębne, choć powiązane i posiadające własną tożsamość elementy, są trwałym zjawiskiem wszystkich kontynentów i czasów” (2022, s. 53). W pełni zgadzam się z tym stanowiskiem, tym bardziej, iż historia wyraźnie potwierdza, że wielkie migracje mają charakter etnogenezy, czyli są procesami tworzenia się plemion, grup etnicznych i narodów (Głowiak, 2012). Czy teraz jesteśmy już współuczestnikami wykluwania się nowego etnosu? Czym przypuszczalnie będzie charakteryzować się ten klaster kulturowy? Jak poukładane będą w nim relacje między kulturami, co będzie wspólne, co rozłączne, jakie powstaną zupełnie nowe kategorie? Na te pytania nie można dziś jednoznacznie odpowiedzieć. Warto jednak zaangażować wszelkie siły przygotowawcze, aby budowanie nowego społeczeństwa przyniosło jak najlepszy efekt.

Dobłą, w tym sensie, realizację rozumiem zgodnie z założeniami koncepcji zrównoważonego rozwoju. Równowaga, balans, harmonia, rezygnacja z egoistycznych żądań i neoliberalnego „sukcesu”, stawianie pytań, co jest mi faktycznie potrzebne, gdzie szukać radości i spełnienia, w czym pokładać swoje nadzieje i marzenia, to właśnie nowe odnajdywanie siebie w zrównoważonej perspektywie. Uczyc się, aby być, aby zmieniać siebie i środowiska swojego życia (przyrodnicze, społeczne, kulturowe, ekonomiczne), aby umieć dzielić się z innymi, to nowe wyzwania zrównoważonego rozwoju (Facer, 2021). Perspektywa edukacyjna jest tu klarowna, bowiem właśnie dzięki edukacji realizacja wszystkich pozostałych 16 celów zrównoważonego rozwoju stanie się możliwa (Rogalska-Marasińska, 2021; Rogalska-Marasińska, 2022). Edukacyjna praca zaczyna przynosić już pewne rezultaty. Na przykład w obszarze zarządzania firmami (czyli w kluczowej sferze gospodarki neoliberalnej) decyzje o wprowadzaniu zmian w ich funkcjonowaniu są stopniowo wprowadzane. Koncepcja Społecznej Odpowiedzialności Biznesu (ang. *Corporate Social Responsibility*, CSR) staje się ważnym elementem funkcjonowania przedsiębiorstw (choć jeszcze nie powszechnym i nieoczywistym). Wskazuje, w jakim zakresie firmy uwzględniają w swojej polityce biznesowej wpływ ich działalności na społeczeństwo i środowisko. Pod uwagę brane są takie kluczowe obszary, jak: ład organizacyjny, prawa człowieka, pracownika i konsumenta, zaangażowanie społeczne i wkład w rozwój społeczności lokalnej (Dąbrowski, Majchrzak, 2024). Warto więc prowadzić wielowymiarową, wielozakresową i wykorzystującą różnorodne formy pedagogii praktykę edukacyjną, aby z humanistycznym przesłaniem docierać do jak największej grupy odbiorców.



Ryc. 1. Plakat informujący o warsztatach animacyjnych „Dwie siostry...”, autor: Cezary Marasiński

Dobra praktyka: muzyczne warsztaty animacyjne w perspektywie edukacji wielokulturowej i zrównoważonego rozwoju

W 2016 roku wraz ze studentami Akademii Muzycznej w Łodzi realizowałam dwutygodniowe animacyjne warsztaty muzyczne zatytułowane „Dwie siostry, czyli uniwersalna prawda o życiu człowieka w opowieściach i rytmach afrykańskiego ludu Hausa”. Wcześniej nasz pomysł w formie projektu został zgłoszony do konkursu „Koalicje kultury 2016” ogłoszonego przez Muzeum Sztuki w Łodzi, a współfinansowanego przez Narodowe Centrum Kultury. Uznaliśmy, że skoro podczas zajęć poświęconych animacji muzycznej przygotowaliśmy koncepcję hipotetycznych warsztatów muzycznych, warto by je

skonfrontować z rzeczywistością. Na 97 zgłoszonych projektów, konkurs wygrało tylko dziewięć z nich. Z radością przyjęliśmy informację, że znaleźliśmy się w tej szczęśliwej dziesiątce.

Warsztaty, zakończone wystawieniem bajki muzycznej na motywach afrykańskiej opowieści pt. *Zaczarowana rzeka* (Imam, 1988), realizowaliśmy w Szkole Podstawowej z Oddziałami Integracyjnymi nr 111 w Łodzi z grupą 15 dzieci – uczniów klas V i VI. Zapisy na nasze warsztaty były dobrowolne, jedynie minimalną granicę wieku stanowili uczniowie klasy IV. W trakcie zajęć zrezygnowała z nich jedna osoba.

Idea i praktyka animacyjna zakłada współpracę, współtworzenie i odkrywanie siebie, swych możliwości, a także ograniczeń, które jednak przy pomocy lub subtelnym „przekierowaniu” przez czuwającego animatora mogą być usunięte lub zminimalizowane. Radość z tworzenia, z aktywnego wchodzenia w świat różnych rodzajów sztuki, przeżywanie nowych doświadczeń oraz świadomość, że autentycznie i osobiście tworzy się daną postać, pewne wydarzenie lub sytuacje i relacje między bohaterami, bardzo szybko i spektakularnie rozwijają osobowość animowanego. Inaczej mówiąc, chodzi o „przebudzenie”, zachęcenie, nadanie kierunku i ukazanie sensu i znaczenia proponowanych działań, aby animowany zaczął sam je podejmować. Nam się to udało. Dzieci z dnia na dzień stawały się coraz bardziej samodzielne, aktywne, zgłaszały mnóstwo własnych pomysłów i rozwiązań, były wewnętrznie zmotywowane do zagłębiania się w tę twórczą przygodę. Rolą animatora jest subtelne usuwanie się w sytuacji, gdy inicjatywę przejmują osoby, z którymi rozpoczął wcześniej pracę. Z radością patrzyłam, jak „musimy” oddawać pole inicjatyw i działań, gdy „nasze” dzieci przejmowały panowanie nad tworzoną rzeczywistością – to najlepsza nagroda dla animatora!

Aby działania animacyjne mogły przebiegać płynnie, a nawet osiągać wyjątkowe rezultaty, muszą być wieloaspektowo i dogłębnie przygotowane. Planując muzyczne warsztaty animacyjne, pt. „Dwie siostry, czyli uniwersalna prawda o życiu człowieka w opowieściach i rytmach afrykańskiego ludu Hausa”, zastanawialiśmy się nad jak najlepszym zrozumieniem zadania, które przed sobą postawiliśmy. Sformułowaliśmy więc następujące pytania:

- Jak rozumiemy animację społeczno-kulturalną?
- Czego od niej oczekujemy?
- Czy współczesna animacja ma charakter kontestujący, czy wspomaga odrzuconych/wykluczonych, czy przeciwnie: zachęca do „płynięcia z obowiązującym nurtem”?
- Jakim problemom wychodzi na przeciw (zmiany w społeczeństwie, kulturze, zmiany w stosunku do jednostki)?

- W jakim zakresie jest metodą integracji i partycypacji społecznej?
- Na ile umożliwia rozwój komunikacji międzyludzkiej?
- Komu/czemu jest najbardziej potrzebna, do jakich środowisk powinna być kierowana?
- Kto jest dziś wycofany, bierny, kto wątpi w aktualny porządek społeczny i dlaczego tak się dzieje?

Powyższe pytania wymagały analizy literaturowej, która przywiodła nas do możliwych interpretacji pojęcia „animacji”:

- etymologicznie animacja pochodzi z łaciny i oznacza *animatio* – ożywienie, *anima* – dusza, *animio* – tchnąć ducha, ożywić;
- staje się pobudzeniem i prowokacją, wyzwoleniem i tworzeniem, oskarżeniem i obroną, wydarzeniem i procesem, pełni jednocześnie funkcję edukacji w kulturze, przez kulturę i do kultury (Lewicki, 1993);
- animacja jest działalnością, która nie może być sterowana – wiąże się z silną motywacją podmiotu (Turlejska, 1995);
- animacja jest podejmowaniem działania na rzecz środowiska zgodnie z wolą człowieka, jako wyraz jego dążeń i oczekiwań wobec siebie, innych ludzi i świata (Turlejska, 1995);
- francuska socjolożka Genevieve Poujol, analizując dzieje ruchu animacyjnego stwierdziła, że „wczoraj animacja uczestniczyła w projekcie społeczeństwa, dzisiaj animacje są sposobem pedagogicznym do uwrażliwienia odbiorców” (Żebrowski, 2003).

Skoro właśnie potrzeba uwrażliwienia odbiorców jest tak ważna i w efekcie wpisuje się w wielowymiarowo rozumiany proces samorozwoju, tj. samowychowania w ujęciu aktywności prometejskiej – „od siebie”, dążąc do perfekcyjizmu (Śliwerski, 2010), to nasunęły się nam pytania, nadające kierunek dalszym intelektualnym peregrynacjom. Traktowaliśmy je jako zasadnicze przesłanki dla planowanego projektu działań animacyjnych z uczniami. Bardzo zależało nam na jego wychowawczym kontekście, dlatego odnieśliśmy się do następujących problemów:

- W jakim stopniu kultura i tradycja są jeszcze skarbnicą artystycznego dziedzictwa ludzkości?
- Na ile propozycje animacyjne są już tylko zbiorowiskiem różnorodnych, przypadkowo (postmodernistycznie, eklektycznie) zestawionych elementów?
- Do jakiego stopnia animacja stała się mechanicznym odtwarzaniem utartych schematów?
- Czy zatem trzeba już ratować animację i postulować *kontr-animację* (ratować uznawane humanistyczne wartości)? (Gajda, 2001).

Niewątpliwie, często spotykając się ze spłaszczonym, a wręcz trywialnym traktowaniem animacji, która jest wtedy jedynie pseudo-animacją (tj. formą animacji pozornej, karykaturą animacji) (Jedlewska, 2001), uznaliśmy, że musimy przygotować propozycję w pełni zaliczoną do animacji właściwej. Animacja ta wyraża się w refleksji teoretycznej i w praktyce. Uznawana jest za szczególny typ działalności pedagogicznej, w której wychowanek podejmuje zindywidualizowane działania, interpretuje je i nadaje im własny sens, w zależności od swych wcześniejszych doświadczeń oraz możliwości intelektualnych, emocjonalnych, zdolności artystycznych, a nawet uwarunkowań fizycznych. W takim rozwoju wspiera go świadomy animator, który jednocześnie spełnienia następujące funkcje:

- hermeneuty (animator występuje jako „tłumacz”, interpretator kultury – ułatwia rozumienie i przeżywanie wytworów kultury);
- preorientatora w świecie wartości (animator uwrażliwia na wartości);
- facylitatora (wspomaga proces kreacji i autokreacji);
- sublimatora (łac. *sublimis* – wyniosły; praca i postawa animator sprzyjają uwzniośleniu potrzeb i zainteresowań animowanego; może też – zgodnie z koncepcją Zygmunta Freuda – ułatwiać przeniesienie popędu z celu, którego nie można zrealizować na inny, możliwy do realizacji);
- menedżera (animator podejmuje działania promocyjno-logistyczne),
- kulturoterapeuty (realizuje działania z obszaru arteterapii) (Jedlewska, 2003).

Dzięki realizacji powyższych założeń, animacja właściwa umożliwiła podjęcie nowatorskich projektów animacyjnych, opracowanych przez kompetentnych animatorów, zgodnie z jej teoretycznymi przesłankami (Jedlewska, 2001). Wybierając ten rodzaj działań animacyjnych, jednocześnie opowiedzieliśmy się za postulatem ratowania animacji, czyli włączania się w proces kontranimacji. Odwołuje się on do humanistycznych, ogólnoludzkich wartości, a zatem daje szansę być zrozumiałym w różnych kontekstach i odsłonach kulturowych. Animacja właściwa, ugruntowana aksjologicznie, jest silna i sensowna. Dzięki temu jest w stanie realnie i na długo ożywiać uczestników, angażować w ciekawą i rozwijającą działania, uzmysławiając im znaczenie i przyjemność bycia aktywnym i twórczym.

Dlatego, opracowując konspekt naszych warsztatów animacyjnych przyjęliśmy następujące cele:

- A. Cel ogólny: Realizacja założeń edukacji międzykulturowej i podjęcie dialogu między kulturami poprzez przybliżenie polskim dzieciom elementów kultury afrykańskiego ludu Hausa (Afryka subsaharyjska)
- B. Cele szczegółowe:

1. Rozwijanie przez dzieci umiejętności poznawczych:
 - a) zapoznanie dzieci uczestniczących w zajęciach z kulturą ludu Hausa – przybliżenie wiadomości dotyczących Afryki (wiedza geograficzna, przyrodnicza, grupy etniczne, wybrane elementy kultury i tradycji);
 - b) przedstawienie dzieciom muzyki ludów subsaharyjskich;
 - c) zapoznanie z charakterystycznymi instrumentami kultury ludu Hausa;
 - d) uzmysłowienie dzieciom różnic i podobieństw między kulturą polską a afrykańską: odwołanie do wartości uniwersalnych, analiza postaw, poszukiwanie różnic i podobieństw w relacjach rodzinnych, relacjach międzyludzkich, stylu życia;
2. Rozwijanie przez dzieci umiejętności praktycznych:
 - 2.1. umiejętności manualno-plastyczne:
 - a) przygotowanie scenografii: namalowanie krajobrazu afrykańskiego oraz domostw, stworzenie ozdób charakterystycznych dla kultury subsaharyjskiej, strojów i biżuterii;
 - 2.2. umiejętności muzyczne:
 - a) przygotowanie dwóch układów choreograficznych dla „dobrego” i „złego orszaku”;
 - b) poznanie i ćwiczenie prostych rytmów muzyki ludu Hausa: wyklaskiwanie, gra na instrumentach perkusyjnych;
 - c) słuchanie przykładów muzycznych i nauka piosenek;
3. Rozwijanie przez dzieci relacji społecznych i sfery emocjonalnej – kształtowanie wybranych wartości na rzecz wychowania w duchu otwartości międzykulturowej i międzyludzkiej (cele wychowawcze):
 - a) współpraca; b) partnerstwo; c) odpowiedzialność; d) zaufanie; e) dochodzenie do kompromisu; f) rozwijanie przez dzieci umiejętności poznawczych; g) rozwijanie u uczniów postaw szacunku dla starszych, pokory oraz cierpliwości; h) uwrażliwienie uczniów na pracowitość, opanowanie, wytrwałość, kulturę osobistą oraz szacunek dla tradycji; i) kształtowanie potrzebnych dziś wartościowych postaw w opozycji do dostrzeżonych u bohaterów bajki cech negatywnych.

Z przyjętych celów wyniknęła też problematyka kolejnych spotkań animacyjnych:

1. Jaki jest zakres wiedzy dzieci na temat kultury afrykańskiego ludu Hausa?
2. W jaki sposób dzieci rozumieją normy społeczne/stosują się do norm społecznych?
3. Co przynosi dzieciom radość?

4. W jakich sytuacjach dzieci powinny być asertywne?
5. Jak dzieci rozumieją drogę do realizacji swojego celu?
6. Jak dzieci postrzegają dobro wspólne? Jak się do niego odnoszą?
7. Jak dzieci wypełniają przypisane im obowiązki?
8. W jaki sposób dziecko rozumie odpowiedzialność?

Na powyższe pytania odpowiadaliśmy sami, wyciągając wnioski jeszcze w trakcie realizacji warsztatów. Natomiast znacznie ciekawsze rozwiązania uzyskaliśmy od samych dzieci, obserwując ich rozwój, przyswajaną wiedzę, zmieniające się postawy, odrzucane stereotypy i potrzebę pogłębiania pewnych treści przez formułowanie trafnych i przemyślanych pytań. W trakcie deutygodniowych warsztatów dzieci coraz bardziej angażowały się w ich przebieg, nadawały sens temu, co robiły, odczuwały odpowiedzialność za kolejne etapy przygotowania bajki i utożsamiały się z bohaterami. Uczyły się gry na autentycznych afrykańskich instrumentach muzycznych (sztabkowych i bębnach), zaczęły wsłuchiwać się w rytm i dźwięki świata i przygody. Wykonywały partie muzyczne ze zrozumieniem i zgodnie z regułami poprawnego śpiewu i emisji głosu. Budowana opowieść stawała się częścią ich rzeczywistości. Stworzyły zespół, który mógł na sobie polegać. Nie rywalizowały ze sobą, a współpracowały. Z przyjemnością obserwowałam ich rozwój indywidualny i społeczny. Wierzę, że to doświadczenie kulturowe przyczyniło się do humanistycznej zmiany ich osobowości.

Zakończenie

Zaprezentowane rozważania podporządkowane zostały namysłowi nad możliwościami podejmowania takich dróg edukacyjnych, które wychowywałyby do naturalnej potrzeby i samodzielnej realizacji budowania zrównoważonego i wielokulturowego społeczeństwa. Zadanie nie jest łatwe, gdyż współczesna rzeczywistość staje się coraz bardziej skomplikowana, niejasna i niezrozumiała. Z jednej strony globalizacja narzuca jeden model wizji i funkcjonowania człowieka (zmanipulowany konsument, postrzegający siebie i innych w kategoriach przedmiotu, „przeliczający” życie według reguł opłacalności), domagając się postaw, które sprowadzają jednostkę do mechanicznego odbiorcy i nadawcy treści. Tak „aktywnym” uczestnikiem można łatwo sterować aż do jego ośmieszenia i odrzucenia (cancel culture). Z drugiej strony koncepcja mondializacji promuje otwarcie na świat, innych ludzi, odmienne kultury, zachęca do gościnności, która ma być kwintesencją „uświatowienia”. Mobilność planetarna może odbywać się fizycznie lub za pośrednictwem zaawansowanej technologii, która trafiła już „pod strzechy”. Taka komunikacja wymaga jednak uschema-

tyzowanego języka, a zatem i ona spłaszcza relacje międzyludzkie, lub co najmniej znacząco w nie ingeruje.

Życie jednostkowe i społeczne doszło więc do pewnej granicy, która nie otwiera się na nowe perspektywy. Nie wystarczy postawa rezyliencji. Stłamszony człowiek potrzebuje alternatywnego rozwiązania, nowej drogi, spektakularnego skrzyżowania. O pożądanym rozłamie traktuje koncepcja bifurkacji, która promuje odrzucenie dotychczasowych, niezrównoważonych, antropocentrycznych zachowań i zwyczajów, i proponuje nowe otwarcie. Ono jednocześnie podkreśla konieczność budowania wspólnego świata, tj. takiego, w którym wszyscy czują się zobowiązani do jego współtworzenia, pielęgnowania, troski o przyszłość i szacunku wobec tego, co pozostawiły poprzednie pokolenia. Równowaga międzyludzka i środowiskowa (ekologiczna, między człowiekiem a przyrodą) to jeden z fundamentów nowego społeczeństwa. Drugim jest wzajemna wiedza o sobie, współpозnanie i zaciekawienie. Humanistyczne i partnerskie podejście do siebie nawzajem wymaga wielowątkowego i swobodnego poruszania się w przestrzeni kultury. Kultura powinna zacząć być traktowana jako „nasz wspólny dom”, w którym „jesteśmy u siebie”. Ona bowiem ma wielką siłę zbliżania ludzi do siebie. Dlatego tak ważne jest zapraszanie młodych pokoleń (choć także i starszych generacji) do uczestnictwa w kulturze i wykorzystywania tej estetycznej przestrzeni do międzykulturowego poznawania się.

Wielkie możliwości poznawcze w połączeniu z doznaniem estetycznymi i wychowawczą zabawą oferuje animacja społeczno-kulturalna. W zróżnicowanych warunkach powstającego społeczeństwa wielokulturowego staje się ważną opcją pomocy człowiekowi w otwieraniu się na świat wartości i w poznawaniu ich interpretacji. Ożywcze „dawanie” części siebie innym rozwija człowieka i przynosi wiele satysfakcji i radości. Dlatego warto aktywnie obcować z kulturą i budować lepszy, zrównoważony świat. Każdy może to zrobić, każdy jest zaproszony. Czasem potrzeba tylko zachęty, impulsu, życzliwego podejścia. Inaczej mówiąc – animacji, która oferuje pasjonującą pracę nad sobą w interakcjach z innymi, prowadzącą do emocjonującego samowychowania. Dzięki temu rodzi się realna szansa, iż nowe wielokulturowe społeczeństwo stanie się ciekawą i uzupełniającą się/wspierającą się hybrydą społeczną.

Bibliografia

- Appadurai A. (1996). *Modernity At Large: Cultural Dimensions of Globalization*. University of Minnesota Press.
- Besnard P. (1988). Problematyka animacji społeczno-kulturalnej. W: M. Debesse, G. Mialaret (red.), *Rozprawy o wychowaniu*. Tłum. Z. Zakrzewska, t. 2, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

- Cichosz M. (2018). The beginning and development of the socio-cultural animation in Poland. *Journal of Modern Sciences*, 35 (4), 51–64.
- Cichosz M., Lewicka M., Molesztal A. (2018). *Animacja społeczno-kulturalna. Współczesne wyzwania. Młodzież i seniorzy jako odbiorcy kultury*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Dąbrowski T. J., Majchrzak K. (2024). *Spółeczna odpowiedzialność i nieodpowiedzialność biznesu. Przyczyny, przejawy, konsekwencje ekonomiczne*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza SGH.
- Facer K. (2021). *Futures in education: Towards and ethical practice*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375792.locale=en> (dostęp: 17.10.2023).
- Forth M. (2006). Sociocultural Animation. W: Marshall, Stewart and Taylor, Wallace and Yu, Xinghuo (eds.), *Encyclopedia of Developing Regional Communities with Information and Communication Technology* (ss. 640–645). Idea Group Reference (IGI Global).
- Fromm E. (1999). *Mieć czy być?* Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.
- Gajda J. (2001). Dylematy animacji kulturalnej w dobie gwałtownych przemian społecznych i cywilizacyjnych. W: J. Gajda, W. Żardecki (red.), *Dylematy animacji kulturalnej*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Głowiak K. (2012). Zjawisko migracji – rys historyczny. *Historia i Polityka*. 8 (15), 91–112.
- Imam A. (oprac.) (1988). *Opowieści ludu Hausa*. Tłum. N. Pawlak. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Jaskuła S. (red.) (2022). Rzeczywistość hybrydalna. W: *Rzeczywistość hybrydalna. Pomiędzy bytami* (ss. 13–31). Kraków: Wydawnictwo Księgarnia Akademicka.
- Jedlewska B. (2001). Bierny zachwyty, złudny optymizm czy twórczy niepokój? – rozważania o aktualnej kondycji i perspektywach rodzimego paradygmatu animacji. W: J. Gajda, W. Żardecki (red.), *Dylematy animacji kulturalnej*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Jedlewska B. (2003). Animacja jako metoda edukacji kulturalnej w społecznościach lokalnych. W: J. Żebrowski (red.), *Animacja kulturalna i społeczno-wychowawcza w środowiskach lokalnych*. Gdańsk: Gdańskie Towarzystwo Naukowe.
- Kalcheva A. (2016). Theoretical and Historical Aspects of Socio-Cultural Animation. *Trakia Journal of Sciences*, 3, 203–206.
- Konaszewski K. (2020). *Pedagogika wrażliwa na resilience. Studium teoretyczno-praktyczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Korporowicz L. (2022). Ambiwalencje kulturowych hybrydyzacji. W: Jaskuła S. (red.). *Rzeczywistość hybrydalna. Pomiędzy bytami* (ss. 53–74). Kraków: Wydawnictwo Księgarnia Akademicka.
- Kubinowski D. (2019). Concepts of Animating Activities Developed and Constructed on the Ground of Polish Pedagogy: Historical-Comparative, Political-Institutional, and Paradigmatic-Applied “Loops”. *Polska Myśl Pedagogiczna*, 5, 53–68.
- Lewicki T. (1993). Fenomen animacji. O praktyce i teoriach działalności społecznej, kulturalnej i wychowawczej we Włoszech. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 4.
- Luthar S., Sawyer J., Brown P. (2006). Conceptual issues in studies of resilience: past, present, and future research. *Annals of the New York Academy Sciences*, 1094, 105–115.
- Marramao G. (2003). *Passagio a Occidente. Filosofia y globalizzazione*. Turin: B. Boringhieri.
- Masten A. (2001). Defining resilience. *American Psychologist*, 56, 227–238.
- Moore J. W. (2021). *Antropocen czy Kapitalocen? Natura, historia i kryzys kapitalizmu*. Tłum. K. Hoffmann, P. Szaj, W. Szwebs. Poznań: Wydawnictwo Wojewódzkiej Biblioteki Publicznej i Centrum Animacji Kultury.
- Nycz E. (2013). Animacja społeczno-kulturalna: między ideą a trudem codziennej realizacji. W: K. Nowak-Wolna, E. Nycz (red.), *Kultura, animacja, zmiana społeczna* (ss. 95–111). Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.

- Nycz E. (2018). Socio-Cultural Animation – The Idea and Methods of Changes in Local Structures. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika*, 17, 265–273.
- Oszwa U., Domagała-Zyśk E., Knopik T. (2017). Zasoby odpornościowe uczniów w środkowym wieku szkolnym a ryzyko niedostosowania społecznego. *Ruch Pedagogiczny*, 1, 91–103.
- Raspail J. (2015). *Obóz świętych*. Warszawa: Fronda.
- Rogalska-Marasińska A. (2021). Creating Stories by Student Teachers as a Space for Multifaceted Adult Learning. Sustainable and Intercultural Perspectives. *Studia z Teorii Wychowania*, 12, 2 (35), 47–56.
- Rogalska-Marasińska A. (2022). Reimagining Education Towards Sustainability. “Project X” – an Innovative Learning Strategy from Poland. *Studia Edukacyjne*, 66, 17–34.
- Rughiniş C, Flaherty M. G. (2022). The Social Bifurcation of Reality: Symmetrical Construction of Knowledge in Science-Trusting and Science-Distrusting Discourses. *Frontiers in Sociology*, 7, 782851, 1–9. doi: 10.3389/fsoc.2022.782851.
- Stiegler B., Kolektyw Integracja (2023). *Konieczna bifurkacja: „Nie ma alternatywy”*. Tłum. M. Krzykawski, K. Lebek, M. Markiewicz. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Śliwerski B. (2010). *Teoretyczne i empiryczne podstawy samowychowania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śliwerski B. (2023). *Czeska edukacja i myśl społeczna*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Tassin É. (2012). La mondialisation contre la globalisation: un point de vue cosmopolitique. *Sociologie et Sociétés*, 44, 1, 143–166.
- Turlejska B. (1995). Otoczenie – środowisko – kultura: współczesny wymiar animacji kulturalnej. *Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych*, 48, 99–105.
- Żebrowski J. (red.) (2003). *Współczesny wymiar animacji społeczno-wychowawczej i kulturalnej*. W: *Animacja kulturalna i społeczno-wychowawcza w środowiskach lokalnych*. Gdańsk: Gdańskie Towarzystwo Naukowe.