INSTED: Interdisciplinary Studies in Education & Society
Teraźniejszość - Człowiek - Edukacja
ISSN 1505-8808
Vol. 25, No. 2(94), 2023
https://doi.org/10.34862/tce/2023/11/25/at-nz24

Posthumanistyczny zwrot w interdyscyplinarnym polu badawczym *Childhood Studies* – odpowiedź na problemy środowiskowe epoki współczesnej

Małgorzata Kowalik-Olubińska[1]

CC BY SA

Abstrakt

Celem artykułu uczyniła autorka omówienie dokonującego się w polu badawczym *Childhood Studies* zwrotu w stronę posthumanizmu, stanowiącego odpowiedź jego twórców na problemy środowiskowe epoki współczesnej. Przenikanie myśli posthumanistycznej do pola badawczego *Childhood Studies* zaowocowało zwrotem w stronę ontologii relacyjnej, w świetle której dzieciństwo zostało uznane za fenomen ściśle powiązany z naturą, dziecko zaś – za istotę relacyjną, egzystującą we wspólnotach powiązanych ze sobą bytów ludzkich i pozaludzkich. Czerpanie z myśli posthumanistycznej przyczyniło się także do uznania potrzeby odwoływania się w kontekście edukacyjnym do idei wspólnotowości, relacyjności i stawania się/stawania się-z. Spowodowało to zwrot w stronę podejść pedagogicznych pozwalających dzieciom na uczenie się i stawanie wspólnie ze światem, na nawiązywanie pogłębionych relacji z ludźmi i z bytami pozaludzkimi. Zdaniem autorki wzmacnianie dyspozycji dzieci w tym właśnie zakresie umożliwi im zgodne współistnienie ze wszystkimi bytami i prosperowanie we wspólnych światach, co zwiększy szanse nas wszystkich na pomyślne radzenie sobie ze środowiskowymi zagrożeniami epoki współczesnej.

Słowa kluczowe

Childhood Studies, posthumanizm, wspólnotowość, relacyjność, stawanie się/stawanie się-z

[1] Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Wydział Nauk Społecznych, malgorzata.olubinska@uwm.edu.pl, https://orcid.org/0000-0001-9687-9862

The Posthumanist Turn in the Interdisciplinary Research Field of *Childhood Studies* – Response to the Environmental Problems of Modern Times

Abstract

The purpose of the article was to discuss the shift towards post-humanism taking place in the *Childhood Studies* research field, which is seen by its creators as the answer to the environmental problems of modern times. The penetration of posthumanist thought into the *Childhood Studies* field has resulted in a turn towards a relational ontology. Childhood has been recognised as a phenomenon closely linked to nature, and the child as a relational being, existing in communities of interrelated human and non-human entities. Drawing on posthumanist thinking has also helped to recognise the need to refer to ideas of community, relationality, and becoming/becoming-with in educational contexts. This resulted in the transition to pedagogical approaches that enable children to learn and stand together with the world, while also building in-depth relationships with both human and non-human entities. According to the author, strengthening children's disposition in this respect will enable them to coexist with all entities and prosper in common worlds. This will increase the chances of all of us to successfully dealing with the environmental threats of modern times.

Key words

Childhood Studies, posthumanism, community, relationality, becoming/becoming-with

Wprowadzenie

Dokonujący się w obrębie interdyscyplinarnego pola badawczego *Childhood Studies* zwrot w stronę posthumanizmu wiąże się z przemianami, jakie zachodzą w akademii w sposobie myślenia o człowieku i jego usytuowaniu w świecie. W naukach społecznych i w humanistyce coraz częściej kwestionuje się bowiem zasadność przypisywania człowiekowi nadrzędnej pozycji w świecie, uznając go za jeden z elementów sieci wzajemnie powiązanych ze sobą bytów. Zwolennicy tego poglądu w centrum swoich analiz nie umieszczają człowieka, lecz sieci sił materialnych i dyskursywnych, których wszystkie ogniwa wiążą relacje współzależności i pokrewieństwa (Barad, 2007; Braidotti, 2014; Haraway, 2003, 2008, 2016).

W podobny sposób odnoszą się do sygnalizowanej wyżej kwestii przedstawiciele nauk przyrodniczych, którzy w swoich pracach przedstawiają symbiotyczną wizję życia (Gilbert i in., 2012), dowodzą istnienia współzależności między wszystkimi bytami tworzącymi ziemski ekosystem (Devall i Session, 1995; Everndon, 1978; Smith, 2013), ukazują wspólną historię ewolucyjną ludzi i zwierząt (De Waal, 2019; Keim, 2017; Shapiro i DeMello, 2010). W obszarze wyłaniającego się w akademii pola badawczego noszącego miano biosocjologii mówi się o konieczności wychodzenia poza perspektywę postrzegania ludzi jako gatunku odesparowanego od innych (Ingold, 2013). Nie istnieje zatem, jak przekonuje Mick Smith (2013, s. 30), „możliwość wyłączenia człowieka ze wspólnoty różnych istot, które są powiązane ze sobą na miliard różnych sposobów".

Dostrzeżenie i akceptacja takiego sposobu myślenia o miejscu człowieka w świecie nabiera szczególnego znaczenia w epoce współczesnej określanej mianem epoki człowieka lub antropocenu ze względu na wielkość śladu pozostawianego przez ludzi na Ziemi (Bińczyk, 2018; Crutzen, 2002; Crutzen i Stoermer, 2000; Zalasiewicz, 2016; Zalasiewicz i in., 2011). Konsekwencje wywołanych działalnością człowieka problemów środowiskowych, takich jak zmiany klimatyczne, zakwaszanie wód oceanicznych czy radykalne zmniejszanie się różnorodności biologicznej ziemskich ekosystemów, stwarzają zagrożenie dla egzystencji ludzi i bytów pozaludzkich (Gilling i Hagan-Lawson, 2014; Zalasiewicz i Williams, 2022). Przyczyn tego stanu rzeczy upatruje się w akceptacji idei antropocentryzmu, która mocno zakorzeniła się w ludzkiej świadomości (Bińczyk, 2018; Braidotti, 2014; Markiewicz, 2018). Idea ta znajduje swój wyraz zarówno w przekonaniu o wyjątkowości człowieka i jego pierwszoplanowej pozycji w świecie, w poglądzie, zgodnie z którym stanowi on miarę wszechrzeczy, jak i w przekonaniu o zasadności istnienia binarnych podziałów, wytyczania wyraźnych granic między bytami, zjawiskami i kategoriami, w tym między naturą i kulturą.

Celem artykułu uczyniłam omówienie zwrotu w stronę posthumanizmu, jaki dokonuje się w polu badawczym *Childhood Studies* w odpowiedzi na sygnalizowane wcześniej problemy środowiskowe epoki współczesnej (Malone, 2016; Malone i in., 2020; Murris, 2016). Odwoływanie się do posthumanistycznego myślenia o człowieku i świecie można uznać za punkt wyjścia działań zmierzających do znalezienia skutecznej odpowiedzi na te problemy. Podjęcie działań w tym zakresie jest szczególnie ważne z punktu widzenia dzieci, które dorastają w zupełnie innym świecie niż ten, w którym dorastali obecni dorośli i to właśnie one, zwane nie bez racji „dziećmi

antropocenu" (*the children of the Anthropocene*) (Lack, 2022), długo będą ponosić konsekwencje destrukcyjnego wpływu człowieka na środowisko (Cutter-Mackenzie-Knowles i in., 2020; Lack, 2022; Malone i in., 2020).

W dalszej części artykułu przywołuję główne założenia posthumanizmu, a następnie omawiam dwie powiązane ze sobą kwestie, których pojawienie się stanowi efekt przenikania myśli posthumanistycznej do pola badawczego *Childhood Studies*. Pierwszą z nich jest zwrot w stronę ontologii relacyjnej, w efekcie którego dzieciństwo zostało uznane za fenomen ściśle powiązany z naturą, dziecko zaś – za istotę relacyjną, egzystującą we wspólnotach wzajemnie powiązanych ze sobą bytów ludzkich i pozaludzkich (Malone, 2016; Malone i in., 2020; Murris, 2016;Taylor, 2013). Drugą kwestię stanowi dążenie do odwoływania się w kontekście edukacyjnym do idei wspólnotowości, relacyjności i stawania się/stawania się-z. Zaowocowało ono zwrotem w stronę podejść pedagogicznych pozwalających dzieciom na uczenie się i stawanie wspólnie ze światem, na nawiązywanie pogłębionych relacji z ludźmi i z bytami pozaludzkimi. Włączenie przywołanych kategorii pojęciowych do kontekstu edukacyjnego, przejście od uczenia *o* świecie do uczenia się i stawania razem *ze* światem, pozwoli dzieciom na nawiązanie pogłębionych relacji zarówno z ludźmi, jak i z bytami pozaludzkimi. Przyjmuję przy tym tezę, zgodnie z którą stawanie się osobami zdolnymi do nawiązywania tego typu relacji wzbudzi w dzieciach poczucie troski o dobro wspólnot ludzko-pozaludzkich (Latour, 2004) oraz potrzebę współodczuwania z bytami nie-ludzkimi (Bekoff, 2013; Fredriksen, 2019). Umożliwi im to zgodne współistnienie z ziemskimi bytami i prosperowanie we wspólnych światach (Taylor, 2013), zwiększając tym samym szanse nas wszystkich na pomyślne radzenie sobie ze środowiskowymi zagrożeniami epoki współczesnej.

Człowiek i świat w perspektywie posthumanizmu

Stawianie czoła zagrożeniom, jakie niesie ze sobą epoka antropocenu wiąże się z koniecznością uzmysłowienia sobie przez nas faktu, że do kłopotliwego położenia, w jakim znalazły się wszystkie ziemskie byty doprowadziło nasze ludzkie skoncentrowanie się na sobie. Rację należałoby zatem przyznać Henrykowi Skolimowskiemu (1993, s. 132), który sugeruje, że „naszym zasadniczym problemem są nie tyle trujące fabryki i zatrute środowisko, ile zatrute myślenie. Po prostu fabryki są przedłużeniem naszego myślenia". W podobnym tonie wypowiada się Timothy Morton (2010, s. 3), który w następujący sposób odnosi się do współczesnego kryzysu ekologicznego: „Jedną z rzeczy, która została zniszczona przez

nowoczesne społeczeństwo, wraz z ekosystemami, gatunkami i klimatem, jest myślenie".

Niezbędne okazuje się zatem przekształcenie świadomości ludzi w taki sposób, by zdołali oni dostrzec i zrozumieć związki łączące ich ze światem. Wymaga to skierowania się w stronę odmiennego od antropocentrycznego sposobu myślenia o człowieku i świecie, który odnaleźć można w założeniach posthumanizmu krytycznego. Stanowi on, jak pisze Rosi Braidotti (2014), jeden z nurtów posthumanistycznego myślenia, który wywodzi się z tradycji antyhumanistycznych filozofii podmiotowości i w związku z tym odrzuca humanocentryczne spojrzenie na świat. Posthumanizm krytyczny umożliwia, jak zauważa Monika Bakke (2010, s. 342), „powrót nie-ludzkiego do nauk humanistycznych, gdzie zaobserwować można powolny proces swoistego odkrywania i nobilitowania witalnych związków ludzkiego z nie-ludzkim". Dąży się w nim zatem do zerwania z ideami klasycznego humanizmu, co prowadzi do pozbawienia człowieka uprzywilejowanej pozycji w świecie i uczynienia go jednym z wielu zamieszkujących Ziemię gatunków. Odmawia się więc człowiekowi „prawa »czynienia natury sobie poddaną«, mniej eufemistycznie zaś – jej niszczenia" (Radomska, 2010, s. 57).

Posthumanizm nie tylko kwestionuje wyjątkowość człowieka, przypisywanie mu centralnego miejsca w świecie, ale także podważa binarne podziały, zwłaszcza dychotomię natura/kultura, ukazując tym samym nierozerwalność powiązania tego, co ludzkie z tym, co nie-ludzkie. Perspektywa posthumanistyczna zamiast jednak „gubić się w retoryce »kryzysu człowieka«, poszukuje alternatyw" (Braidotti, 2014, s. 101), które wyrażają się w dążeniu do opracowania innych sposobów ujmowania ludzkiego podmiotu. Posthumanizm wiąże się zatem ze zwrotem ontologicznym wyrażającym się w przejściu od uznania człowieka za istotę odizolowaną od świata, będącą jedynie obserwatorem jego ludzkich i nie-ludzkich mieszkańców, do uznania człowieka za byt nierozerwalnie połączony ze światem, będący jego integralną częścią, wyłaniający się z relacji, w jakie z nim wchodzi (Bayne, 2018).

Za szczególnie znaczące w myśli posthumanistycznej uznaje się takie kategorie pojęciowe jak „wspólnotowość" (*community*), „relacyjność" (*relationality*) i „stawanie się" (*becoming*)/ „stawanie się-z"(*becoming-with*). Istotę tych powiązanych ze sobą pojęć ukazują wyraziście koncepcje: „naturokultury" (*natureculture*) Donny Haraway (2003), „wspólnego świata" (*common world*) Bruno Latoura (2004), „nomadycznej podmiotowości"(*nomadic subjectivity)* Braidotti (2006, 2014), czy „sprawczego realizmu" (*agential realism*) Karen Barad (2007).

Wprowadzone przez Haraway (2003) pojęcie naturokultury sygnalizuje, zgodnie z intencją autorki, występowanie zjawiska rozmywania się granic między tym, co określane jest mianem natury i tym, co nazywa się kulturą. Autorka uznaje te kategorie za splecione ze sobą i w związku z tym przekonuje, że to, co dzieje się obrębie naturokultury tworzone jest przez wielu aktorów, zarówno ludzkich, jak i nie-ludzkich. Do tego wątku nawiązuje Haraway w książce *Staying with the Trouble. Making Kin in the Chthulence* (2016), używając dwóch pojęć –„symbiogeneza" i „sympojeza". Pojęcie symbiogenezy wskazuje na to, że różne gatunki ziemskich bytów powstały dzięki procesom integracji i symbiozy. Byty te stanowią więc systemy, które „współtworzą swoją tożsamość z innymi, stając się współodpowiedzialne za siebie nawzajem" (za: Derra, 2017, s. 222). Pojęcie sympojezy oznacza wspólne bycie w świecie i czynienie czegoś razem (*making-with*) (Haraway 2016, s. 58), nic bowiem nie tworzy się samo z siebie, nic nie jest samowystarczalne i samoorganizujące się.

Z koncepcją naturokultury Haraway powiązana jest idea stawania się-z. Jeśli bowiem odrzucimy tezę o ludzkiej wyjątkowości, wówczas uznamy, że „stawanie się jest zawsze stawaniem się »z« w strefie kontaktu", czyli w strefie nawiązywania relacji z innymi bytami (Haraway, 2008, s. 244). To dzięki tym relacjom stajemy się kimś, określonymi istotami, jednostkami, mówiąc inaczej – wyłaniamy się z tych relacji. Bycie jednostką, w tym również człowiekiem, „zawsze oznacza zatem stawanie się-z wieloma" (Haraway, 2003, s. 4). Uwypuklając wzajemne powiązania występujące w świecie, który współzamieszkujemy z wieloma stworzeniami, pojęcie stawania się-z oddaje istotę relacyjności i współzależności między ludźmi i nie-ludźmi. Ludzie i nie-ludzie (np. zwierzęta) dzielą się sprawczością i stają się-ze sobą, wpływając na siebie nawzajem (Haraway, 2016).

Idea stawania się-z oferuje zatem „metafizykę ugruntowaną w koncepcji powiązania wszystkiego ze wszystkim, podważa więc ludzkie złudzenie o separacji ziemskich bytów" (Wright 2014, s. 278). Pozwala ona także na zakwestionowanie mylnego przekonania omożliwości wyłączenia się człowieka z ziemskiej wspólnoty ekologicznej (Smith, 2013). Nie możemy tego zrobić, ponieważ „zawsze stajemy się-z, w żyjącym, wielogatunkowym świecie złożonym z fenomenów i przekształceń" (Wright, 2014, s. 280).

Jak przekonują przy tym Gilles Deleuze i Félix Guattari (1987, s. 238), stawanie się na przykład „zwierzęciem nie polega na odgrywaniu zwierzęcia czy jego imitowaniu, nikt też »naprawdę« nie staje się zwierzęciem (...). To, co jest rzeczywiste, to stawanie się samym sobą, to kompleks stawania się". Stawanie się-z nie jest zatem

dosłowną transformacją, ale poszerzaniem się tożsamości i sposobów bycia w świecie. Stajemy się zatem dostrojeni do wielości światów za pośrednictwem spotkania z nowym relacyjnym kontekstem. Innymi słowy, „stajemy się-z życiem manifestującym się za pośrednictwem ciała innego bytu, a życie jest zawsze połączone ze światami"(Wright, 2014, s. 280).

Latour (2004) przekonuje o możliwości wychodzenia poza powszechnie przyjmowany binarny podział natura/społeczeństwo i skomponowania „wspólnego świata" stanowiącego wspólnotę zrzeszającą ludzi i byty pozaludzkie. Tak ujmowany wspólny świat nie jest jednak określony z góry i niezmienny, przeciwnie – znajduje się w procesie ciągłego komponowania się, uwspólniania (*commoning*), współdziałania i współdzielenia. Autor przekonuje ponadto, że ludzie nie są jedynymi twórcami i opiekunami tej heterogenicznej wspólnoty, są nimi wszystkie byty egzystujące w niej i współtworzące ją. Sprawczość w obszarze ludzko-pozaludzkich wspólnot ma zatem charakter rozproszony, relacyjny i kolektywny.

Braidotti (2006, 2014) w swojej koncepcji nomadycznej podmiotowości nawiązuje do monistycznej ontologii ujmowanej przez pryzmat poglądów Barucha Spinozy oraz Deleuze'a i Guattariego. W jednej ze swoich prac przywołuje dokonaną przez Deleuze'a i Guattariego „radykalną krytykę antropocentryzmu na rzecz ukazania splątania materialnych, bio-kulturowych i symbolicznych sił w wytwarzaniu podmiotu" (Braidotti, 2006, s. 37). Podzielając ten pogląd, autorka ujmuje podmiot w kontekście „ekofilozofii wielokrotnych przynależności jako byt relacyjny, ukonstytuowany *w* i *dzięki* wielości" (Braidotti, 2014, s. 120-121). Uznaje więc podmiot za splot sił, byt, który jest efektem związków, w jakie wchodzi z ludzkimi i nie-ludzkimi innymi.

Autorka opowiada się za radykalną podmiotowością posthumanistyczną, która oparta jest na etyce stawania się i oznacza przechodzenie od podmiotowości jednolitej do nomadycznej. Etyka, o której pisze Braidotti (2014, s. 121), czerpie z „poczucia powiązania między ja i innymi, łącznie z innymi nie-ludzkimi czy też przyrodniczymi, pozbywając się przeszkody, jaką stanowi egoistyczny indywidualizm". Podmiotowość stanowi zatem wyraz ucieleśnionej postaci odpowiedzialności, która wspiera się na „poczuciu kolektywności, relacyjności, a zatem i tworzeniu wspólnoty" (Braidotti, 2014, s. 121).

Braidotti (2006, 2014) stawia przy tym tezę o równości bytów, o *zoe*-centrycznym egalitaryzmie (*zoe-centred egalitarianism*). Pojęcie *zoe* odnosi do nieskończonej witalności życia, życia jako nieustannego stawania się, jako nośnika transformacji.

Egalitaryzm *zoe*-centryczny uznaje zatem autorka za filozofię afirmatywnego stawania się, stawania się, które „włącza nomadyczny podmiot w długofalowe procesy transformacji" (Braidotti, 2006, s. 110).

Świat w koncepcji sprawczego realizmu Barad (2007, 2012) nie jest zbudowany z odseparowanych od siebie rzeczy, lecz z „fenomenów-w-procesie-stawania się" – „radykalnie otwartego powiązania świata samego ze sobą" (Barad 2012, s. 46; por. też Hyży, 2017). Świat pozostaje zatem w ciągłym, dynamicznym procesie bycia i stawania się materią, co oddają używane przez autorkę terminy „intra-akcja" (*intra--action*) oraz „intra-aktywność" (*intra-activity*). Pierwszy termin oznacza „wzajemne konstytuowanie się splątanych ze sobą sprawczości" (Barad, 2007, s. 33), wskazuje zatem na brak wyraźnych granic między podmiotami tych relacji i uwypukla ontologiczną pierwotność relacji. Drugi termin odnosi się do procesu stawania się z innymi we wzajemnym splątaniu, w obszarze podzielanej relacyjności, na poziomie intra-akcji. Oba terminy wskazują na relacyjny charakter zdarzeń i podskórne połączenie różnych form istnienia, ich współzależność i wzajemne oddziaływanie na siebie (Barad, 2007). W swojej koncepcji autorka wysuwa zatem na plan pierwszy nie przedmioty (i ich właściwości), lecz proces stawania się fenomenami za pośrednictwem relacyjnych powiązań z innymi obiektami i rzeczami.

Do opisu praktyk poznawania świata przez podmiot w powiązaniu z jego egzystencją w świecie używa autorka terminu „onto-epistemologia" (*onto-epistemology*) (Barad, 2007, s. 185). Powiązanie ontologii i epistemologii wynika z faktu, że stanowimy integralną część świata, współtworzymy go, a nie przyglądamy się mu z zewnątrz, stajemy się razem ze światem i poznajemy go poprzez wchodzenie z nim w wielorakie relacje. Nawiązując do poglądów autorki, możemy rozumieć to, co ludzkie i nie-ludzkie jako splątanie kwantowe w wielości wzajemnych relacji. Takie spojrzenie na heterogeniczną wspólnotę stworzeń zamieszkujących Ziemię może, jak przekonuje Barad (2007), przyczynić się do zerwania z kartezjańskim podziałem na ludzi i zwierzęta, podważyć uproszczone dychotomie typu zwierzę/człowiek, natura/kultura, przedmiot/podmiot, i pozwolić dzięki temu na wyjście poza antropocentryzm.

Przenikanie myśli posthumanistycznej do pola badawczego *Childhood Studies*

Zarysowane wyżej sposoby postrzegania człowieka i jego usytuowania w świecie przenikają do pola badań nad dzieciństwem, dostarczając użytecznej ramy teoretycz-

nej, w obrębie której możliwe staje się przemyślenie zasad i założeń przyjmowanych dotychczas w *Childhood Studies* (Spyrou, 2019). Pogłębionemu namysłowi poddaje się założenia ontologiczne tego pola badawczego, co znajduje swój wyraz w dokonującym się zwrocie w stronę ontologii relacyjnej. Konsekwencją zmian w tym zakresie jest poszukiwanie w kontekście edukacyjnym podejść pedagogicznych, które wychodzą w swoich założeniach teoretycznych poza antropocentryzm.

Odnosząc się do kwestii założeń ontologicznych, należy przyznać, że dokonująca się w *Childhood Studies* zmiana statusu ontologicznego dziecka i dzieciństwa wiązała się od samego początku istnienia tego pola badawczego z dążeniem jego twórców do wychodzenia poza modernistyczną opozycję natura/kultura, materialność/dyskursywność. Pod koniec XX wieku, w okresie wyraźnego załamywania się tej opozycji (Prout, 2019), ukazały się prace takich autorów, jak Latour (1993), Deleuze i Guattari (1987) czy Manuel DeLanda (1997). Dostarczyły one badaczom dzieciństwa teoretycznego języka, który pozwalał na wyrażenie materialno-dyskursywnego charakteru dzieciństwa. Do tego nowego, wychodzącego poza dychotomiczne podziały, języka nawiązał m.in. Alan Prout (2000), zwracając uwagę na materialność ciała dziecka i jego wyłanianie jako istoty hybrydycznej z sieci wielorakich relacji. W innej pracy, *The Future of Childhood* (2005), odnosząc się do relacji dzieci-dorośli, za bezproduktywne uznał arbitralne oddzielanie dzieci od dorosłych tak, jakbyśmy mieli do czynienia z odrębnymi gatunkami. Za bardziej właściwe i produktywne uznał autorposzukiwanie odpowiedzi na pytanie o to, jakie wersje dziecka lub dorosłego wyłaniają się ze złożonej sieci relacji, w jakie wchodzą ze sobą nawzajem oraz z pozaludzkimi innymi, z„naturalnymi, dyskursywnymi, kolektywnymi i hybrydycznymi materiałami" (Prout, 2005, s. 81). Autor jako jeden z pierwszych badaczy zaproponował zastosowanie nielinearnego języka, a w nim takich kategorii pojęciowych jak „sieć", „mobilność" i „relacyjność", do analizy problematyki dzieci i dzieciństwa (Kowalik-Olubińska, 2020; Prout, 2005, 2011). Zasadniczym źródłem teoretycznym, z którego autor czerpał inspirację, budując własną koncepcję narzędzi analitycznych, była teoria aktora-sieci (ANT – Actor-Network Theory) (Latour, 1993).

Przenikanie myśli posthumanistycznej do *Childhood Studies*, zwłaszcza przyjęcie założeń ontologii relacyjnej, zaowocowało ukonstytuowaniem się wizji dzieciństwa jako fenomenu związanego z naturą na wiele różnych sposobów, co oddaje funkcjonujący w literaturze przedmiotu termin „dzieciństwonatura" (*childhoodnature*). Sygnalizuje on istnienie wzajemnego powiązania, splątania, pozostawania w ścisłej łączności dzieciństwa i natury (Cutter-Mackenzie-Knowles i in., 2020).

Odwoływanie się do myśli posthumanistycznej zaowocowało też ukonstytuowaniem się koncepcji dziecka jako istoty relacyjnej, pozostającej w bliskich związkach nie tylko z ludźmi, ale także z pozaludzkimi bytami, jednostkami i siłami, istoty egzystującej w heterogenicznych wspólnotach ludzko-pozaludzkich (Lindgren i Sjostrand Ohrfelt, 2017; Malone, 2016; Malone i in., 2020; Murris, 2016; Taylor, 2013). Do zmiany w myśleniu o dziecku i dzieciństwie przyczynił się w znaczącym stopniu dokonujący się w akademii „zwrot materialny" przypisujący sprawczość materialnemu światu i problematyzujący wszystkie binarne opozycje (Barad, 2007; Braidotti, 2014; Lenz Taguchi, 2010; Murris, 2016). Ludzkie ciało uznaje się w tej perspektywie za organizm, który egzystuje w splątanej sieci sił ludzkich i pozaludzkich. Dziecięce ciała wyłaniają się zatem z asamblaży, związków i relacji, za pośrednictwem których są połączone z ciałami istot pozaludzkich na wiele złożonych materialnych sposobów (Malone, 2016; Prout 2000, 2005),

Dla relacyjnych materialistów ontologicznym i epistemologicznym punktem wyjścia formułowania teorii są relacje zachodzące między ludźmi i pozaludzkimi innymi. Relacje są, jak przypomina Karin Murris (2016), zawsze materialno-dyskursywne i to właśnie one konstytuują jednostkę, a nie odwrotnie. Odnosząc się do monistycznej onto-epistemologii, autorka stawia następującą tezę:

> Dziecko jest splątaniem; ukonstytuowanym przez pojęcia *i* siły materialne, w którym to, co społeczne, polityczne, biologiczne a także maszyny obserwujące, mierzące i kontrolujące dziecko są ze sobą splecione – wszystkie elementy wchodzą ze sobą w intra-akcje, „tracąc" swoje wyraźne granice (Murris, 2016, s. 91).

Relacyjny sposób pojmowania dziecka i dzieciństwa w *Childhood Studies* ma swoje implikacje edukacyjne, które łączą się, jak sugeruje Affrica Taylor i współautorki (2013, s. 48), z potrzebą „wychodzenia poza horyzont podejść edukacyjnych, w których dziecko postrzegane jest jako osoba rozwijająca się i ucząca wyłącznie w ludzkim kontekście społeczno-kulturowym". Łączy się to zatem z wejściem w krajobraz posthumanistyczny, co pozwala na usytuowanie dzieci wewnątrz świata, który jest o wiele większy od ludzkiego, świata, w którym dziecko będzie miało możliwość uczenia się świata w bezpośrednim z nim kontakcie, nawiązując wielokierunkowe relacje z bytami ludzkimi i pozaludzkimi (Kowalik-Olubińska, 2020; Lenz Taguchi, 2011; Taylor i in., 2013; Taylor i Pacini-Ketchabaw, 2015; por. też Chutorański 2019, 2020, 2022).

Stawanie się i uczenie w krajobrazie posthumanistycznym umożliwiają alternatywne pedagogie, takie jak: „pedagogia wspólnych światów" (*common worlds pedagogy*) (Nxumalo i Pachini-Ketchabaw, 2017; Taylor, 2013; Taylor i Pachini-Ketchabaw, 2015, 2019; Taylor i in., 2021), „pedagogia intra-aktywna" (*intra-active pedagogy*) (Lenz Taguchi, 2010; Murris, 2016), czy „pedagogia międzygatunkowa" (*interspecies pedagogy*) (Fredriksen, 2019). Wszystkie one, uznawane za relacyjne ontologie realizujące się w przestrzeni naturokultury, pozwalają na „poszerzenie naszego Ja poprzez wchodzenie w bliskie relacje z naturą, a nie za pośrednictwem przyglądania się naturze z zewnątrz" (Malone i in., 2020, s. ix).

W pedagogii wspólnych światów, powiązanej na poziomie teoretycznym z poglądami Latoura (2004) i Haraway (2008), przyjmuje się, że dzieci wzrastają, żyją i uczą się w światach więcej-niż-ludzkie (*more-than-human worlds*), wewnątrz heterogenicznych wspólnot ekologicznych, a nie jedynie w ludzkich społeczeństwach (Taylor i in., 2021). Wspólne światy to wszystkie te miejsca i przestrzenie, które zamieszkujemy i dzielimy z wieloma istotami, ludzkimi i pozaludzkimi, jednostkami i siłami. Pedagogię wspólnych światów uznaje się za podejście pedagogiczne zmierzające do tego, by edukacja była w stanie reagować na wyzwania środowiskowe współczesnego świata (Malone i in. 2020), w obliczu których stoją nie tylko dorośli, ale także dzieci (Lack, 2022).

Pedagogia ta realizowana jest w trakcie pobudzających zaciekawienie, kreatywnych i skłaniających do wspólnego działania interakcji ze światami, w których żyjemy. Nie stosuje się w niej gotowych, nakazanych programów nauczania. Zamiast tego dzieci uczą się w trakcie rzeczywistych, bezpośrednich spotkań z tymi światami. Unika się w niej nauczania *o* świecie, zmierzając do tego, by dzieci myślały, uczyły się i stawały razem *ze* światem, z którym są nierozerwalnie powiązane. Na pierwszym planie sytuuje się w niej zatem relacje, w jakie wchodzą dzieci z ludzkimi i pozaludzkimi innymi w podzielanych światach życia, a nie obiekty postrzegane i poznawane z oddali (Nxumalo i Pachini-Ketchabaw, 2017; Taylor, 2013; Taylor i Pacini-Ketchabaw, 2015, 2019; Taylor i in., 2021).

W obrębie pedagogii intra-aktywnej, czerpiącej w warstwie założeń teoretycznych z poglądów Barad (2007) oraz Deleuze'a i Guattariego (1989), szczególne znaczenie przypisuje się intra-aktywnym relacjom, jakie zachodzą między organizmami (ludzkimi i pozaludzkimi) i materialnym środowiskiem ich życia (Lenz Taguchi, 2010). To, co materialne jest uznawane za jeden z istotnych czynników uczenia się i włączane do intra-aktywnej pedagogii. Odchodzi się w niej od binarnego podziału

materialność/dyskursywność i zwraca uwagę na to, co dzieje się, czyli co się zmienia, przekształca, co się wyłania *w* i *z* przestrzeni między tym, co materialne i tym, co dyskursywne (Lenz Taguchi, 2010; Murris, 2016). Zakłada się przy tym, że nie tylko ludzie są sprawczymi aktorami. Mogą być nimi także materialne obiekty i artefakty, których sprawczość wyłania się ze splecionych ze sobą relacji intra-aktywnych z innymi obiektami i z ludźmi.

Pedagogia intra-aktywna opiera się, jak przekonuje Hillevi Lenz Taguchi (2010), na ontologii immanencji. W jej perspektywie nasza egzystencja w świecie ujmowana jest jako współ-istnienie z całą resztą świata. Wiąże się to z koniecznością wychodzenia przez nas poza podział na ludzi i nie-ludzi, zanegowania poglądu zakładającego istnienie hierarchicznych relacji między różnorodnymi organizmami (ludzkimi i pozaludzkimi) i otaczającym nas światem materialnym. Zakłada się zatem, że wszyscy pozostajemy ze sobą w relacji współzależności i wzajemnego powiązania jako aktywni, ludzcy i nie-ludzcy, aktorzy (Lenz Taguchi, 2010).

W pedagogii międzygatunkowej stawiana jest teza, że nawiązywanie bezpośrednich relacji między ludźmi i przedstawicielami innych gatunków, szczególnie zwierząt, tworzy dogodne warunki do uczenia się od siebie nawzajem (Fredriksen, 2019). Zwierzęta bowiem, jak pisze Gay Bradshaw (2009), mogą pomóc nam w lepszym zrozumieniu naszej ludzkiej natury. Realizacja tej tezy w kontekście edukacyjnym stanie się możliwa dopiero wtedy, gdy uznamy edukację za obszar konstytuowany za pośrednictwem splątanych ze sobą doświadczeń ludzi i bytów pozaludzkich. Będziemy wówczas w stanie, jak przekonuje Biljana Fredriksen (2019), zaakceptować to, że zwierzęta mogą być naszymi nauczycielami. Autorka sugeruje przy tym, że „słuchanie nie tylko głosu ludzi, ale także zwierząt może nam pomóc w uzmysłowieniu sobie tego, jak ważną rolę w podtrzymywaniu życia na Ziemi pełnią nasze emocje, uważność na środowisko i kreatywne postawy" (Fredriksen, 2019, s.25).

Jednym ze znaczących aspektów spotkań wielogatunkowych, do jakich dochodzi w ramach posthumanistycznych pedagogii, jest ucieleśnione uczenie się przez doświadczanie, uczenie się angażujące zmysły i emocje (Fredriksen, 2019; Tammi i Hohti, 2020; Wright, 2014). Jak przekonuje Barad (2014), dotykanie jako intra-akcja między jednostkami pełni istotną rolę w decentralizacji i dekonstrukcji „nas" („*us*") jako podmiotów. Wszystkie materialne jednostki (*entities*) są bowiem „splątanymi ze sobą relacjami stawania się" (Barad, 2014, s. 160), a materialność jest powiązania z dotykaniem (byciem dotykanym i dotykaniem innych). Autorka stwierdza zatem:

> dotykanie, czucie, jest tym, co materia czyni, a może raczej, czym jest: materia stanowi kondensację zdolności do odpowiadania (*response-ability*). Dotykanie jest kwestią udzielania odpowiedzi. Każdy z „nas" konstytuuje się dzięki zdolności do odpowiadania. Każdy z „nas" staje się też odpowiedzialny (*responsible*) za kogoś innego, za kogoś, z kim pozostaje w kontakcie (Barad, 2014, s. 161).

Dotyk/dotykanie można zatem uznać za znaczący element onto-epistemologii (Barad, 2007), czyli jednoczesnego egzystowania w świecie, stawania się z nim i poznawania go. Dzieje się to w trakcie współtworzenia świata przez wszystkie zamieszkujące go stworzenia, dokonuje się w trakcie wchodzenia w wielorakie relacje ze światem (Haraway, 2008; Tammi i Hohti, 2020).

Stosowanie posthumanistycznych pedagogii tworzy okazję do nawiązywania przez dzieci bliskich relacji z innymi stworzeniami, jednostkami i siłami. Pedagogie te mogą odegrać istotną rolę w realizacji dążenia do rzeczywistego sytuowania dzieci i dzieciństwa wewnątrz wspólnych światów życia. Stosowanie tych pedagogii może przyczynić się do „odnowienia onto-etyko-epistemologicznej ekologii, w której zakłada się, że dzieci są światem, są naturą" (Malone i in., 2020, s. 137) i jako takie stanowią nieodłączną cząstkę skomplikowanej, heterogenicznej i dynamicznie przekształcającej się sieci życia.

Zakończenie

Zachodzący w interdyscyplinarnym polu badawczym *Childhood Studies* zwrot w stronę posthumanizmu stanowi w znaczącym stopniu odpowiedź na zagrożenia epoki współczesnej, na coraz dotkliwiej doświadczany przez byty ludzkie i pozaludzkie destrukcyjny wpływ człowieka na stan Ziemi (Gilling i Hagan-Lawson, 2014; Hyży, 2017). Przezwyciężenie problemów środowiskowych, których skutki niekorzystnie oddziałują na egzystencję wszystkich ziemskich bytów wymaga przede wszystkim zmiany myślenia o pozycji człowieka w świecie. Alternatywnego wobec dominującego w ludzkiej świadomości antropocentryzmu spojrzenia na tę kwestię dostarcza posthumanizm. To jego idee legły u podłoża zmian zachodzących w warstwie założeń teoretyczno-filozoficznych pola badawczego *Childhood Studies*, o czym może zaświadczyć chociażby tytuł i zawartość książki Karen Malone, Marka Tesara i Sonji Arndt (2020) *Theorising Posthuman Childhood Studies*. Autorzy dążą do odpowiedzi na pytanie, co to znaczy być dzieckiem w niepewnych czasach epoki antropocenu. Szczególną uwagę zwracają przy tym na potrzebę zmiany sposobu rozumienia sprawczości dzieci. Odwołując się do optyki posthumanizmu, opowiadają

się za postrzeganiem dziecięcej sprawczości jako „intra-relacyjnej, odnoszącej się do wielu ludzkich i nie-ludzkich istot i sił" (Malone i in., 2020, s. ix). W tej perspektywie dzieci dzielą się zatem sprawczością z wieloma innymi aktorami we współzamieszkiwanych z nimi wspólnotach ekologicznych ludzkich i pozaludzkich światów.

Rozważania podjęte w artykule wydają się przemawiać za trafnością tezy, zgodnie z którą odnoszenie się do kategorii pojęciowych posthumanistycznego myślenia o świecie, takich jak relacyjność, wspólnotowość, stawanie się/stawanie się-z, można uznać za istotną przesłankę poszukiwania skutecznej odpowiedzi, swoistego remedium, na zagrożenia epoki współczesnej. Jak przekonuje bowiem Braidotti (2014, s. 124), przyjęcie założenia, że podmiotowość ma charakter materialny, relacyjny i „naturokulturowy", może stanowić „podstawę dla wypracowania krytycznych narzędzi umożliwiających analizowanie złożoności i sprzeczności naszych czasów". Zdaniem Haraway (2016) konieczne jest stawienie czoła trudnym czasom, w jakich przyszło nam żyć, a to wymaga od nas odpowiedzialności, pielęgnowania w sobie poczucia wspólnotowości z innymi bytami i tworzenia nowych form pokrewieństwa. Autorka głosi zatem konieczność myślenia o wytwarzaniu powiązań z innymi niż ludzkie istnieniami i podjęcia zgodnego z tym sposobem myślenia działania na rzecz heterogenicznej wspólnoty. Potrzebujemy, jak pisze, siebie nawzajem do współpracy, by stawić czoła trudnym czasom, by ocalić siebie i cały świat. „Albo zatem my ludzie i byty pozaludzkie będziemy stawać się-ze sobą nawzajem, albo nie staniemy się nikim" (Haraway, 2016, s. 4).

Postrzeganie człowieka w perspektywie relacyjności i wspólnotowości nie oznacza całkowitego odrzucenia indywidualnej istoty ludzkiej. Stanowi raczej „krytykę autonomicznej i liberalnej idei podmiotowości, która manipuluje »bierną naturą« i nie dostrzega wpływu pozaludzkich form życia" (Lindgren i Öhman, 2018, s. 1205). Otwieranie się na kontakty z istotami innymi niż ludzkie, wchodzenie z nimi w wielokierunkowe relacje, pobudzi w dzieciach zdolność do współodczuwania z nimi. Owo współodczuwanie uznaje się za istotny czynnik służący podważaniu antropocentryzmu (Bekoff, 2013), co jest niezwykle ważne dla zrozumienia ekologicznych wyzwań naszych czasów i skutecznego odpowiadania na nie. Powinniśmy zatem, jak sugeruje Fredriksen (2019, s. 26), zacząć myśleć o tym, „czego mogą nas nauczyć byty pozaludzkie i przestać ignorować naturę wewnątrz nas samych".

Bibliografia

Bakke, M. (2010). Posthumanizm: człowiek w świecie większym niż ludzki. W: J. Sokolski (red.), *Człowiek wobec natury - humanizm wobec nauk przyrodniczych* (s. 337-357).Wydawnictwo Neriton.

Barad, K. (2007). *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Duke University Press.

Barad, K. (2012). Nature's Queer Performativity. *Women, Gender, and Research, 1-2*, 25-53.https://doi.org/10.7146/kkf.v0i1-2.28067

Barad, K. (2014). On Touching - The Inhuman That Therefore I Am (v1.1). W: S. Witzgall, K. Stakemeier (red.), *Power of Material - Politics of Materiality* (s.153-164). Diaphanes.https://www.diaphanes.net/titel/on-touching-the-inhuman-that-therefore-i-am-v1-1-3075

Bayne, S. (2018). Posthumanism: A Navigation Aid for Educators. *Journal for Research and Debate, 1*(2), 1-7.https://doi.org/10.17899/on_ed.2018.2.1

Bekoff, M. (red.).(2013). *Ignoring nature no more: The case for compassionate conservation*. University of Chicago Press.

Bińczyk, E. (2018). *Epoka człowieka. Retoryka i marazm antropocenu*. Wydawnictwo Naukowe PWN.

Bradshaw, G.A. (2009). *Elephants on the edge: What animals teach us about humanity*. New Haven Yale University Press.

Braidotti, R. (2006).*Transpositions. On Nomadic Ethics.* Polity Press.

Braidotti, R. (2014). *Po człowieku*. Wydawnictwo Naukowe PWN.

Chutorański, M. (2019). Posthumanizm(y) i pedagogika. W: M. Chutorański, A. Makowska (red.), *Rzeczy-Kultura-Edukacja* (s. 19-33). Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.

Chutorański, M. (2020). *Nie (tylko) ludzkie wymiary edukacji. W stronę pedagogiki nieantropocentrycznej*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.

Chutorański, M. (2022). Nieantropocentryczna pedagogiczność lasu. *Forum Pedagogiczne, 12*(2), 127-139. https://doi.org/10.21697/fp.2022.2.10

Crutzen, P.J. (2002). Geology of Mankind. *Nature*, *415*, 23.https://doi.org/10.1038/415023a

Crutzen, P.J., Stoermer, E. (2000). The "Anthropocene". *IGBP Newsletter*, *41*, 17-18.http://people.whitman.edu/~frierspr/Crutzen%20and%20Stoermer%202000%20Anthropocene%20essay.pdf

Cutter-Mackenzie-Knowles, A., Malone, K., Barratt Hacking, E. (2020). Childhoodnature: An Assemblage Adventure.W:A. Cutter-Mackenzie-Knowles, K. Malone, E. Barrad Hacking (red.), *Research Handbook on Childhoodnature*. *Assemblages of Childhood and Nature Research*(s. 1-16).Springer.

DeLanda, M. (1997). *A Thousand Years of Nonlinear History*. Zone Books.

Deleuze, G., Guattari, F. (1987). *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia*. University of Minnesota Press.

Derra, A. (2017). „Twórzmy relacje, a nie dzieci". Wspólne życie na zniszczonej planecie w chtulucenie Donny Haraway. *Avant, 8*(3), 215-228. https://doi.org/10.26913/80302017.0112.0013

De Waal, F. (2019). *Ostatni uścisk mamy. Emocje zwierząt i co one mówią o nas samych.* Copernicus Center Press.

Devall, B., Session, G.(1995). *Ekologia głęboka. Żyć w przekonaniu, iż Natura coś znaczy*.Wydawnictwo Pusty Obłok.

Everndon, N. (1978). Beyond Ecology: Self, Place, & the Pathetic Fallacy.*The North American Review, 263*(4), 16-20.http://www.jstor.org/stable/25118053

Fredriksen, B.C. (2019). Interspecies Pedagogy: What Could a Horse Teach Me About Teaching. *Journal for Human-Animal Studies, 5,* 1-28.https://doi.org/10.23984/fjhas.78122

Gilling, M.R., Hagan-Lawson, E.L. (2014). The cost of living in the Anthropocene. *Earth Perspectives, 1*(2), 1-11.https://doi.org/10.1186/2194-6434-1-2

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)*,* 325-341.https://doi.org/10.1086/668166

Haraway, D.J. (2003). *The Companion Species Manifesto: Dogs, People, and Significant Otherness*. Prickly Paradigm Press.

Haraway, D.J. (2008). *When Species Meet*: T. 3.*Posthumanities*. University of Minnesota Press.

Haraway, D.J. (2016). *Staying with the Trouble. Making Kin in the Chthulence*. Duke University Press.

Hyży, E. (2017). Dzielenie się światem. Nowy feministyczny realizm w ujęciu Karen Barad. W: E. Hyży (red.), *Feministyczne konteksty. Multidyscyplinarnie* (s. 57-79). Wydawnictwo Adam Marszałek.

Ingold, T. (2013). Prospect. W: T. Ingold, G. Palsson (red.), *Biosocial becomings: Integrating social and biological anthropology*(s.1-21).Cambridge University Press.

Keim, B. (2017). *Inside animal mind: What they think, feel and know*.National Geographic.

Kowalik-Olubińska, M. (2020). Od binarności do nowej fali – między modernizmem a postmodernizmem w nowej socjologii dzieciństwa. *Problemy Wczesnej Edukacji, 2*(49), 81-90.https://doi.org/10.26881/pwe.2020.49.07

Lack, B. (2022). *The Children of the Anthropocene*. Penguin Random House.

Latour, B. (1993). *We Have Never Been Modern*. Harvard University Press.

Latour, B. (2004). *The Politics of Nature: How to Bring the Sciences into Democracy*. Harvard University Press.

Lenz Taguchi, H. (2010).*Going Beyond the Theory/Practice Divide in Early Childhood Education: Introducing an intra-active pedagogy*. Routledge.

Lenz Taguchi, H. (2011). Investigating Learning, Participation and Becoming in Early Childhood Practices with a Relational Materialist Approach. *Global Studies of Childhood, 1*(1), 36-50.https://doi.org/10.2304/gsch.2011.1.1.36

Lindgren, N., Öhman, J. (2018). A posthuman approach to humananimal relationships: advocating critical pluralism. *Environmental Education Research*, *25*(8), 1200-1215.

https://doi.org/10.1080/13504622.2018.1450848

Lindgren, T., Sjostrand Ohrfelt, M. (2017). Fabricating Posthuman Child in Early Childhood Education and Care. *Philosophy of Education,73*, 264-276. https://educationjournal.web.illinois.edu/ojs/index.php/pes/article/view/76/45

Malone, K. (2016). Posthumanist Approaches to Theorizing Children's Human-Nature Relation. W:K. Nairn, P. Kraftl, T. Sketton (red.),*Space, Place, and Environment*(s.185-206).Springer.

Malone, K., Tesar, M., Arndt, S. (2020). *Theorising Posthuman Childhood Studies*. Springer.

Markiewicz, M. (2018). Nowa wspólnota dla antropocenu? Eko-logika, czyli myślenie domem. Zarys problematyki. *Studia Europaea Gnesnensia, 18,* 163-177.https://doi.org/10.14746/seg.2018.18.10

Morton, T. (2010). *The Ecological Thought*. Harvard University Press.

Murris, K. (2016). *The Posthuman Child. Educational transformation through philosophy with Picturebooks*. Routledge.

Nxumalo, F., Pachini-Ketchabaw, V. (2017). "Staying with the trouble" in child-insect-educator common worlds.*Environmental Education Research,23*(10), 1414-1426.https://doi.org/10.1080/13504622.2017.1325447

Prout, A. (2019). In Defence of Interdisciplinary Childhood Studies. *Children & Society, 33,* 309-315. https://doi.org/10.1111/chso.12298

Prout, A.(2000). Childhood Bodies: Construction, Agency and Hybridity. In A. Prout, J. Campling (Eds.),*The Body, Childhood and Society* (pp. 1-18). Palgrave Macmillan.

Prout, A. (2005). *The Future of Childhood. Towards the interdisciplinary study of children*. Routledge.

Prout, A. (2011). Taking a Step Away from Modernity: reconsidering the new sociology of childhood. *Global Studies of Childhood, 1*(1),4-14. https://doi.org/10.2304/gsch.2011.1.1.4

Radomska, M. (2010). Braidotti/Haraway – perspektywa posthumanizmu. *Nowa Krytyka. Czasopismo Filozoficzne*, *24-25*, 57-74.https://www.academia.edu/539025/Braidotti_Haraway_perspektywa_posthumanizmu_Braidotti_Haraway_A_Posthumanist_Perspective_

Shapiro, K., DeMello, M. (2010). The state of human-animal studies. *Society and Animals, 18,* 307-318. https://doi.org/10.1163/156853010X510807

Skolimowski, H. (1993). *Nadzieja matką mądrych*. Wydawnictwo Akapit Press.

Smith, M. (2013). Ecological Community, the Sense of the World, and Senseless Extinction. *Environmental Humanities, 2*, 21-41.https://doi.org/10.1215/22011919-3610333

Spyrou, S. (2019). An Ontological Turn for Childhood Studies?*Children & Society, 33*, 316-323.https://doi.org/10.1111/chso.12292

Tammi, T., Hohti, R. (2020).Touching is Worlding: From Caring Hands to World Making Dances in Multispecies Childhoods.*Journal of Childhood Studies, 45*(2), 14-26.https://doi.org/10.18357/jcs452202019736

Taylor, A. (2013). *Reconfiguring the Natures of Childhood*. Routledge.

Taylor, A., Blaise, M., Giugni M. (2013). Haraway's 'bag lady story-telling': relocating childhood and learning within a 'post-human landscape'. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 34*(1), 48-62.https://doi.org/10.1080/01596306.2012.698863

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), 507-529.https://doi.org/10.1080/14681366.2015.1039050

Taylor, A., Pachini-Ketchabaw, V. (2019). *The Common Worlds of Children and Animals. Relational Ethics for Entangled Lives*. Routledge.

Taylor, A., Zakharova, T., Cullen, M. (2021). Common Worlding Pedagogies: Opening Up to Learning *with* Worlds. *Journal of Childhood Studies 2021, 46*(4), 74-88.https://doi.org/10.18357/jcs464202120425

Wright, K. (2014). Becoming-With.Living Lexicon for the Environmental Humanities. *Environmental Humanities, 5,* 277-281.https://doi.org/10.1215/22011919-3615514

Zalasiewicz, J. (2016). Warstwy historii. Ludzki ślad na Ziemi. Świat *Nauki*, (10), 22-29.

Zalasiewicz, J., Williams, M., Haywood, A., Ellis, M. (2011). The Anthropocene: a new epoch of geological time?.*Philosophical Transactions of The Royal Society, 369*(1938),835-841.https://doi.org/10.1098/rsta.2010.0339

Zalasiewicz, J., Williams, M. (2022). Klimat Ziemi od archaiku po antropocen. W: K. Jasikowska, M. Pałasz (red.), *Za pięć dwunasta koniec świata. Kryzys klimatyczno-ekologiczny głosem wielu nauk* (s. 34-57).Uniwersytet Jagielloński, Biblioteka Jagiellońska.