

Małgorzata Kowalik-Ołubińska

<https://doi.org/10.26881/pwe.2025.61.03>

ORCID: 0000-0001-9687-9862

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

malgorzata.olubinska@uwm.edu.pl

Międzygatunkowe spotkania jako przestrzeń uczenia się i stawania się dzieci¹

Summary

Interspecies Encounters as a Space for Children's Learning and Becoming

The intent of the author is to present interspecies encounters as a space conducive to children's learning and becoming together with non-human others. The thesis presented is closely related to the ideas of posthumanism, which is why the author recalls the fundamental threads of posthumanist thought in the first part of the article. Further on, the author draws attention to the educational approach inspired by the ideas of posthumanism referred to as the common worlds pedagogy, the essence of which is children's learning *with* the world while establishing a close, direct relationship with it. In the following part of the article, the author presents, referring to her own research project, stories about children's encounters with representatives of other species, during which relations were established between them at the intra-action level. Stories about such encounters illustrate a thesis according to which interspecies encounters constitute a space in which it is possible to be together, to become *with* each other, to learn *from* and *with* each other.

Keywords: interspecies encounters, posthumanism, common worlds pedagogy, children's learning and becoming with non-human others

Słowa kluczowe: spotkania międzygatunkowe, posthumanizm, pedagogia wspólnych światów, uczenie się i stawanie się dzieci z pozaludzkimi innymi

Wprowadzenie

We współczesnej nauce daje się dostrzec zmianę w sposobie myślenia o usytuowaniu człowieka w świecie, ujawniającą się w zwrocie w stronę idei posthumanizmu. Coraz częściej podważa się bowiem zasadność przypisywania człowiekowi nadrzędnej pozycji w świecie, uznaje się go za jeden z elementów sieci wzajemnie powiązanych ze sobą bytów. Zwolennicy tego poglądu w centrum swoich analiz sytuują nie człowieka, lecz sieci sił materialnych i dyskursywnych, których wszystkie ogniwa wiążą relacje współzależności i pokrewieństwa (Barad 2007; Braidotti 2014; Haraway 2016; Kowalik-Ołubińska 2025).

¹ Artykuł nawiązuje bezpośrednio do monografii Małgorzaty Kowalik-Ołubińskiej *Dzieciństwo – naturokultura – edukacja. W stronę posthumanistycznej pedagogii wspólnych światów* (2025).

W perspektywie posthumanizmu człowiek postrzegany jest zatem jako byt relacyjny i materialny ściśle związany ze światem, jako jeden z wielu aktorów egzystujących we wspólnotach ludzko-pozaludzkich określanych mianem „wspólnych światów” (*common worlds*) (Taylor 2013; Taylor, Pacini-Ketchabaw 2015, 2019). Termin ten wywodzi się z poglądów Brunona Latoura (2009) przekonującego o możliwości budowania wspólnego świata zrzeszającego ludzi i nie-ludzkich innych.

Zasygnalizowane idee stanowią teoretyczno-filozoficzną przesłankę rozważań prowadzonych przeze mnie w artykule, co trafnie oddaje użyty w tytule termin: „międzygatunkowe spotkania”. Wspomniany wcześniej koncept wspólnych światów bliski jest stosowanemu przez Donnę Haraway (2008) pojęciu *worlding*, które oznacza „wspólne tworzenie światów” (*making worlds together*) i uznawane jest za proces „stawania się-z” (*becoming-with*) innymi gatunkami. Wszystkie gatunki powstają bowiem w wyniku kształtującego je międzygatunkowego „tańca spotkań” (*dance of encounters*) (Haraway 2008: 4). Wspólne światy można w związku z tym postrzegać jako ciągle zmieniające się systemy, które tworzą się i przekształcają za pośrednictwem spotkań między ich ludzkimi i nie-ludzkimi mieszkańcami.

Zwrot w stronę idei posthumanizmu znajduje wyraz w kontekście edukacyjnym, w którym coraz częściej są przywoływane idee wspólnotowości, relacyjności, stawania się i stawania się-z. Zmierzają w nim ku podejściu pedagogicznemu pozwalającemu dzieciom na uczenie się i stawanie wspólnie ze światem, na nawiązywanie pogłębionych relacji zarówno z ludźmi, jak i z bytami pozaludzkimi. Podejście to, określane mianem „pedagogii wspólnych światów” (*common worlds pedagogy*), rozumiane jest jako praktyka edukacyjna umożliwiająca dzieciom nawiązywanie bliskich, bezpośrednich i niehierarchicznych relacji z nie-ludzkimi innymi w trakcie spotkań międzygatunkowych (Taylor, Pacini-Ketchabaw 2015, 2019; Taylor i in. 2021; Kowalik-Olubińska 2023, 2025).

W związku z tym celem artykułu uczyniłam ukazanie międzygatunkowych spotkań jako przestrzeni sprzyjającej uczeniu się i stawaniu się dzieci z pozaludzkimi innymi. Rozważania w nim zawarte rozpoczynam od przywołania kluczowych wątków dyskursu posthumanistycznego i zainspirowanej ideami posthumanizmu pedagogii wspólnych światów. Następnie przedstawiam, nawiązując do autorskiego projektu badawczego, opowieści o spotkaniach dzieci z pozaludzkimi innymi czy też – jak powiedziałyby Haraway – z pozaludzkimi partnerami w przestrzeniach wspólnych światów. Autorka przekonuje, że ujawniające się w międzygatunkowych spotkaniach poczucie wspólnotowości sprawia, że termin „pozaludczy inni” można zastąpić trafniejszym określeniem „pozaludczy partnerzy” (Haraway 2008). Podzielam stanowisko autorki i używam tego terminu w tekście artykułu.

Kluczowe wątki dyskursu posthumanistycznego

Odchodzenie w naukach społecznych i w humanistyce od antropocentrycznej wizji człowieka i świata łączy się z akceptacją w nich dwóch powiązanych ze sobą wątków dyskursu posthumanistycznego. Jednym z nich jest decentralizacja ludzkiego podmiotu, drugim

zaś – wychodzenie poza dychotomie, poza „wytyczanie wyraźnych granic między bytami, zjawiskami i kategoriami, w tym między naturą i kulturą” (Kowalik-Olubińska 2025: 6). Wątki te ujawniają się z całą wyrazistością w nurcie posthumanizmu krytycznego, w którym jednoznacznie odrzuca się antropocentryzm, aprobując jednocześnie założenie o znaczącej roli pozaludzkich innych jako uczestników zdarzeń. Przyjmuje się w nim także postawę nieufności wobec nadmiernego entuzjazmu dla technologii (Haraway 2003; Radomska 2010; Braidotti 2014; Kowalik-Olubińska 2025).

W świetle idei posthumanizmu człowiek zostaje pozbawiony centralnej pozycji w świecie oraz statusu jedyne go sprawczego podmiotu egzystującego we wszechświecie. Teza ta wyraźnie uwidacznia się w poglądach Rosi Braidotti, uznającej przyjęcie założeń egalitaryzmu, który dookreśla mianem „*bio-centrycznego*” (*bio-centered*) i „*zoe-centrycznego*” (*zoe-centered*), za istotę dokonującego się współcześnie zwrotu postantropocentrycznego (Braidotti 2006: 42; zob. także Braidotti 2014). Autorka twierdzi przy tym, że nie musimy odrzucać pojęcia ludzkiej podmiotowości, lecz jedynie starać się ją zrozumieć przez pryzmat idei posthumanizmu. W związku z tą konstatacją definiuje pojęcie podmiotu „w kontekście ekofilozofii wielokrotnych przynależności jako podmiot relacyjny, ukonstytuowany w i dzięki wielości”, podmiotowość zaś uznaje za wyraz „ucieleśnionej (...), wspierającej się na mocnym poczuciu kolektywności, relacyjności, a zatem i tworzeniu wspólnoty” (Braidotti 2014: 120–121). Autorka opowiada się za przyjęciem radykalnej podmiotowości posthumanistycznej opierającej się na założeniach etyki stawania się. Istotę rzeczy stanowi tutaj przejście od podmiotowości jednolitej do nomadycznej. Nomadyzm oznacza „bycie pomiędzy, nieustanne stawanie się jakimś i kimś” (Środa 2023: 118). Stawanie się można zatem utożsamiać z „ucieczką poza normę, z pozytywną samoalienacją, byciem innym, byciem wielością” (Środa 2023: 122).

Kwestionowanie wyjątkowości człowieka i jego miejsca w świecie prowadzi do przyjęcia tezy, w świetle której jawi się on jako jeden z aktorów współkonstytuujących biosferę. Należy zatem, jak sugeruje Haraway, stworzyć nowy, uwolniony od antropocentryzmu związek człowieka z naturą. Natura bowiem jest tworzona nie tylko przez ludzi, ale także przez nie-ludzi. Przyjęcie takiego poglądu łączy się z potrzebą przemyślenia kwestii sprawstwa w sposób umożliwiający dojście do przekonania, że „nie wszyscy aktorzy są «nami»”, bo „nie wszyscy są ludzcy, nie wszyscy są organiczni, nie wszyscy są technologiczni” (Haraway 1992: 297). Autorka przekonuje, że różne gatunki, włączając również człowieka, zawsze koegzystowały ze sobą, wspólnie ewoluowały, co utrudnia wyznaczenie tego, gdzie na pewno zaczyna się i kończy człowiek i nie-człowiek (czy też „natura” i „kultura”). Nerozerwalność związku łączącego ludzi z bytami, jednostkami i siłami pozaludzkimi oddaje zaproponowane przez autorkę pojęcie „*naturokultury*” (*natureculture*) (Haraway 2000, 2012) – wskazuje ono na istnienie ścisłego powiązania natury z kulturą oraz na płynność, porowatość granic między nimi.

Dążenie do zniesienia opozycji natura/kultura ujawnia się też we wspomnianym wcześniej pojęciu wspólnego świata (wspólnych światów), które wiąże się, podobnie jak koncept naturokultury, z dążeniem do połączenia natury z kulturą w jedną spójną całość. Jego istotę

można sprowadzić do stwierdzenia: „ludzie nie są jedynymi twórcami czy opiekunami tego, co wspólne” (Nelson i in. 2018: 8). Sprawczość w obrębie wspólnych światów nie stanowi zatem wyłącznie ludzkiej domeny, lecz odnosi się także do bytów pozaludzkich i ma rozproszony, relacyjny i zbiorowy charakter (szerzej na ten temat zob. Kowalik-Olubińska 2025).

Przywołany sposób myślenia o materii i świecie oraz ujmowania kwestii ontologicznych uwidacznia się w pojęciu „sprawczego realizmu” (*agential realism*) Karen Barad (2007). Zdaniem autorki pojęcie to kwestionuje metafizykę opartą na jednostce i ukazuje proces konstituowania się obiektów za pośrednictwem „intra-aktywności” (*intra-activity*), która odnosi się do relacji zachodzących między organizmami a materią (ludzką i pozaludzką). Relacje te zawiązują się na poziomie horyzontalnym, co oznacza, że między podmiotami tych relacji nie istnieją wyraźne granice (Barad 2007; zob.: Hyży 2017; Kowalik-Olubińska 2025). Pojęcie intra-aktywności oznacza zatem, że nie możemy uznawać siebie za istoty oddzielone od świata, lecz przeciwnie – powinniśmy postrzegać siebie jako ściśle z nim związane byty, stanowiące jego integralny element (Barad 2007). Należy podkreślić, iż sygnalizowane wyżej wątki myślenia posthumanistycznego wyraźnie ujawniają się także w polskim kontekście akademickim. Wpisują się w nie poglądy głoszone m.in. przez Monikę Bakke (2010, 2015), Mariettę Radomską (2010), Lucynę Kopciewicz (2015), Piotra Zawojskiego (2017), Maksymiliana Chutorańskiego (2019, 2021), Małgorzatę Obrycką (2020), Magdalenę Środę (2023).

Warto dodać, że do relacji ludzie–nie-ludzie w analogiczny do przywołanego sposób odnoszą się przedstawiciele nauk przyrodniczych. Prowadzone przez nich badania dostarczają coraz więcej dowodów na istnienie wspólnej historii ludzi i organizmów pozaludzkich, na zachodzenie procesu symbiogenezy i zjawiska podzielenia świata przez współzamieszkujące go byty (Gilbert i in. 2012). W obrębie pola badawczego określanego mianem biosocjologii stawia się w związku z tym tezę o konieczności wychodzenia poza perspektywę postrzegania ludzi jako gatunku odesparowanego od innych (Ingold 2013). Nie istnieje więc, jak zauważa Mick Smith, „możliwość wyłączenia człowieka ze wspólnoty różnych istot, które są powiązane ze sobą na miliard różnych sposobów” (Smith 2013: 30).

Posthumanizm jest zatem powiązany z dokonywaniem się zmiany ontologicznej. Polega ona na odchodzeniu od poglądu, zgodnie z którym człowiek jest istotą odseparowaną od świata, będącą jedynie obserwatorem świata i jego (ludzkich i nie-ludzkich) mieszkańców, oraz przyjmowaniu w jego miejsce tezy głoszącej, że człowiek jest bytem relacyjnym i materialnym, nierozzerwalnie związanym ze światem, uczącym się i stającym się razem z nim i za jego pośrednictwem (Bayne 2018; Kowalik-Olubińska 2025).

Pedagogia wspólnych światów, czyli w stronę uczenia się i stawania razem ze światem

Przywołane wątki dyskursu posthumanistycznego znajdują odzwierciedlenie w przestrzeni edukacyjnej. Uwidaczniają się one w czerpiącym inspirację z idei posthumanizmu

sygnalizowanym wcześniej podejściu edukacyjnym zwanym pedagogią wspólnych światów. Wychodzi się w niej poza założenia podejścia konwencjonalnego, w którym dzieci uczą się o świecie, przyglądając mu się z zewnątrz i poznając go z dystansu. Zamiast tego zmierza się do umożliwienia dzieciom uczenia się i stawania wspólnie ze światem w trakcie nawiązywania z nim relacji na poziomie intra-akcji. Stosowane przez Barad pojęcie „intra-akcji” (*intra-actions*) służy ukazaniu współzależności między bytami egzystującymi w określonych przestrzeniach świata. Oznacza ono zatem „wzajemne konstytuowanie się powiązanych ze sobą jednostek sprawczych” (Barad 2007: 33) i wiąże się z przyjęciem tezy, zgodnie z którą jednostki te wyłaniają się z formujących je bezpośrednich relacji, w jakie te jednostki wchodzą ze sobą.

Podstawę ontologiczną pedagogii wspólnych światów stanowi posthumanistyczna wizja dziecka jako istoty relacyjnej. Dziecko jawi się w niej jako istota powiązana z naturą i kulturą, której życie jest ściśle związane zarówno z ludźmi, jak i ze zjawiskami, bytami i jednostkami pozaludzkimi. Jest ono zatem postrzegane jako istota egzystująca we wspólnych światach naturokultury i współtworząca te światy (Prout 2005; Murris 2016; Kowalik-Ołubińska 2025). Karin Murris przekonuje, że dziecko „jest splątaniem; tworzonym przez pojęcia i siły materialne, w którym to, co społeczne, polityczne, biologiczne oraz maszyny obserwujące, mierzące i kontrolujące, jest ze sobą ściśle powiązane, splecione – wszystkie elementy wchodzą przy tym w intra-akcje, «tracąc» w tym procesie swoje wyraźne granice” (Murris 2016: 91). W posthumanistycznej wizji dziecka odchodzi się więc od ujmowania związku dziecka z naturą i kulturą w kategoriach oddzielenia i niezależności, w zamian dąży się do rozpatrywania tego związku w kategoriach relacyjności, wspólnotowości, współzależności i współbycia (więcej na ten temat zob. Kowalik-Ołubińska 2025).

Pedagogię wspólnych światów uznaje się za proces uczenia się i stawania wyłaniający się ze splątanych ze sobą relacji ludzko-pozaludzkich, budzący zaciekawienie tym, co nietypowe i niecodzienne, otwarty na nieprzewidywalność i niepewność, na wielość sposobów poznawania świata i budowania o nim różnorodnych narracji. Zmierza się w niej do tworzenia wielu okazji sprzyjających odśłanianiu złożonych powiązań między wszystkimi bytami współtworzącymi świat, zachęca do stawiania pytań otwartych i szukania wielu odpowiedzi, dąży do nawiązywania przez dzieci relacji międzygatunkowych.

Pedagogia ta nie jest regulowana przez ustalone ogólnie programy, lecz realizuje się w toku codziennych, trudnych do dokładnego zaplanowania, często niespodziewanych spotkań dzieci z przedstawicielami innych gatunków. To właśnie te międzygatunkowe spotkania uznaje się za kluczowy element pedagogii wspólnych światów. W ich trakcie dochodzi bowiem do zawiązywania się bliskich, bezpośrednich, niehierarchicznych relacji między dziećmi i pozaludzkimi partnerami. Tworzą zatem przestrzeń sprzyjającą uczeniu się i stawaniu się dzieci razem ze światem (por. Kowalik-Ołubińska 2025).

Międzygatunkowe spotkania dzieci we wspólnych światach naturokultury

W tej części artykułu prezentuję relacje ze spotkań dzieci z pozaludzkimi partnerami, nazywam je opowieściami. Tworzyłam je w trakcie realizacji autorskiego projektu badawczego zatytułowanego „Międzygatunkowe spotkania dzieci we wspólnych światach” (Kowalik-Ołubińska 2025). Służył on ukazaniu tego, jak posthumanistyczna pedagogia wspólnych światów jest realizowana w praktyce edukacyjnej. Zmierzałam zatem do pokazania, jak ujawnia się ona w konkretnej, lokalnej przestrzeni świata współzamieszkiwanego przez dzieci i byty pozaludzkie. Celem projektu uczyniłam eksplorację możliwości uczenia się i stawania się dzieci w starszym wieku przedszkolnym z pozaludzkimi innymi w trakcie bezpośrednich z nimi spotkań we wspólnych światach, wyłaniających się w przestrzeniach odwiedzanego lasu.

Odwołując się do założeń krytycznego nurtu myśli posthumanistycznej, w tym do koncepcji etyko-onto-epistemologii (Barad 2007), przyjęłam, że eksploracja tworzących się w trakcie tych spotkań relacji między dziećmi i bytami nie-ludzkimi, które stanowiły przedmiot moich badań, uzasadnia zastosowanie w nich postjakościowej orientacji badawczej. Kluczową rolę odgrywają w niej bowiem, jak przekonuje Elizabeth Adams St. Pierre, „nie metody, lecz pojęcia takie jak **splątanie** Karen Barad czy **asamblaż** Gilles’a Deleuze’a i Felixa Guattariego oraz ugruntowane w nich praktyki konceptualne (...)” (St. Pierre 2014: 1). Zastosowanie tej orientacji badawczej umożliwia zatem pogłębioną eksplorację „żywej relacyjności” (*live relationality*) (Hart, White 2022: 202).

Do przyjrzenia się dziecięcym relacjom z pozaludzkimi innymi wykorzystałam strategię wielogatunkowej etnografii, która jest utożsamiana z badaniami antropologicznymi wychodzącymi poza antropocentryzm. Ekspozuje się w niej bowiem sprawczość pozaludzkich innych i zmierza do zastąpienia dualistycznych ontologii perspektywami relacyjnymi. Perspektywy te pozwalają na podążanie za relacjami tworzącymi się w trakcie spotkań międzygatunkowych (Locke, Muenster 2015). Strategia ta pozwoliła mi na dokonanie zapisów wielu spotkań międzygatunkowych, do jakich dochodziło w trakcie wspólnych spacerów z dziećmi w przestrzeni lasu. Byłam przy tym świadkiem zawiązujących się w trakcie tych spotkań relacji między dziećmi i bytami pozaludzkimi. Mogłam także obserwować wyłaniającą się z sieci relacji sprawczość dzieci i nie-ludzkich innych oraz tkwiący w nich potencjał w zakresie stawania się i uczenia się dzieci.

W ramach aplikowanej w procesie badawczym strategii zastosowałam metodę obserwacji uczestniczącej, która pozwoliła mi na śledzenie z bliska tego, co działo się w trakcie spotkań dzieci z pozaludzkimi partnerami. Dążąc przy tym do wyjścia poza rozumienie obserwacji jako humanocentrycznego sposobu myślenia i postrzegania otoczenia, w którym badacz i dzieci są oddzieleni od środowiska, próbowałam, podobnie jak uczyniła to Sarah K. Black (2019), zastosować praktykę myślenia *ze światem* (Kowalik-Ołubińska 2025). Ujawnia się ona, jak przekonują Lesley Instone i Affrica Taylor, w zauważaniu „splątanej wielogatunkowej obecności innych” (*the entangled multispecies presence of others*) (cyt. za: Black 2019: 36). Stosowanie tej praktyki wiązało się nie tylko z uznaniem obserwacji za metodę służącą zrozumieniu

relacji ludzko-pozaludzkich z więcej-niż-ludzkiej perspektywy, ale także z aktywną partycypacją w tworzeniu tych relacji. Dzięki temu mogłam uczyć się wspólnie ze wszystkimi uczestnikami przestrzeni badawczej. Umożliwiło mi to bycie jednocześnie świadkiem i uczestnikiem, który doświadcza tego, w jaki sposób „dokonuje się proces wspólnego stawania się ze światem (*worlding and commoning*)” (Taylor, Pacini-Ketchabaw 2019: 6; Kowalik-Olubińska 2025: 226).

Do prezentacji spotkań międzygatunkowych w formie opowieści zainspirowała mnie Haraway swoimi historiami o spotkaniach ludzkich i pozaludzkich partnerów w zwykłym, a jednocześnie złożonym i nieuporządkowanym życiu codziennym. Stanowią one opowieści, które – jak pisze autorka – „śledzą «żywe historie» relacji zachodzących (...) w strefie splątanych ze sobą istnień ludzkich i pozaludzkich” (Haraway 2008: 35). W podobny sposób odnoszą się do kwestii metod i opowiadania o danych badawczych Affrica Taylor i Veronica Pacini-Ketchabaw. Nawiązując do poglądów Haraway, autorki opowiadają się za stosowaniem metod ugruntowanych w codzienności (*in the ordinary every day*). W związku z tym unikają tworzenia „heroicznych opowieści o głównych bohaterach występujących na wielkiej scenie”, a zamiast tego poszukują „alternatywnych (...) opowieści o wielu małych graczach, którzy po cichu, pozostając na marginesach, wspólnie zmieniają świat” (Taylor, Pacini-Ketchabaw 2019: 7). Budując swoje opowieści o spotkaniach międzygatunkowych, starałam się, aby miały właśnie taki charakter, przedstawiam w nich bowiem spotkania dzieci z pozaludzkimi partnerami w małych, marginalnych, ale bliskich ich codziennemu życiu lokalnych wspólnych światach odwiedzanego lasu. Pokazuję, że nawiązywanie relacji ze wszystkimi aktorami tworzącymi te światy na poziomie intra-akcji pozwala dzieciom na dokonywanie zmian w nich samych i w tych większych-od-ludzkich światach.

W artykule prezentuję dwie wybrane opowieści o spotkaniach dzieci w lesie z pozaludzkimi partnerami. Towarzyszy im analiza dyfrakcyjna, która umożliwia identyfikację sieci sił „działających wewnątrz splątanych ze sobą relacji ludzko-pozaludzkich” (Black 2019: 44). Pozwala ona zatem na odsłonięcie zjawisk wytwarzanych za pośrednictwem splatań, uwikłań i powiązań (Lenz Taguchi 2012) między ciałami ludzkimi i nie-ludzkimi (Hill 2017). Barad (2007) rozpatruje te splątania jako intra-akcje, jako wzajemne konstytuowanie się i tworzenie znaczenia.

Mrówki i martwy kret – opowieść pierwsza

Zaplanowane spaceru w lesie z grupą 5–6-letnich dzieci poprzedziło spotkanie w przedszkolu z dziećmi i opiekującymi się nimi nauczycielkami. Po przedstawieniu siebie i celu mojej wizyty zaprosiłam dzieci i nauczycielki do udziału w spotkaniach z mieszkańcami pobliskiego lasu. Poniżej opowiadałam o naszym pierwszym spacerze.

Gdy weszliśmy do lasu, dzieci od razu pokazały mi rośliny, z którymi spotykały się już wcześniej, nazywały je „pstrykaczami”. Wspólnie podeszliśmy do nich, dokładnie się im przyjrzelśmy i dotykaliśmy. Rośliną nazywaną „pstrykaczem” jest niecierpek pospolity pstrykający nasionami. Rośliny należące do tego gatunku rozsiewają się samoistnie – wyrzucają

dojrzałe nasiona na odległość do kilku metrów. Uważna obserwacja rośliny pozwoliła dzieciom na nadanie jej bardzo trafnej nazwy.

Następnymi mieszkańcami lasu spotkanymi przez nas tego dnia były mrówki. Owadów było dużo – przecinały ścieżkę, którą szliśmy, a potem rozpraszały się w różnych kierunkach, znikając w pobliskich zaroślach. Dzieci zgromadziły się w miejscu spotkania i bacznie przyglądały się zwierzętom, przyklękały, by móc dokładnie je obejrzeć. Ja także byłam zaintrygowana mrówkami, wspólnie się im przypatrywaliśmy i obserwowaliśmy ich zachowanie. Dzieci, wyraźnie podekscytowane, komentowały: „jakie one małe”; „jak szybko się poruszają”; „może szukają jedzenia”; „pewnie śpieszą się do swojego domu”; „może mają coś do zrobienia”.

Dzieci nie poprzestały na patrzeniu, próbowały dotykać mrówek, nawet podnosić je z ziemi, ale zwierzęta wyszły poza zasięg dziecięcych rąk. Innego sposobu użył jeden z chłopców – położył na ścieżce liść i cierpliwie czekał, aż kilka mrówek weszło na jego powierzchnię. Wtedy chłopiec ostrożnie podniósł liść do góry, trzymał na wysokości swoich oczu i z uwagą przyglądał się mrówkom, dotykał ich i próbował głaskać. Owady, zaniepokojone, biegały szybko po liściu, szukając drogi ucieczki. Kiedy jedna z nich zsunęła się z liścia i spadła na warstwę leśnej ściółki, chłopiec ostrożnie położył liść na ziemię, dzięki czemu mrówki mogły wrócić do pozostałych zwierząt. Chłopiec przykucnął i teraz obserwował je z oddali, podsumowując całe zajście słowami: „Nie bójcie się, nie wam nie zrobię”.

Jego kolega stanął na drodze przejścia mrówek i zastanawiał się głośno: „Ciekawe, co zrobią. Może wejdą na moje nogi?”. Stało się inaczej, mrówki szerokim łukiem okrążyły nogi chłopca. „Szkoda, że sobie poszłyście” – powiedział chłopiec wyraźnie zawiedziony zachowaniem owadów. W tym czasie jedna z dziewczynek położyła dłonie na ścieżce, którą przemierzały mrówki, i czekała na to, co się wydarzy. Chwilę później jedna z mrówek weszła na dłoń dziewczynki i zaczęła po niej chodzić, badając rękę dziecka. Dziewczynka bacznie przyglądała się mrówce, zbliżając dłoń do swojej twarzy. Mrówka zatrzymała się i na moment zwróciła swoje ciało w stronę twarzy dziecka. „Ona na mnie patrzy!” – krzyknęła wyraźnie poruszona dziewczynka. Istotnie, można było odnieść wrażenie, że mrówka i dziewczynka przyglądają się sobie nawzajem. Po chwili mrówka zeszła z dłoni dziecka i szybko się oddaliła. Dziewczynka pożegnała ją słowami: „Do zobaczenia! Pa, pa!”, machając jednocześnie ręką w kierunku mrówki znikającej w ściółce leśnej.

Ostatnim zdarzeniem podczas tego spaceru, już pod jego koniec, było znalezienie przez jedną z dziewczynek martwego kreta. Wszystkie zgromadzone przy zwierzęciu dzieci zastanawiały się, co mogło spowodować jego śmierć: „Może potrafił go samochód?”, „Może ugryzł go jakiś drapieżnik?”. Mówiły także o swoich uczuciach, których przyczyną było znalezienie martwego zwierzęcia: „biedny kret”; „szkoda, że nie żyje”; „to smutne, co się stało”; „kret jest smutny i na pewno tęskni za rodziną”. Dziewczynka zaproponowała przykrycie kreta zeschniętymi zeszłorocznymi liśćmi i dodała: „Będzie leżał jak w grobie”. Grupa zgodziła się co do tego, że kret potrzebuje przykrycia ciepłym kocem z opadłych liści. Dzieci zebrały liście i ostrożnie ułożyły je na zwierzęciu.

Trasa następnego wyjścia do lasu przebiegała w pobliżu miejsca, w którym wcześniej znaleźliśmy kreta. Odnaleźliśmy to miejsce, a dzieci odsunęły część liści na bok, odsłaniając martwe zwierzę. „Kret jest nadal martwy!” – krzyczał jeden z chłopców. Ciało kreta zaczęło się już rozkładać i było pokryte insektami. Okryliśmy ponownie kreta liśćmi i odeszliśmy.

Opisana przeze mnie w powyższej opowieści materialno-dyskursywna intra-aktywność dzieci ujawniła się wyraziście w spotkaniu z mrówkami i martwym kretem. Spotkanie to ukazuje dążenie dzieci do nawiązania bliskich, bezpośrednich relacji ze zwierzętami, zwłaszcza z mrówkami. Stało się ono przestrzenią, w której ujawniła się sprawczość dzieci i mrówek. Sposób reagowania tych zwierząt na obecność dzieci, z jednej strony usuwanie się z zasięgu ich rąk, okrążanie dziecięcych ciał, a z drugiej wchodzenie na dłoń dziecka i przyglądanie się jego twarzy, ukazuje zarówno sprawczość mrówek, jak i dzieci, starających się o wywarcie wpływu na zachowanie tych zwierząt.

Dzieci angażowały się w spotkania z pozaludzkimi partnerami cielesnie, słownie i emocjonalnie. Źródłem szczególnych przeżyć emocjonalnych okazało się spotkanie z kretem, pobudzające dzieci do podjęcia działania sytuującego się w przestrzeni pomiędzy naturą i kulturą, łączącego w sobie wiedzę, zwyczaje i nawyki nabyte w świecie kultury ze światem natury (martwy kret „będzie leżał jak w grobie”).

Analiza dyfrakcyjna danych badawczych stwarza zatem okazję do dokonania decentracji dziecka (Pacini-Ketchabaw i in. 2016) przez ukazanie sposobu, w jaki mrówki i martwy kret wyłaniają się jako podmioty sprawcze w ich spotkaniu z dziećmi. Stanowi też podstawę do konstatacji, że opisane spotkania sprzyjają stawaniu się dzieci i ich uczeniu się z pozaludzkimi partnerami (zob. Kowalik-Ołubińska 2025: 234–238).

Martwe drzewa i żuki gnojowe – opowieść druga

Tego dnia przemierzaliśmy las znaną nam trasą. Jeden z chłopców zauważył powalone drzewo: „Proszę pani, tu leży drzewo, pewnie wichura je przewróciła”. Podeszliśmy w niewielkiej grupie do leżącego drzewa, przyjrzelśmy się wyrwanym z ziemi korzeniom, splątanym ze sobą konarom. „To musiała być bardzo silna wichura” – stwierdził chłopiec. Po chwili dołączyły do nas pozostałe dzieci. Początkowo badały odkryte korzenie. „Jakie one są duże” – powiedziało z podziwem jedno z nich. Po chwili zainteresowanie dzieci przeniosło się na cały pień drzewa, na który wchodziły, stawały na nim, potem kładły się, obejmując go rękami i nogami. Niepiesznie pełzały po pniu, zanurzając się w ten sposób w doświadczeniu stawania się zamieszkującymi go stworzeniami.

Tego samego dnia, trochę później natknęliśmy się na duży pień martwego, będącego w stanie rozkładu drzewa. Lekkie dotknięcie drzewa przez jedno z dzieci spowodowało oderwanie się dwóch dużych, płaskich, prostokątnych kawałków. Upadły na ziemię, odsłaniając szybko poruszające się po nich owady. Jeden z chłopców odwrócił kawałki drzewa tak, aby owady znalazły się pod spodem, następnie z całej siły nogą próbował połamać te kawałki, niszcząc jednocześnie znajdujące się pod nimi owady. Skomentował to, co robi, słowami: „Trzeba ich się pozbyć, bo one są złe dla drzewa i mogą ugryźć”.

Zaciekawione pozostałe dzieci sprawdziły stan martwego drzewa, bacznie mu się przyglądały i badały dotykiem. Dotknięcie spowodowało rozpad w niektórych miejscach części drzewa na drobne fragmenty, a nawet obracanie się ich w próchno. W tym czasie dzieci dostrzegły także niezauważone wcześniej owady, co wzbudziło ich zainteresowanie. Zastanawialiśmy się wspólnie nad tym, co to za owady, skąd się wzięły i co one tu robią. Rozmawialiśmy o tym, że każde leżące drzewo, ścięte lub to, które zostało powalone przez wicher, rozkłada się i umiera. Dostrzeżone owady przyczyniają się do rozkładania drzewa na coraz mniejsze części. A gdy drzewo zupełnie się rozłoży, zmienia się w próchno, które wzbogaca ziemię (glebę) w lesie – dzięki temu mogą rosnąć na niej różne rośliny.

Ruszyliśmy dalej. Na ścieżce dwaj chłopcy znaleźli martwego żuka gnojowego. Przyglądaliśmy się martwemu zwierzęciu, dzieci wyrażały żal z powodu jego śmierci, podobnie jak w przypadku martwego kreta. Po chwili inne dzieci znalazły kolejnego żuka, leżącego nieruchomo obok ścieżki, po której szliśmy. „Proszę pani, znowu znaleźliśmy żuka” – powiedziało jedno z nich smutnym głosem. „Chyba nie żyje, szkoda” – stwierdziło drugie. „Umarł albo umiera” – zastanawiał się ich kolega. „Przed chwilą jeszcze ruszał łapką” – dodał. Jedna z dziewczynek zapytała: „Naprawdę nie żyje?”. Chłopiec ze smutkiem w głosie odpowiedział: „Tak. Może ma uszkodzone skrzydełka albo ktoś go nadepnął”. Inne dziecko stwierdziło: „Może naprawdę ktoś go nadepnął albo potracił”. Chłopiec potaknął: „Może tak się stało”.

Idąc dalej, po pewnym czasie znowu spotkaliśmy żuka, tym razem leżącego na grzbiecie, ale ten żył. Przyglądaliśmy mu się uważnie. Jedna z dziewczynek zapytała: „Może spróbujemy go odwrócić?”. Inne dzieci odpowiedziały głośno chórem: „Tak! Tak!”. Dziewczynka przykucnęła i odwróciła żuka, który stanąwszy na odnóżach, zaczął się powoli oddalać. „Najlepiej, jakbyśmy go uratowali” – stwierdził jeden z chłopców. Jego kolega zastanawiał się: „Ale jak to zrobić?”. Chłopiec odpowiedział: „Ja kiedyś brałem na rękę żuczka i go przenosiłem”, a na te słowa jego koleżanka zaproponowała: „To spróbuj to zrobić dzisiaj”. Zachęcony chłopiec wziął do ręki suchy liść i podłożył pod brzuch owada. Żuk powoli wszedł na liść i się na nim usadowił. „Gdzie go przenieść?” – zapytał chłopiec. W tym czasie żuk zsunął się z liścia. „Przestraszył się” – powiedziało jedno z dzieci. „Chyba nie, tylko się ześlizgnął” – stwierdziło inne. Jeszcze inne dodało: „A mnie kiedyś wszedł żuczek na palec!”. Udało nam się w końcu umieścić owada na liściu. „Gdzie mam go przenieść?” – zapytał ponownie chłopiec. Ktoś zaproponował: „Tu, w trawę”. Chłopiec położył żuka na ziemi, w rosnącej z dala od ścieżki trawie, mówiąc: „Teraz sobie pójdzie bezpiecznie, nikt na niego nie nadepnie”.

Wracaliśmy powoli w stronę przedszkola, po drodze zatrzymaliśmy się przy „pstrykaczach”. Dzieci sprawdzały, czy ich nasiona były już na tyle dojrzałe, by rośliny mogły wyrzucać je na zewnątrz. Razem szukaliśmy tych dojrzałych. Dalej napotkaliśmy leżący na ziemi świerk. Podeszliśmy do drzewa, obejrzelśmy je, dotykaliśmy i podziwialiśmy jego rozmiar. „Taki duży, na pewno długo żył” – powiedziało jedno z dzieci. Inne dziecko podsumowało: „A teraz leży i umiera”.

Dyfrakcyjne odczytanie tej opowieści ukazuje rzeczywistość, która – jak się zdaje – koliduje z romantyczną wizją niewinnych dzieci usytuowanych w idyllicznej naturze. Wyniki obserwacji dzieci wchodzących w relacje ze zwierzętami odbiegają od popularnej narracji, która koncentruje się na relacjach dzieci z „uroczymi” i niewinnymi zwierzętami, uznawanymi zazwyczaj za narzędzia służące rozwojowi dziecka.

Analiza powyższej opowieści ujawnia także, że spotkania międzygatunkowe tworzą przestrzeń, w której dochodzi do powiązania ze sobą procesu poznawania świata przez dzieci i stawania się dzieci razem z tym światem oraz do połączenia z etycznymi wymiarami relacji zachodzących z pozaludzkimi partnerami. W przestrzeń tę wpisana jest zatem możliwość urzeczywistniania koncepcji etyko-onto-epistemologii, doceniającej, jak przekonuje jej twórczyni, „wzajemne powiązanie etyki, poznawania i istnienia” (Barad 2007: 185).

Przedstawiona opowieść ukazuje materialno-dyskursywną intra-aktywność uczestników spotkań międzygatunkowych, która sprzyja realizacji zarówno koncepcji Barad, jak i koncepcji budowania, komponowania – jak powiedziałby Latour – „dobrego wspólnego świata” (2009: 327). To właśnie ta intra-aktywność, wyłaniająca się ze spotkań z przedstawicielami innych gatunków, stwarza okazję do stawiania przez dzieci pytań dotyczących aktualnych zdarzeń, sytuacji i doświadczeń, których źródłem są bliskie, bezpośrednie kontakty z nie-ludzkimi partnerami, do pogłębionego poznawania oraz zmieniania siebie i świata wspólnie z tymi partnerami. Wielozmysłowy, ucieleśniony kontakt z mieszkańcami lasu, współbycie i stawanie się z nimi stanowią także źródło dziecięcych przeżyć, które budzą poczucie troski o pozaludzkich innych, uruchamiające dążenie do opiekowania się nimi. Poczucie to wyłania się, gdyby odwołać się do poglądów Haraway (2008), z uobecniającego się w międzygatunkowych spotkaniach zaciekawienia sobą nawzajem (zob. Kowalik-Ołubińska 2025: 238–243).

Podsumowanie

Przywołane w artykule opowieści o dziecięcych spotkaniach międzygatunkowych pozwalają na uznanie tych spotkań za przestrzeń, w której tkwią znaczne możliwości w zakresie uczenia się i praktykowania przez dzieci procesu stawania się wspólnie z pozaludzkimi partnerami. Materialno-dyskursywna intra-aktywność uczestników tych spotkań bowiem staje się okazją do nawiązywania bezpośrednich, niehierarchicznych, wspólnotowych w swojej istocie relacji. Opowieści te stanowią ilustrację tezy, w której świetle międzygatunkowe spotkania tworzą przestrzeń umożliwiającą bycie razem, stawanie się *ze* sobą, uczenie się *od* siebie i *ze* sobą (więcej na ten temat zob. Kowalik-Ołubińska 2025).

Bliski jest mi w związku z tym pogląd głoszony przez Haraway, zgodnie z którym to właśnie w trakcie takich spotkań pojawia się możliwość uczenia się tego, jak być *ze* sobą, jak współegzystować z pozaludzkimi partnerami, jak budować wspólne światy, współzamieszkiwane z nimi przestrzenie naturokultury (Haraway 2008). Warto dodać, że jako współuczestniczka przestrzeni badawczej praktykowałam budowanie relacji z wieloma

przedstawicielami innych gatunków na poziomie intra-akcji i przyznam, że było to dla mnie niecodzienne i wzbogacające doświadczenie.

W opowieściach o spotkaniach międzygatunkowych wyraźnie ujawnia się sprawczość dzieci i innych aktorów tworzących podzielane przez siebie wspólne światy. Sprawczość ta ma charakter relacyjny, pojawia się bowiem w efekcie wzajemnego wywierania na siebie wpływu przez uczestników tych światów. Nawiązując do poglądów Davida Oswella, można stwierdzić, że sprawczość krąży we wspólnych światach, wokół ich uczestników, bezosobowo i że ujawnia się w relacjach, w jakie oni ze sobą wchodzi. Sprawczość zatem nie jest czyjąś własnością, zawsze jest relacyjna, rozproszona w przestrzeniach wspólnych światów. Zawsze tworzy się po-między (*in-between*) aktorami egzystującymi w tych przestrzeniach (Oswell, 2013, s. 270).

Z przedstawionych opowieści wyłania się też obraz dzieci jako osób angażujących się w spotkania, dążących do nawiązywania bliskich relacji z pozaludzkimi partnerami. Szczególnie wyraźnie jest widoczny w przestrzeni tych spotkań emocjonalny aspekt relacji dzieci – pozaludczy partnerzy. Dzieci nie pozostają obojętne wobec niczego, co dzieje się w tej przestrzeni. Każde spotkanie, nawet najkrótsze i ulotne, wzbudza w nich emocje skłaniające do podejmowania działań na poziomie intra-aktywności. W aktywności dzieci można zaobserwować zarówno chęć nawiązania kontaktu ze światem, jego poznawania, bycia i stawania się w jego przestrzeniach, jak i zgłębiania wiedzy o świecie razem z innymi współtworzącymi go aktorami oraz budowania dobrego wspólnego świata.

W moim przekonaniu warto byłoby zatem w obszarze wczesnej edukacji dążyć do aplikacji pedagogii wspólnych światów, za której istotę można uznać tworzenie warunków sprzyjających nawiązywaniu przez dzieci bezpośrednich relacji z pozaludzkimi partnerami w trakcie spotkań międzygatunkowych. Za niezwykle istotną kwestię uznaję przy tym konieczność wychodzenia przez nauczyciela podczas tych spotkań poza ramy tradycyjnego nauczania o świecie i przyjmowania przez niego postawy współbycia z dziećmi, wspólnego z nimi poznawania, uczenia się i stawania się razem ze światem.

Literatura

- Bakke M. (2010), *Posthumanizm: człowiek w świecie większym niż ludzki*. W: J. Sokolski (red.), *Człowiek wobec natury – humanizm wobec nauk przyrodniczych*. Warszawa, Wydawnictwo Neriton.
- Bakke M. (2015), *Bio-transfiguracje. Sztuka i estetyka posthumanizmu*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Barad K. (2007), *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Durham, NC, Duke University Press.
- Bayne S. (2018), *Posthumanism: A Navigation Aid for Educator*. „Journal for Research and Debate”, 1(2).
- Black S.K. (2019), *Exploring Young Children's Encounters with the More-Than-Human: A Multispecies Ethnography*. Electronic Thesis and Dissertation Repository, 6198. <https://ir.lib.uwo.ca/etd/6198>, 10.12.2024.
- Braidotti R. (2006), *Transpositions: On Nomadic Ethics*. Cambridge, Polity Press.

- Braidotti R. (2014), *Po człowieku*. Przeł. J. Bednarek, A. Kowalczyk. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Chutorński M. (2019), *Posthumanizm(y) i pedagogika*. W: M. Chutorński, A. Makowska (red.), *Rzeczy – Kultura – Edukacja*. Szczecin, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Chutorński M. (2021), *Nie(tylko)ludzkie wymiary edukacji. W stronę pedagogiki nieantropocentrycznej*. Szczecin, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Gilbert S.F., Sapp J., Tauber A.I. (2012), *A Symbiotic View of Life: We Have Never Been Individuals*. „The Quarterly Review of Biology”, 87(4).
- Haraway D.J. (1992), *The Promises of Monsters: A Regenerative Politics for Inappropriate/d Others*. W: L. Grossberg, C. Nelson, P.A. Treichler (eds.), *Cultural Studies*. New York–London, Routledge.
- Haraway D.J. (2000), *How Like a Leaf. An Interview with Thyrza Nichols Goodeve*. New York–London, Routledge.
- Haraway D. (2003), *Manifest cyborgów: nauka, technologia, feminizm socjalistyczny lat osiemdziesiątych*. Przeł. S. Królak, E. Majewska. „Przegląd Filozoficzno-Literacki”, 1.
- Haraway D.J. (2008), *When Species Meet*. Minneapolis–London, University of Minnesota Press.
- Haraway D.J. (2012), *Manifest gatunków stowarzyszonych*. Przeł. J. Bednarek. W: A. Gajewska (red.), *Teorie wywrotowe. Antologia przekładów*. Poznań, Wydawnictwo Poznańskie.
- Haraway D.J. (2016), *Staying with the Trouble. Making Kin in the Chthulucene*. Durham, Duke University Press.
- Hart P., White P.J. (2022), *Postqualitative inquiry: Theory and practice in environmental education*. „Australian Journal of Environmental Education”, 38 (Special Issue).
- Hill C.M. (2017), *More-than-reflective practice: Becoming a diffractive practitioner*. „Teacher Learning and Professional Development”, 2(1).
- Hyży E. (2017), *Dzielenie się światem. Nowy feministyczny realizm w ujęciu Karen Barad*. W: E. Hyży (red.), *Feministyczne konteksty. Multidyscyplinarnie*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Ingold T. (2013), *Prospect*. W: T. Ingold, G. Palsson (eds.), *Biosocial becomings: Integrating social and biological anthropology*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Kopciwicz L. (2015), *Jan Jakub Rousseau w naturze/ogrodzie? Dyskursy natury we współczesnych odczytaniach feministycznych i posthumanistycznych*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 29(2).
- Kowalik-Ołubińska M. (2023), *Posthuman Pedagogy of the Common Worlds of Children and Animals – from Independence to Relationality*. „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, 17(2).
- Kowalik-Ołubińska M. (2025), *Dzieciństwo – naturokultura – edukacja. W stronę posthumanistycznej pedagogii wspólnych światów*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Latour B. (2009), *Polityka natury. Nauki wkraczają do demokracji*. Przeł. A. Czarnacka. Warszawa, Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Lenz Taguchi H. (2012), *A diffractive and Deleuzian approach to analyzing interview data*. „Feminist Theory”, 13(3).
- Locke P., Muenster U. (2015), *Multispecies Ethnography*. W: *Oxford Bibliographies*. <https://www.oxfordbibliographies.com/display/document/obo-9780199766567/obo-9780199766567-0130.xml>, 12.01.2025.
- Murris K. (2016), *The Posthuman Child: Educational transformation through philosophy with picturebooks*. London–New York, Routledge.

- Nelson N., Pacini-Ketchabaw V., Nxumalo F. (2018), *Rethinking Nature-Based Approaches in Early Childhood Education: Common Worlding Practices*. „Journal of Childhood Studies”, 43(1).
- Obrycka M. (2020), *W stronę posthumanizmu. O wychowaniu do humanitaryzmu międzygatunkowego*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Oswell D. (2013), *The Agency of Children. From Family to Global Human Rights*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Pacini-Ketchabaw V., Taylor A., Blaise M. (2016), *Decentring the Human in Multispecies Ethnographies*. W: C. Taylor, C. Hughes (eds.), *Posthuman Research Practices in Education*. London, Palgrave Macmillan.
- Prout A. (2005), *The Future of Childhood: towards the interdisciplinary study of children*. London, Routledge Falmer.
- Radomska M. (2010), *Towards a Posthuman Collective: Ontology, Epistemology and Ethics*. „Praktyka Teoretyczna”, 1.
- Smith M. (2013), *Ecological Community, the Sense of the World, and Senseless Extinction*. „Environmental Humanities”, 2.
- St. Pierre E.A. (2014), *Post Qualitative Inquiry*. Keynote Lecture, Australian Association of Research in Education, New Zealand Association for Research in Education. Elizabeth-Adams-St.-Pierre-ppt-presentationv1.pdf.
- Środa M. (2023), *Posthumanizm – w poszukiwaniu nowej etyki*. „Er(r)go. Teoria – Literatura – Kultura Er(r)go. Theory – Literature – Culture”, 2.
- Taylor A. (2013), *Reconfiguring the Natures of Childhood*. London, Routledge.
- Taylor A., Pacini-Ketchabaw V. (2015), *Learning with Children, Ants, and Worms in The Anthropocene: Towards A Common World Pedagogy of Multispecies Vulnerability*. „Pedagogy, Culture, & Society”, 23(4).
- Taylor A., Pacini-Ketchabaw V. (2019), *The Common Worlds of Children and Animals. Relational Ethics for Entangled Lives*. London–New York, Routledge.
- Taylor A., Zakharova T., Cullen M. (2021), *Common Worlding Pedagogies: Opening Up to Learning with Worlds*. „Journal of Childhood Studies”, 46(4).
- Zawojski P. (2017), *Posthumanizm, czyli humanizm naszych czasów*. „Kultura i Historia”, 32.