

Małgorzata Obrycka

Instytut Pedagogiki Akademia Pomorska w Słupsku

E-MAIL: małgorzata.obrycka@apsl.edu.pl ORCID: 0000-0001-8202-4185

## Na styku *animal studies* i nauk o wychowaniu

### STRESZCZENIE

Celem artykułu jest określenie wspólnej perspektywy w obszarze *animal studies* i nauk o wychowaniu. Tematyka wzajemnych relacji człowieka z innymi formami życia występującymi na naszej planecie jest niezwykle wartościowa dla namysłu pedagogicznego, w ramach którego nadal występuje pewnego rodzaju niedosyt na poziomie merytorycznym i etycznym. Dzieje się tak, ponieważ świat przyrodniczy, a w nim zwierzęta, przedstawiany jest zazwyczaj w ramach antropocentrycznej perspektywy, jako mniej znaczący, gorszy, nieistotny, przede wszystkim zależny od znaczeń, jakie nadają mu ludzie. Poszukiwanie wspólnego styku *animal studies* i pedagogiki ma na celu zaakcentowanie kontekstu empatii, kategorii wspólnotowości oraz problematyki wzajemnej współzależności. Styk ten przyjmuje formę konkretnej propozycji etycznej, której bazą jest założenie równości wszystkich bytów w perspektywie życia. W artykule przedstawione zostały najważniejsze koncepcje, definicje, rozwiązania oraz dyskusje tworzące ramy teoretyczne zarówno dla pedagogiki, jak i *animal studies*. Ponadto ukazano możliwość poszerzenia tych dwóch dyscyplin naukowych o zagadnienia związane z posthumanizmem oraz humanitaryzmem międzygatunkowym.

SŁOWA KLUCZOWE: *animal studies*, pedagogika, etyka, posthumanizm, wychowanie, humanitaryzm międzygatunkowy.

### Wprowadzenie

Niniejszy artykuł jest próbą przeniesienia *animal studies* na grunt refleksji pedagogicznej, a wytworzona wspólna płaszczyzna znaczeniowa rozumiana jest jako zbiór idei oraz modeli myślenia stanowiących przykład propozycji etycznej. Jest to więc poszukiwanie miejsca na spotkanie pedagogiki i *animal studies*.

Złożoność relacji człowiek–nieczłowiek uwidacznia się coraz wyraźniej w przestrzeni związanej z edukacją dzieci, młodzieży, jak również osób dorosłych. Obserwując przeobrażenia mające miejsce na płaszczyźnie społecznej, jak i kulturowej, transformacje w zakresie promowanych wartości, nawyków i przyzwyczajzeń, nie możemy zapominać o tym, że sposoby definiowania ludzkości bezpośrednio wpływają na sposoby funkcjonowania i życia zwie-

rząt. Dziś wiele krzywdy dzieje się zwierzętom, z tej też przyczyny nie możemy pozostawiać tej problematyki przypadkowym oddziaływaniom różnych, często przypadkowych instytucji, w tym ministerstw, kościołów czy grup biznesowych. Sektory te reprezentują różnorodne interesy, często skupione wokół finansów i prestiżu, zapominając o najnowszych ustaleniach pochodzących ze świata nauki, jak również ignorując reguły etyczne. Mając powyższe na uwadze, należy wzmocnić rolę nauki oraz naukowców, edukatorek i edukatorów, aby posługując się podstawowymi osiągnięciami nauki, zabezpieczyć los tych, którzy sami nie mogą zawalczyć o humanitarne traktowanie.

Integracja perspektywy pedagogicznej z *animal studies* wydaje się więc ważnym zadaniem na najbliższe lata ze względu na rozwijającą się na całym świecie sytuację, w której próby określenia miejsca przyrody oraz zwierząt w świecie ludzi stają się problemem społecznym – od myślistwa do produkcji żywności i towarów pochodzenia zwierzęcego (Rancew-Sikora, 2009, s. 9; Skubała, 2018, s. 105–119; Probucka, 2020, s. 11–16). Za Grażyną Gajewską warto zaakcentować w tej kwestii, że „relacje człowiek–środowisko można analizować statycznie lub dynamicznie, w układach strukturalno-funkcjonalnych i interakcyjnych, bądź ekosystemów, a także stosując podejście biologiczne, humanistyczne lub biologiczno-humanistyczne” (Gajewska, 2020, s. 7). Spektrum możliwości jest więc bardzo szerokie, dlatego też tak ważnym zadaniem staje się obecnie wytwarzanie narzędzi empirycznych oraz różnorodnych podejść teoretycznych, służących rozpoznaniu problematyki relacyjności pomiędzy ludźmi, zwierzętami i szeroko rozumianą naturą.

Michael Schmidt-Salomon, niemiecki filozof i publicysta, zauważa, że żyjemy obecnie w czasach zróżnicowanego tempa przeobrażeń otaczającej nas rzeczywistości społeczno-kulturowej. Z jednej strony doświadczamy ogromnego postępu technologicznego, z drugiej zaś – żywe są nadal w mentalności ludzkiej prastare legendy, przesady i nawyki myślowe. W tych warunkach dochodzi do połączenia wysokiej wiedzy technologicznej z naiwną, wręcz dziecięcą wiarą. Ścieranie się tak różnych zjawisk prowadzi w rezultacie do jednoczesnego zaistnienia obok siebie takich zjawisk jak: wolność, równouprawnienie, praworządność, rozwój nauki, technologiczne wynalazki i wreszcie humanitaryzm, a przy nich rozprzestrzenia się fundamentalizm, okrucieństwo i przemoc (Lubacz, 1999, s. 5; Schmidt-Salomon, 2012, s. 11). Cechą wspólną dzisiejszego świata jest współzależność, często to my ludzie o tym zapominamy, szczególnie kiedy pojawia się problem wykorzystywania zwierząt dla potrzeb człowieka. Mając na uwadze powyższe powody, można śmiało przyjąć, że potrzebne jest rozszerzenie wiedzy z zakresu styku świata natury i kultury.

Lech Witkowski w sposób klarowny opisuje możliwości edukacyjne w kontekście tworzenia nowych spoiw i konstruktów na różnych poziomach. Zdaniem badacza „edukacja, jako dramatycznie poważnie pojmowany typ praktyki społecznej, ma szansę być wbrew roszczeniom (gromkim uzurpacjom) terażniejszości jedynym pomostem, źródłem odradzania nitek, przejść, wątych więzi między nami a glebą symboliczności, duchowości, przeżyć i dokonań, mogących być życiodajnymi, żywiącymi ku przyszłości, dzięki korzeniom, dzięki czerpaniu soków, dzięki szukaniu narzędzi, dzięki zbieraniu pereł, dzięki odbijaniu się przez bunt, dzięki budzeniu w sobie głodu i pragnienia wiedzy” (Witkowski, 2011, s. 37; 2018). Powyższa refleksja unaocnia, jak wielką rolę odgrywać może edukacja, która przepełniona jest zarówno wiedzą o przeszłości, jak i z drugiej strony otwartością na nowe ustalenia naukowo-kulturowe, dzięki czemu ostatecznie tworzy się pewnego rodzaju spoiwo dla ugruntowanych od dekad poglądów oraz nowych ustaleń, często rewolucyjnych, jak i tych kontrowersyjnych. Tak też się dzieje na styku pedagogiki i *animal studies*.

### **Pedagogiczna perspektywa tematu**

Procesy powiązane z nauką, jaką jest pedagogika, uznają za priorytet w swych ogólnych ramach pojęciowych i praktycznych realizację celu w postaci uczy-nienia życia człowieka wartościowym, pełnym, szczęśliwym oraz mądrym. Przypomnijmy za Bogusławem Śliwerskim, że:

każda epoka koncyrowała swój model wychowania, który odpowiadał jej warunkom ekonomicznym, społecznym i kulturowym, jej potrzebom oraz perspektywom. Zawsze przy tym nawiązywano do dziedzictwa minionych epok, ich sukcesów i niepowodzeń czy do tradycji ubiegłych pokoleń. Pojawiające się prądy wychowawcze odbijały niejako realną sytuację społeczno-kulturalną i sytuację myśli naukowej, w tym istotę kształcenia i wychowania, poszukując właściwego celu wychowania z rozważaniami metodologicznymi oraz ukazując związki zagadnień teoretycznych z kwestiami praktycznymi (Śliwerski, 2015, s. 105).

Pojęcie wychowania jest wieloznaczne, co głównie wynika z potrzeby zmienności definicyjnej wymuszanej wydarzeniami historycznymi, politycznymi, ekonomicznymi i kulturowymi. Zgodnie z najbardziej typowymi ustaleniami z zakresu fachowej literatury wychowanie kojarzone jest z procesem wpływu starszych pokoleń na młodsze (Friedrich Schleiermacher), pojawiają się także różnorodne nurty oraz koncepcje edukacyjne skierowane głównie w stronę kwestii intelektualnych, moralnych i kulturowych (Sztobryn, 2015, s. 1–77). Jednocześnie wielość form i odmian wiedzy o wychowaniu może z jednej strony budzić obawy czy kontrowersje, jak również może okazać się

szansą na tworzenie nowych przestrzeni na gruncie teorii i praktyki pedagogicznej. Płaszczyzna ta ujawnia problem pewnego rodzaju ideologicznej agitacji na rzecz precyzyjnie określonych i klarownie sformułowanych sposobów myślenia o wychowaniu. Są to relacje określane poprzez schemat: ideologia – wychowanie – pedagogika (Rutkowiak, 1998, s. 25).

Polski pedagog i socjolog Zbigniew Kwieciński wychowanie właśnie w najszerszym całościowym znaczeniu określa poprzez pojęcie edukacji. Badacz w ten sposób definiuje owo zjawisko:

tak najszerszej pojęcie edukacja (czyli wychowanie w najszerszym całościowym znaczeniu) ma wiele składających się na nią procesów. Można by je określić jako: „wychowanie dla...”, „wychowanie do...”, „wychowanie w...”, „wychowanie przez...” dodając do słowa „wychowanie” – określenie odnoszące się do jego przedmiotu, celu, środków, instytucji, ustanawiających swoistą odrębność i specjalizację (Kwieciński, 1998, s. 38).

Ta część definiowania zostaje poszerzona przez cytowanego autora o wyznaczenie i uporządkowanie procesów składających się na edukację, czego egzemplifikacją jest tzw. dziesięciościan edukacji. W nim to wychowanie wraz z jurydyfikacją figurują obok globalizacji, etatyzacji, nacjonalizacji, kolektywizacji, polityzacji wraz z biurokratyzacją i profesjonalizacją. Pedagog dodaje do powyższych procesów socjalizację, inkulturację wraz z personalizacją, kształcenie z humanizacją, jak również hominizację. Warto zadać pytanie, w jakiej postaci tak liczne procesy powinny funkcjonować na co dzień, aby nie doszło do chaosu i dezinformacji? Najprostszym pomysłem na koegzystencję okazują się w tym wypadku równowaga i harmonia, które zapewnić powinny, zdaniem Kwiecińskiego, zabezpieczenie przed wzajemnym znoszeniem się i przeciwstawianiem.

Kolejnym kontekstem w ramach dookreślenia terminu „wychowanie” są jego elementy składowe, a reprezentują je następujące pojęcia: podmiot wychowania, cele wychowania, przedmiot wychowania, program i proces wychowania, rezultaty oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych, a także kontekst wychowania (Schulz, 1998, s. 271). Na szeroko rozumianą edukację składają się ponadto

[...] bezpośrednie i pośrednie działania wspierające rozwój człowieka w celu nabycia niezbędnych kompetencji do pełnienia ról, uświadomienia możliwości i zdolności twórczych pozwalających osiągnąć wewnętrzne i zewnętrzne porozumienie pomiędzy społecznieniem i funkcjonowaniem w rolach kolejnych wspólnot a ustawicznym wyzwaniem się spod dominacji tych wspólnot, podejmowaniem działań twórczych, rozwijaniem własnego sprawstwa (Nikitorowicz, 2010, s. 180).

Harmonia w codziennym współistnieniu jest niezwykle potrzebna ludziom, co oczywiście nie jest łatwym konstruktem społecznym, a jeszcze warto poszerzyć ową problematykę o relacje ludzi ze zwierzętami.

Jest to szeroki zakres problemowy, który wymaga od specjalistek i specjalistów gotowości do ciągłej obserwacji, aktywności społecznej, jak i śledzenia aktualnych opracowań oraz wyników badań z zakresu pedagogiki i nauk pokrewnych. Dodajmy ponadto, iż samo słowo „wychowanie” kojarzone jest z procesami formalnymi, wręcz zinstytucjonalizowanymi. Jednakże nie możemy zapomnieć, że wiele z tego typu oddziaływań odbywa się w sposób spontaniczny. Dzieje się tak poprzez oddziaływania określane dziś mianem pedagogiki dalekiego zasięgu, w ramach której edukację interpretuje się jako praktykę usytuowaną w świecie, a także jako pewnego rodzaju sieć złożonych zależności (Chutorañski, 2020, s. 177–191). Z tymi postulatami wiąże się wrażliwość na daleki dystans, przejawiająca się stosunkiem dotyczącym obecności tego, co jest pozaludzkie, a żyje. W ramach tego spojrzenia pojawia się pytanie o to, co się dzieje w świecie podczas wykonywania edukacji oraz pytania o więcej niż tylko ludzką wspólnotę (zbiorowość/kolektyw).

Pedagogika dalekiego zasięgu uczula nas na szeroki wachlarz praktyk i ustaleń teoretycznych, które przenikają każdego dnia procesy edukacyjne. Dziś możemy wymienić między innymi problemy klimatyczne, rozwój nowych nauk, jak np. etologia czy *animal studies*, dzięki którym znacznie lepiej możemy zrozumieć życie zwierząt. Nie bez znaczenia pozostają takie dziedziny wiedzy jak: innowatyka, antropozoologia, posthumanizm, transhumanizm, cybernetyka, studia nad płcią (kulturową/społeczną), studia nad mediami, a nawet studia nad rzeczami. Nowo wytworzona wiedza konstytuuje pojawianie się fundacji, organizacji czy stowarzyszeń, które stają się reprezentantami nowych idei. W tym miejscu można wymienić chociażby organizacje działające na rzecz praw kobiet i dzieci, ruchy antyrasistowskie, antykolonialne, antynuklearne oraz te, które walczą o prawa zwierząt.

W tym całym zgiełku wydarzeń i ustaleń nie da się już uciec podczas planowania procesów edukacyjnych na różnych szczeblach i poziomach od problematyki naszych ludzkich relacji względem świata przyrody, jak również naszego ludzkiego współtworzenia świata przyrodniczego oraz korzystania z jego zasobów. Nie można porzucić tych tematów, gdyż to właśnie poprzez wychowanie i dzięki wychowaniu możemy przyczyniać się do zaistnienia realnych zmian, między innymi w postaci ograniczania ludzkiego prymitywizmu – emocjonalnego i etycznego. Dziś wiadomo, że okrutne oraz bezsensowne zachowania ludzi nie wynikają wyłącznie z deficytu ujawnionego na poziomie intelektu, czego przykładem są chociażby teorie dewiacji, takie jak:

teoria anomii, neutralizacji, stygmatyzacji, teoria zróżnicowanych powiązań, teoria kontroli Hirscha, czy dewiacja jako akt wyboru (Pospiszyl, 2008, s. 27–49; Stiegler, 2017; Borkowski, 2018, s. 371–400; Marmion, 2019).

Aby móc niejako zmaterializować ów teoretyczny styk *animal studies* i pedagogiki konieczne są konkretne działania. Są już widoczne projekty edukacyjne w tym wymiarze, między innymi edukacja społeczno-przyrodnicza skierowana na działania wobec dzieci, by te mogły stać się wrażliwymi oraz odpowiedzialnymi mieszkańcami naszej planety. W ramach subdyscyplin pedagogicznych ważne cele realizuje subdyscyplina o nazwie „pedagogika ekologiczna”. Natomiast w ramach filozofii wychowania duże znaczenie edukacyjne, etyczne i ekologiczne należy przypisać nurtowi o nazwie „głęboka ekologia”. To oczywiście wciąż za mało. Kształtowane przez stulecia propozycje schematów, typologii, rodzajów, rzędów i gatunków stanowią określone symbole, wręcz metafory, które pod naporem ustaleń naukowych ulegają transformacjom. Dzieje się tak, gdyż część analiz i teorii tkwi w społeczno-kulturowych kontekstach, w których powstawały. Z tej sytuacji wynika potrzeba permanentnego przyglądania się poczynaniom nauki w szerokich i interdyscyplinarnych obszarach.

Szczególnie na studiach pedagogicznych warto zadbać o przedmioty, których punktem odniesienia będzie problematyka relacji dzieci, młodzieży oraz osób dorosłych ze światem przyrodniczym, w tym oczywiście ze zwierzętami. Duże znaczenie warto przypisać działaniom na rzecz rozpowszechniania i realizacji projektów z zakresu odczuć, potrzeb, a także cielesności zwierząt. Tego typu działania związane są z promocją profesjonalnego oraz naukowego namysłu nad kwestiami powiązаныmi z problematyką humanitaryzmu międzygatunkowego.

### **Humanitaryzm jako spoiwo pogranicza**

Na tle integracji pedagogiki i *animal studies* chciałabym wyeksponować kategorię „humanitaryzmu”, którą traktuję jako konkretne spoiwo łączące te dwa sektory wiedzy. Pojęcie to niesie za sobą różnorodne znaczenia, które z biegiem historycznych wydarzeń poszerzają się o nowe zakresy. Etymologicznie samo słowo „humanitaryzm” odnoszone jest do łacińskiego określenia – *humanitas*, interpretowanego w najszerszym znaczeniu jako ludzkość (Zgólkowa, 1998, s. 45; Arnold, 2010, s. 140; Bańko, 2014, s. 517; Obrycka 2020, s. 9–27). Dodajmy jeszcze, że zgodnie ze słownikowymi interpretacjami humanitaryzm kojarzony jest z postawą nacechowaną „[...] poszanowaniem życia oraz pragnieniem oszczędzania cierpienia” (Sinko, 1960; Sobol, 2005, s. 267). Główne idee i hasła, które kojarzymy dziś z tym terminem, przywo-

łują na myśl ludzką potrzebę doskonalenia się, równość, egalitaryzm, etyczne postępowanie, godność, ograniczanie cierpień, miłosierdzie, życzliwość, jak również szacunek. W czasach nowożytnych pojęcie to wchłonęło problematykę empatii wobec zwierząt.

Magdalena Środa zauważa, że już w Grecji znana była postawa filantropii, która ograniczana jest obecnie do zachowań określanych mianem „charytatywnych”. „Grecka filantropia – pisze autorka – przekształciła się w rzymskie *humanitas*, co oznacza kulturę, a także w humanitaryzm, czyli postawę szacunku zarówno wobec obcych, jak i wobec niewolników oraz zwierząt” (Środa, 2020, s. 302). Patrząc holistycznie, widać wyraźnie, że problem legitymizacji praw człowieka zdominował większość współczesnych dyskursów naukowych, czego egzemplifikacjami są między innymi zestawy, takie jak: liberalizm i komunitaryzm, pozytywizm oraz niepozytywizm, uniwersalizm z relatywizmem (Abiew, 1999, s. 83–90; Brems, 2001; Donnelly, 2002, s. 93–109; Zajadło, 2005, s. 10).

Kategoria humanitaryzmu przeniesiona na grunt problematyki międzygatunkowości wnosi ze sobą temat związany z możliwością zaistnienia konfliktu pomiędzy wartością ochrony praw przypisanych człowiekowi a prawami zwierząt, które dziś wiele już krajów deklaruje na poziomie dokumentów państwowych. Są to nowe sytuacje, które dotyczą zagadnienia natury prawnej, etycznej, naukowej, jak i edukacyjnej. Przy tego typu propozycjach zmian pojawiają się zazwyczaj pewne niepokoje, obawy i poczucie zagrożenia. Obyczaje, konwencje, normy oraz wartości, wśród których dorastamy i żyjemy, na co dzień wydają się nam oczywiste, niezmiennie oraz, po prostu, właściwe. Człowiek przypisywał sobie jak dotąd wyjątkowe miejsce i pozycję pośród wszystkich istot żywych, a zmiana tej perspektywy wydaje się dla wielu osób niekorzystna, wręcz absurdalna.

Lynn Margulis, twórczyni teorii endosymbiozy, zauważa w tej sprawie, że nasza ludzka symbiogenetyczna istota jest znacznie starsza w odniesieniu do późniejszych dodatków, których punktem odniesienia jest właśnie człowiek. Stąd, zdaniem badaczki, bierze się przekonanie o naszej ludzkiej odrębności, wręcz wyższości wobec reszty ożywionego świata, a jest to ostatecznie wyłącznie nasze złudzenie (Margulis, 2000, s. 13–23). Sytuacja tego typu nadal silnie ujawnia się w wielu kontekstach współczesności, co oczywiście dziwi, bowiem prawa ludzi, jak i prawa zwierząt mogą i powinny współistnieć bez zbędnej opozycji wobec siebie. Dlatego też potrzebne są długotrwałe działania edukacyjne, dla których fundamentem będą ustalenia z zakresu wiedzy naukowej oraz działania rozwijające inteligencję emocjonalną. Warto zaakcentować w tym miejscu wywodu, iż humanitaryzm międzygatunkowy



jest niezwykle złożonym fenomenem, z tej też przyczyny interdyscyplinarne podejście jest wskazane, a także uzasadnione.

Mając na uwadze kontekst edukacyjny, warto dookreślić, czym powinno przejawiać się zjawisko humanitaryzmu międzygatunkowego. Spójrzmy na to zagadnienie poprzez umiejętności, które w toku procesu kształcenia mogłyby zaistnieć u wychowanków. Można w tym miejscu wskazać następujące fenomeny: odpowiedzialność; krytyczne myślenie; empatia; świadomość; zaangażowanie; wiedza i jej przetwarzanie; twórcza refleksja; wartości i ich cechy; wolność; rozumienie i samodzielna interpretacja; kreowanie nowych idei, myśli, rozwiązań czy schematów. Max Horkheimer zauważa, że

historia jako całość nie może być absolutnie wyrazem jakiejś sensownej struktury. Albowiem historia jest zbiorczym ujęciem procesów, które wyrastają ze sprzecznych stosunków społeczeństwa ludzkiego. Procesy te nie ujawniają żadnej psychicznej czy też duchowej jedności, nie stanowią też następstwa walk tylko pomiędzy samymi nastawieniami, postawami, stylami myślenia i systemami, lecz w ich realizacji współdziałają nader różnorodnie siły ludzkie i pozaludzkie (Horkheimer, 1985, s. 406; Obrycka, 2018, s. 405–424).

Powyzsze hasła są ważne, lecz nadal nie odgrywają takiej roli, jaką powinny w dzisiejszym świecie. Hanna Mamzer uwrażliwia nas następującymi słowami:

[...] zwierzęta odgrywają kolosalną rolę w procesach socjalizacyjnych dzieci: zarówno poprzez swoją obecność bezpośrednią, jak i metaforyczną bytność w kulturowych kontekstach. Egzemplifikacją tego drugiego są zantropomorfizowane postacie zwierząt w bajkach, legendach, przypowiastkach i piosenkach. Personifikują one specyficzne typy osobowościowo-temperamentalne. Często także stanowią ilustrację dla ludzkich cech i zachowań. Animacje ukazujące „ludzki świat zwierząt” są bardzo często wykorzystywanym narzędziem uczenia dzieci o świecie ludzkim. Obecność zwierząt w wierszach, wyliczankach, piosenkach wzmacnia przekaz kulturowy o cechach ludzi, buduje dla nich akceptację bądź też niechęć. Uczy o relacjach dobra i zła. Realna obecność zwierząt ma przede wszystkim wpływać na rozwój emocjonalny dziecka, poprzez rozbudowywanie sfer empatii, odpowiedzialności i kształtowanie postaw prospołecznych (Mamzer, 2015, s. 157).

W dobie konsumpcji wszystkiego (również tego, co żyje) warto pochylić się nad powyższymi słowami, by móc dookreślić inną perspektywę znaczeniową dla współczesnych relacji ludzko-zwierzęcych. Stąd też humanitaryzm międzygatunkowy musi reprezentować w swojej treści i istocie świat wartości. Obserwacje czynione od dekad jasno dowodzą, że każdy gatunek rozwija specyficzne, jak również wyjątkowe tylko dla siebie umiejętności. Amerykański psycholog Michael S. Gazzaniga zauważa, że każdy gatunek ma charaktery-



styczne dla siebie obszary specjalizacji tzw. kory somatosensorycznej oraz ruchowej (Gazzaniga, 2011, s. 382–383). Warto w tym miejscu wspomnieć chociażby o osiągnięciach na polu neuronauki. Dziś pojawiają się już badania, których rezultaty można taktować wręcz jako zmianę paradygmatów, bowiem okazuje się, że świadomość własnej świadomości nie jest cechą specyficzną tylko ludzi (Cassirer, 1962; Bakke, 2000). Dzięki tym procesom istoty biologiczne są w stanie rozpoznawać świat i funkcjonować w nim w niepowtarzalny sposób. Warto odnieść powyższą konstatację chociażby do kategorii bólu, który towarzyszy nam ludziom, jak również zwierzętom w najróżniejszych postaciach. Z tej też przyczyny realne cierpienie ludzi oraz zwierząt wypadłoby traktować jednakowo, zarówno pod względem prawnym, etycznym, jak również pedagogicznym.

### ***Animal studies* i posthumanizm w świetle wychowania etycznego**

Punktem odniesienia w tym temacie są ustalenia z zakresu legitymizacji na gruncie prawa, polityki, gospodarki, jak również edukacji praw zwierząt. Jak zauważa Tomasz Pietrzykowski,

z punktu widzenia prawa zwierzęta stanowiły zawsze przede wszystkim przedmiot uprawnień przysługujących ludziom (w tym przede wszystkim prawa własności, prawa zawłaszczania, porzucania etc.). Choć na przestrzeni wieków od reguły tej można było napotkać różnego rodzaju wyjątki [...], to jednak co do zasady zwierzęta były traktowane w europejskiej kulturze prawnej jako przedmioty, a nie podmioty prawa (Pietrzykowski, 2005, s. 334).

Wypowiedź ta ujawnia jakże silne przenikanie antropologicznych uwarunkowań strukturalnych oraz ontologicznych w świetle naszych ludzkich relacji ze zwierzętami. Są to istotne powody, aby zastanowić się nad kwestiami z zakresu aksjologii. Przy tak skomplikowanym temacie neutralne podejście do tematu statusu zwierząt wydaje się niewystarczające. Dlatego też próby analizy ugruntowanych założeń i budowanych na nich struktur, przy jednoczesnym uwzględnieniu perspektywy zwierząt oraz ich interesów, mogą przynieść nowe rozwiązania, bardziej humanitarne i sprawiedliwe (Barcz, Łagodzka, 2015, s. 11).

Od dawna – zauważa Lucy Cooke – traktujemy królestwo zwierząt, jakby istniało wyłącznie po to, by służyć naszym potrzebom. Taka egoistyczna postawa doprowadziła do wielu najpoważniejszych pomyłek. A w czasach masowego wymierania gatunków nie możemy sobie pozwolić na dalsze ich popełnianie (Cooke, 2018, s. 324).

Problematyka w ten sposób zasygnalizowana nie powinna być w dzisiejszych czasach obojętna dla pedagogów i pedagogek, zarówno w wymiarze teoretycznym, jak i praktycznym realizacji tego zawodu.

Mając na uwadze powyższe zagadnienia, *animal studies* jawią się nam jako szeroki i interdyscyplinarny obszar poznawczy, w ramach którego analizowana jest problematyka zwierząt w świetle nauk humanistycznych oraz społecznych (Leach, 1964, s. 23–62; Mullin, 1999, s. 201–224; Bakke 2007, s. 222–234; Lejman, 2008; Chymowski, 2014, s. 35–44; Buliński, Linda-Grycza, 2019). Transformacje wartości etycznych w ludzkim świecie znalazły swoje odzwierciedlenie w kontekście życia nie tylko już ludzkiego. Najważniejszym punktem odniesienia dla *animal studies* są fenomeny natury oraz kultury i ich wspólna koegzystencja, tradycyjnie ukazywana poprzez niższość natury (symbolizowanej w dyskursach jako przejaw kobiecości) wobec kultury (symbolizowanej przez męskość). Jest kilka wątków, które historycznie uwarunkowały namysł nad relacją ludzi i zwierząt. Należą do nich między innymi kwestie związane z pożywieniem, emocjami, samoświadomością, umysłowością, przyswajaniem umiejętności, religijnością, dominacją. Refleksje poczynione na tym poziomie ujawniały się pod hasłami totemizmu, zoomorfizmu, antropologii kulturowej i ekologicznej aż po etologię, ekofeminizm, społeczeństwa kolektywne, gatunkowizm, komunikację międzykulturową i neokantyzm. Zmiany zaproponowane w nowych ujęciach teoretycznych na temat ludzi i zwierząt kierowały swoją uwagę na syntezę, w przeciwieństwie do wszechogarniającej opozycyjności i polaryzacji. Działania te mają na celu zniwelowanie i pewnego rodzaju korektę założeń wypracowanych w ramach szeroko rozumianego antropocentryzmu. Z biegiem wydarzeń historycznych pojawiły się kwestie dotyczące regulacji praw zwierząt, walki z wykluczeniem oraz okrucieństwem kierowanym do istot, które żyją, a nie są ludźmi.

Horyzont poznawczy *animal studies* odnosi się do twierdzenia, zgodnie z którym tradycyjnie ujmowana kategoria „bytu” zostaje poszerzona o istnienia nie-ludzkie (Foucault, 2017). Stąd też definicje życia biologicznego i ich interpretacje postrzegane są jako jeden składowy komponent powiązany bezpośrednio z procesami zarządzania populacją. Nie jest łatwo z dnia na dzień przekroczyć granicę naszych ludzkich uwarunkowań, schematów myślenia i działania. Jest to długotrwały proces, w ramach którego można skupić uwagę na stopniowym eliminowaniu błędnych założeń czy logiki rozumowania opartych na niehumanitarnych założeniach (Midgley, 1995, s. 127). Jak widziany jest więc w tych nowych ujęciach status zwierząt? Rosi Braidotti oddaje owo zagadnienie w następujący sposób:

[O]d starożytności zwierzęta tworzyły rodzaj zooproletariatu. Były używane do ciężkich robót jako mechaniczni niewolnicy i stanowiły wsparcie logistyczne dla ludzi przed nastaniem epoki maszyn. To bezlitosne wykorzystywanie zwierząt spowodowane było nie tylko hierarchią gatunkową wzniesioną na starej metafizyce, która zakładała, iż zwierzętom brak racjonalnej duszy, a co za tym idzie – własnej woli i suwerennej podmiotowości. Innym powodem wyzysku był fakt, że zwierzęta same w sobie stanowiły rodzaj przemysłowego zasobu. Zwierzęce ciała to przede wszystkim materialne produkty – wystarczy wspomnieć o kości słoniowej, skórze większości zwierząt, owczej wełnie, wielorybim tłuszczu i oleju, jedwabiu gąsienic i oczywiście mleku i jadalnym mięsie (Braidotti, 2018, s. 4).

Warto zdać sobie sprawę, jak wielką rolę odgrywają zwierzęta w życiu ludzi, i to już od tysięcy lat. Ich rola, znaczenie i status zmieniają się w zależności od tego, jakie potrzeby mają ludzie. Te tradycje i obyczaje, jakże liczne, a często nawet bezwzględne, wymagają analizy oraz refleksyjności na poziomie dzisiejszych ustaleń naukowych, również tych z zakresu etyki. Zmiana polega głównie na różnicy w sposobie definiowania życia, aby nie ograniczało się ono wyłącznie do kwestii biologicznych, kulturowych oraz metafizycznych. Już od kilku dekad pojawiają się nowe alternatywy, w ramach których ważną rolę odgrywają oddziaływania z zakresu szeroko pojmowanego wychowania. To nowe spojrzenie sytuuje życie we wzajemnej symbiozie z naturą. Ponadto postuluje się, aby nasze działania w ramach praktyki życia codziennego przyczyniały się do likwidacji różnorodnych form opresji wobec zwierząt.

Namysł na poziomie merytorycznym, jak również w zakresie refleksyjności etycznej łączy kategoria postaw – intelektualnej oraz etycznej – i wykorzystywany jest na gruncie *animal studies* i posthumanizmu. Ewa Domańska odnosi owe zagadnienia do szeroko rozumianej posthumanistyki, którą widzi jako humanistykę po humanizmie. Jej cele wyznacza działanie na rzecz budowania wiedzy,

[...] która krytykuje i/lub odrzuca centralną pozycję człowieka w świecie, stąd charakterystyczne są dla niej wszelkie podejścia nie- czy anty-antropocentryczne. Można zatem określać posthumanistykę jako humanistykę nie-antropocentryczną, choć termin wzbudza zastrzeżenia przez swą paradoksalność. Kluczowymi problemami badawczymi są dla niej zagadnienia granic tożsamości gatunkowej, relacji między tym, co ludzkie i nie-ludzkie (związki człowieka z technologią, środowiskiem, zwierzętami, rzeczami) oraz zagadnienia biowładzy, biopolityki i biotechnologii. Celem posthumanistyki jest naukowe wspieranie i legitymizacja działań mających na celu ochronę różnych gatunków, a także „ulepszanie” gatunku ludzkiego (transhumanizm). Posthumanistyka związana jest z poprzedzającymi i często fundującymi ją tendencjami badawczymi, określanymi mianem nowej humanistyki (m.in. badania postkolonialne, genderowe, queerowe, studia etniczne, studia nad rzeczami itd.) o tyle, o ile znajdują się w nich elementy myślenia posthumanistycznego (np. w studiach postkolonial-

nych, które wskazują, że ujmowane w kategoriach inności zwierzęta i rzeczy również podlegają różnym formom kolonizacji, dekolonizacji, globalizacji, wykluczania, hybrydyzacji, a zatem studia postkolonialne ujawniające te procesy stanowią odpowiednie pole badawcze do analiz tych zjawisk) (Domańska 2006; 2007, s. 48–61; 2008, s. 9–21; 2012; 2017; Więckowska, 2011, s. 221).

Konstituujący się w tym obszarze dyskurs naukowy obejmuje sferę poznawczą, badawczą i metodologiczną. Nie bez znaczenia jest także praktyka życia codziennego, w której zaczynają ujawniać się takie kategorie, jak: *animal studies*, posthumanizm, transhumanizm, gatunki stowarzyszone, antropomorfizacja zwierząt, gatunkowizm, postgatunkowizm, postantropocentryzm, postindywidualizm, genderyzacja, zoe-filia – empatia, zoe-polityka – polityka na rzecz zwierząt, bioart/sztuka postgatunkowizmu, życie abiotyczne i genderyzacja (Rejter, 2017, s. 24–25). W ramach tych terminów badacze przyglądają się mechanizmom legitymizującym nadrzędną pozycję człowieka wobec wszystkiego, co żyje. Proponowane są alternatywne spojrzenia na świat. Punkt odniesienia przyjmuje postać pytania o status człowieka wobec nie-ludzkich form życia oraz artefaktów (Kopciwicz, 2015, s. 63).

W kwestii analizy aksjologicznej pojawiły się nowe propozycje wyjściowe, między innymi założenia, zgodnie z którymi w ramach oddziaływań z zakresu edukacji etycznej kategoria podmiotu nie jest już zarezerwowana wyłącznie dla ludzi. Dzieje się tak dzięki zmianom w sposobie postrzegania zwierząt, bowiem

[...] nie-ludzkie zwierzęta, chociaż różnią się od nas, to są istotami żywymi i koegzystującymi z ludźmi. Dlatego na przykład Donna Haraway, Peter Singer, Richard Ridley, Lynn Margulis przeciwstawiają się protekcyjności wobec zwierząt i ich dyskryminacji. Zainteresowania posthumanistów rozszerzyły się na rośliny i świat mikro-, co wiąże się z wieloma odkryciami nauk przyrodniczych oraz genetyki (Gajewska, 2018, s. 105–106).

Dzięki takim inicjatywom, spajającym ustalenia badaczy w ramach *animal studies*, posthumanizmu i etyki, możliwe stało się odejście od antropocentrycznego, jak również europocentrycznego paradygmatu, w świetle którego przyjmuje się dialektykę – ja i innego, a także binarną logikę w zakresie problematyki tożsamości oraz inności. Ponadto, jak zauważa Teresa Żółkowska, postuluje się odejście od uniwersalistycznej postawy budowanej na kategorii różnicy, jednakże nadal rozumianej jako fenomen negatywny. Co więcej, w tej perspektywie krytykowana jest humanistyczna podmiotowość dotąd utożsamiana ze świadomością, uniwersalną racjonalnością, jak również autorefleksyjnymi zachowaniami etycznymi (Żółkowska, 2018, s. 32). Są to

warunki, które sprzyjają rozwojowi autonomii moralnej, którą Jan Hartman opisuje następującymi słowami:

jeśli dawna etyka, skupiona na zaletach charakteru i wzorcach osobowych przyświecających publicznemu i prywatnemu wychowaniu, służyła dobrze społeczeństwu patriarchalnemu i hierarchicznemu, to ta nowa, indywidualistyczna etyka, czyniąca każdego z osobna podmiotem pewnych praw (osobistych i publicznych), lecz również wolnym sprawcą działań, za które ponosi osobistą odpowiedzialność przed samym sobą i wspólnotą, stała się oparciem dla stosunków właściwych społeczeństwu bardziej egalitarnemu i demokratycznemu (Hartman, 2015, s. 39).

Jedną z etyk szczegółowych, na którą warto zwrócić uwagę w kontekście humanitaryzmu międzygatunkowego, jest bioetyka. Analizy z tego zakresu obejmują konteksty dylematów moralnych powiązanych z technicznymi, medycznymi, ontologicznymi, a także przyrodniczymi kwestiami. Tak więc, gdyby pozostać nadal przy tradycyjnej interpretacji podmiotowości, wówczas, jak zauważa cytowany autor, inność definiowana jest jako jej negatywny oraz nieracjonalny odpowiednik. W ujęciu posthumanistycznym, jak również w założeniach bazowych z zakresu *animal studies*, podmiot jest widziany szeroko, pozagatunkowo, w świetle kategorii zbiorowości. Jest to podmiot relacyjny budowany w schemacie kontinuum natura–kultura. Takie podejście wnosi ze sobą nową wizję dla rozstrzygnięć ontologicznych, jak również etycznych.

### **Ku wnioskom ogólnym**

Zaproponowana w niniejszej publikacji koncepcja integracji zagadnień pedagogicznych z problematyką z zakresu *animal studies* ma na celu poszukiwanie nowych schematów myślowych, jak również nowych figuracji twórczych, aby w rezultacie przyczynić się do zaistnienia równowagi społecznej, indywidualnej, środowiskowej, ekologicznej, a nawet gatunkowej. Hasłem przewodnim jest w tym kontekście humanitaryzm międzygatunkowy. Kategoria ta wyraża się w idei szacunku oraz życzliwości człowieka do człowieka, jak również człowieka do zwierzęcia. Tego typu alternatywa gwarantuje w swym merytorycznym zapleczu poznawczym nowe spojrzenie na świat poprzez procesy skierowane na odrzucanie ontologicznej przepaści. Aby proces ten mógł się rozwijać, koniecznym jest włączenie problematyki *animal studies* nie tylko w szeroko rozumiane konteksty edukacyjne, lecz również polityczne, ekonomiczne, kulturowe i przede wszystkim etyczne.

Jakie zadania stoją więc przed pedagogami i pedagożkami? Można w tym miejscu wskazać działania na rzecz promowania oddziaływań wychowawczych z zakresu edukacji aksjologicznej, która respektuje zasadę objęcia tro-

ską wszystkich powiązań, relacji i związków, jakie tworzą istoty żywe dzielące z nami nasz świat (Bednarek, 2017). Tutaj odpowiedzialność, równouprawienie i podmiotowość to hasła naczelne. Jak czytamy w fachowej literaturze przedmiotu, tradycyjna etyka skupiona jest w swych składowych założeniach na kwestiach regulujących relacje między ludźmi. Dziś już wiemy, iż nie jest to płaszczyzna wystarczająca, bowiem etyka tego typu zawęża horyzonty poznawcze, przestrzenne i czasowe, a to one właśnie w obecnych czasach stanowią wyzwanie merytoryczne, empiryczne oraz logistyczne. Etyka musi uwzględnić wyzwania dnia dzisiejszego, w tym przemiany środowiskowe i rozwój technologiczny. Dzięki tym procesom możliwe staje się pozyskiwanie przez określone grupy (ludzkie i nie-ludzkie) różnego rodzaju sprawstwa (Jonas, 1996, s. 31). Styk pedagogiki oraz *animal studies* wyznacza nowy, znacznie bardziej rozszerzony obszar poznawczy, w jakim możemy brać odpowiedzialność za otaczający nas świat. Warto pamiętać także, iż zgodnie z dotychczasowymi ustaleniami sieci społeczne nie-ludzi również wykazują się pewną sprawczością/agencyjnością (Latour, 2010; Łuczeczko, Mica, 2011; Pręgowski, Włodarczyk, 2014, s. 7–42). Kiedy pojawiają się wątpliwości natury etycznej, kulturowej czy politycznej, wówczas warto pamiętać o tym, że każda żywa istota jest wyjątkowa, ponadto cechą konstytutywną żywych istot jest odczuwanie. Stąd też wynika, że zwierzęta powinny uzyskać prawa, gdyż odczuwają zadowolenie, ale także ból, strach, niepokój i stres (Regan, 1986, s. 179–189).

Mając powyższe na uwadze, styk pedagogiki i *animal studies* tworzy płaszczyznę, w ramach której pojawiają się pytania o sytuację zwierząt i w tym kontekście warto zwrócić większą uwagę na problem koegzystencji tak wielkiej rzeszy ludzi w codziennych strukturach, w których uwikłane są na różne sposoby zwierzęta. To, jaki utworzymy dyskurs naukowy w tym obszarze, zależy od wielu kontekstów, ponieważ:

jednym z dominujących zabiegów bywa zamykanie dyskursu w przypisywanym mu usytuowaniu tylko w zakresach czy w ramach, z których wyrasta, albo które się dla niego projektuje, postuluje czy ustanawia jego twórca lub dominujący czytelnik. Tymczasem klasycy poszczególnych dyscyplin czy obszarów dziedzinowych daleko swoją siłą poznawczą wykraczają poza ramy, w jakich wyjściowo funkcjonują i w które są wpisywani przez redukujących ich następców czy epigonów. Genetyczna funkcjonalność narracji i jej wyjściowe usytuowanie nie muszą stanowić ramy interpretacyjnej ani zasięgu przydatności kategorii czy wagi też albo rangi postulatów (Witkowski, 2019, s. 35).

Ludzie oraz zwierzęta nigdy nie będą oczywiście tacy sami i nie muszą tacy być. Każda istota w ramach gatunku, który reprezentuje, jest wyjątkowa i wnosi niepowtarzalne cechy, jak również własne potrzeby oraz uwarun-



kowania. Różnica nie musi być postrzegana jako komponent negatywny struktury, wręcz przeciwnie. Nie powinniśmy zbyt skrupułać się na wyszukiwaniu i sygnalizowaniu różnic. Wiele bowiem elementów składowych naszych ludzkich i nie-ludzkich tożsamości jest zbieżnych. Tutaj moglibyśmy wymienić zgodnie z literaturą przedmiotu potrzebę posiadania dostępu do środowiska przyrodniczego, potrzebę pożywienia, potrzebę schronienia oraz bezpieczeństwa (Bryant, 2012). Termin „antropocen” użyty został pierwszy raz przez Paula Crutzena i Eugene’a Stoermera w 2000 roku (Crutzen, Stoermer, 2000, s. 17–18). Według Rafała Chmary „antropocen”

oznacza nową epokę geologiczną, aby podkreślić dominującą rolę człowieka w procesach geologicznych i ekologicznych, ludzkość bowiem stanowi główny czynnik kształtujący te procesy. [...] W ekologii antropocen to koncepcja skupiająca się na zdominowanych i przekształconych w skali globalnej siedliskach oraz nowych ekosystemach o nowych/nieznanych właściwościach (Chmara, 2019, s. 108).

W tych działaniach nie chodzi o to, by porzucić zamysł o człowieku, lecz by umieć rozpoznać rolę nie-ludzi w kształtowaniu społecznych relacji.

Aby tak się działo, potrzebna jest nowa wizja wychowania rozumianego transgresyjnie, gdzie granice są niedomknięte, a ich przekraczanie jest konieczne i wskazane (Obrycka, 2020). Maksymilian Chutorański dodaje w tej sprawie, że „granice trzeba gdzieś stawiać, jednak nie można ich stawiać raz na zawsze” (Chutorański, 2020, s. 187). Oczywiście każde społeczeństwo, również to nowoczesne, ustanawia pewne granice. Jak dodaje w tej sprawie włoski filozof Giorgio Agamben, społeczeństwa decydują, kim są jego tzw. święci ludzie, ponadto „jest wręcz możliwe, że za granicą, od której zależy upolitycznienie i *exceptio* życia naturalnego w państwowym porządku prawnym, rozszerzała się przez całą historię Zachodu, a dziś z konieczności wkracza – w nowym, biopolitycznym horyzoncie państw posiadających suwerenność narodową – do wnętrza życia każdego człowieka, każdego obywatela. Nagie życie nie jest już ograniczone do określonej kategorii, ale zamieszkuje w biologicznym ciele każdej żywej istoty” (Agamben, 2008, s. 191). Giorgio Agamben łączy pojęcie „zoe” z życiem pozbawionym szeroko rozumianego człowieczeństwa („nagie życie”). Co więcej, jest to ten rodzaj „życia”, które w swej istocie nie zasługuje na prawo do „życia”. Nowe podejście interpretacyjne na styku pedagogiki i *animal studies* może być wartościowym gruntem dla rozwoju idei o nazwie „humanitaryzmu międzygatunkowego”. Jednakże nowa jakość wymaga autentycznego zaangażowania oraz wiedzy, aby znaleźć płaszczyznę na porozumienie i współdziałanie.



## BIBLIOGRAFIA

- Abiew, F.K. (1999). *The Evolution of the Doctrine and Practice of Humanitarian Intervention*. The Hague–Boston–London: Kluwer Law International.
- Agamben, G. (2008). *Homo sacer. Suwerenna władza i nagie życie*. Tłum. M. Salwa. Warszawa: Prószyński i S-ka.
- Arnold, A. (2010). *Słownik języka polskiego*. Warszawa–Bielsko-Biała: Wydawnictwo Szkolne PWN.
- Bakke, M. (2000). *Ciało otwarte. Filozoficzne reinterpretacje kulturowych wizji cielesności*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe IF UAM.
- Bakke, M. (2007). Między nami zwierzętami. O emocjonalnych związkach między ludźmi i innymi zwierzętami. *Teksty Drugie*, 1–2, 222–234.
- Bańko, M. (red.). (2014). *Inny słownik języka polskiego: A–Ó*. Warszawa 2014: Wydawnictwo PWN.
- Barcz, A., Łagodźka, D. (2015). Wstęp. O świecie więcej niż ludzkim. W: A. Barcz, D. Łagodźka (red.), *Zwierzęta i ich ludzie. Zmierzch antropocentrycznego paradygmatu* (s. 7–13). Warszawa: Instytut Badań Literackich PAN.
- Bednarek, J. (2017). *Życie, które mówi. Nowoczesna wspólnota i zwierzęta*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Borkowski, J. (2018). *Glupota: kontrowersje i egzemplifikacje*. Warszawa: Dom Wydawniczy Elipsa.
- Braidotti, M. (2018). *Zwierzęta, anomalie i nieorganiczni inni*. Tłum. M. Markiewicz. Machina Myśli. Pozyskano z: [http://machinamysli.org/wp-content/uploads/2019/01/Braidotti\\_Zwierze%20anomalie-i-nieorganiczni-inni.pdf](http://machinamysli.org/wp-content/uploads/2019/01/Braidotti_Zwierze%20anomalie-i-nieorganiczni-inni.pdf)
- Bryant, L.R. (2012). *Worries About OOO and Politics. Larval Subjects*. Pozyskano z: <http://larvalsubjects.wordpress.com/2012/05/29/worries-about-ooo-and-politics/>
- Brems, E. (2001). *Human Rights: Universality and Diversity*. The Hague–Boston–London: Martinus Nijhoff Publishers.
- Buliński, T., Linda-Grycza, K. (red.). (2019). *Kot/pies/człowiek. O relacjach międzygatunkowych i kulturowych tego konsekwencjach*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Cassirer, E. (1962). *An essay on man: an introduction to a philosophy of human culture*. New Haven–London: Yale University Press.
- Chutorański, M. (2020). *Nie (tylko) ludzkie wymiary edukacji. W stronę pedagogiki nieantropocentrycznej*. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Chmara, R. (2019). Posthumanistyczny wymiar ekologii. *Sztuka i Dokumentacja*, 20, 105–112.
- Chymowski, R. (2014). Zwierzęta i antropologia kultury. *Przegląd Humanistyczny*, 1(442), 35–44.
- Cooke, L. (2018). *Cała prawda o zwierzętach. Zakochane hipopotamy, naćpane leniwece i inne dzikie historie*. Tłum. M. Białoń-Chalecka. Wrocław: Bukowy Las.
- Crutzen, P.J., Stoermer, E.F. (2000). The Anthropocene. *The International Geosphere-Biosphere Programme Newsletter*, 41, 17–18.
- Domańska, E. (2012). *Historia egzystencjalna. Krytyczne studium narratywizmu i humanistyki zaangażowanej*. Warszawa: PWN.
- Domańska, E. (2006). *Historie niekonwencjonalne. Refleksja o przeszłości w nowej humanistyce*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- Domańska, E. (2008). Humanistyka nie-antropocentryczna a studia nad rzeczami. *Kultura Współczesna*, 3(57), 9–21.
- Domańska, E. (2017). *Nekros. Wprowadzenie do ontologii martwego ciała*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Domańska, E. (2007). Zwrot performatywny we współczesnej humanistyce. *Teksty Drugie*, 5, 48–61.

- Donnelly, J. (2002). Genocide and humanitarian intervention. *Journal of Human Rights*, 1, 93–109.
- Foucault, M. (2006). *Słowa i rzeczy*. Tłum. T. Komendant. Gdańsk: słowo/obraz terytoria.
- Gajewska, G. (2020). *Edukacja środowiskowa w przestrzeni życiowej dzieci i młodzieży. Środowisko edukacyjne a poczucie oparcia dzieci i młodzieży – studium pedagogiczne*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
- Gajewska, G. (2018). „Trzecia kultura” w dobie posthumanizmu i transhumanizmu. *Studia Europaea Gnesnensia*, 17, 99–115.
- Gazzaniga, M.S. (2011). *Istota człowieczeństwa. Co czyni nas wyjątkowymi*. Tłum. A. Nowak. Sopot: Smak Słowa.
- Kopciwicz, L. (2015). Jan Jakub Rousseau w naturze/ogrodzie? Dyskursy natury we współczesnych odczytaniach feministycznych i posthumanistycznych. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 2(29), 53–66.
- Kwieciński, Z. (1998). Dziesięciościan edukacji (składniki i aspekty – potrzeba całościowego ujęcia). W: T. Jaworska, R. Leppert (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki. Wybór tekstów*. Kraków: Impuls.
- Hartman, J. (2015). *Etyka! Poradnik dla grzeszników*. Warszawa: Wydawnictwo Agora.
- Horkheimer, M. (1985). Nowe pojęcie ideologii. Tłum. M. Skwieciński. W: A. Chmielecki i in., *Problemy socjologii wiedzy*. Tłum. A. Chmielecki i in. Warszawa: PWN.
- Jonas, H. (1996). *Zasada odpowiedzialności*. Tłum. M. Klimowicz. Kraków: Wydawnictwo Platan.
- Latour, B. (2010). *Splatając na nowo to, co społeczne. Wprowadzenie do teorii aktora-sieci*. Tłum. A. Derra, K. Abriszewski. Kraków 2010: Wydawnictwo Universitas.
- Leach, E. (1964). *Anthropological Aspects of Language: Animal Categories and Verbal Abuse*. Cambridge: MIT Press.
- Lejman, J. (2008). *Ewolucja ludzkiej samowiedzy gatunkowej. Dzieje prób zdefiniowania relacji człowiek–zwierzę*. Lublin 2008: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Lubacz, J. (1999). Kilka uwag – „informacji” – wprowadzających. W: J. Lubacz (red.), *W drodze do społeczeństwa informacyjnego* (s. 5–10). Warszawa: Instytut Problemów Współczesnej Cywilizacji.
- Łuczczko, P., Mica, A. (red.). (2011). *Ludzie i nie-ludzie. Perspektywa socjologiczno-antropologiczna*. Pszczółki: Orbis Exterior.
- Mamzer, H. (2015). *Posthumanizm we współczesnych modelach rodzin: zwierzęta jako członkowie rodziny?*. Pobrano z: <https://repozytorium.uni.wroc.pl/dlibra/show-content/publication/66744?id=66744>
- Margulis, L. (2000). *Symbiotyczna planeta*. Tłum. M. Ryszkiewicz. Warszawa: Wydawnictwo CiS.
- Marmion, J.F. (wyb. i oprac.). (2019). *Głupota. Nieoficjalna biografia*. Tłum. G. Jaworska, B. Sęk, K. Szeżyńska-Mačkowiak. Poznań–Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskie.
- Midgley, M. (1995). *Beast and Man*. London–New York: Routledge.
- Mullin, M.H. (1999). Mirrors and Windows: Sociocultural Studies of Human–Animal Relationships. *Annual Review of Anthropology*, 28, 201–224.
- Obyrcka, M. (2018). Etyka niezależna w perspektywie edukacji równościowej. W: G. Piekarski, M.A. Sałapata (red.), *Horyzonty i perspektywy edukacji równościowej*. Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe Katedra.
- Obyrcka, M. (2020). Humanitaryzm i wychowanie – perspektywa posthumanistyczna. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 2(256), 9–27.
- Obyrcka, M. (2020). *W stronę posthumanizmu. O wychowaniu do humanitaryzmu międzygatunkowego*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Nikitorowicz, J. (2010). Potrzeby edukacyjne w realiach społeczeństwa wielokulturowego. W: J. Surzykiewicz, M. Kulesza (red.), *Ciągłość i zmiana w edukacji szkolnej – społeczne i wychowawcze obszary napięć* (s. 179–191). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

- Pietrzykowski, T. (2005). *Etyczne problemy prawa. Zarys wykładu*. Katowice: Naukowa Oficyna Wydawnicza.
- Pospiszyl, I. (2008). *Patologie społeczne*. Warszawa: PWN.
- Pręgowski, M.P., Włodarczyk, J. (2014). Trzecia Rzeczpospolita czworonożna: badając psy i ich ludzi we współczesnej Polsce. W: M.P. Pręgowski, J. Włodarczyk (red.), *Pies też człowiek* (s. 7–43). Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe Katedra.
- Probučka, D. (2020). Wprowadzenie. W: D. Probučka (red.), *Etyczne potępienie myślistwa*. Kraków: Universitas.
- Rancew-Sikora, D. (2009). *Sens polowania. Współczesne znaczenia tradycyjnych praktyk na przykładzie analizy dyskursu łowieckiego*. Warszawa: Scholar.
- Regan, T. (1986). The Case for Animal Rights, *Animal Studies Repository*, s. 179–189. Pobrano z: [https://animalstudiesrepository.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=acwp\\_away](https://animalstudiesrepository.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=acwp_away)
- Rejter, A. (2017). Dyskurs(y) posthumanizmu w kontekście współczesnej komunikacji. *Poznanińskie Spotkania Językoznawcze*, 32, 21–30.
- Rutkowiak, J. (1998). Wielość języków pedagogiki a problem jej tożsamości. W: T. Jaworska, R. Leppert (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki. Wybór tekstów* (s. 19–35). Kraków: Impuls.
- Schmidt-Salomon, M. (2012). *Humanizm ewolucyjny. Dlaczego możliwe jest dobre życie w złym świecie*. Tłum. A. Lipiński. Słupsk: Wydawnictwo Dobra Literatura.
- Sinko, T. (1960). *Od filantropii do humanitaryzmu i humanizmu*. Warszawa: Pax.
- Sobol, E. (oprac.). (2005). *Słownik języka polskiego*. Warszawa: PWN.
- Skubała, P. (2018). Czy polowania w dzisiejszym świecie mają rację bytu?. *Zoophilologica. Polish Journal of Animal Studies*, 4, 105–119.
- Schulz, R. (1998). Elementy pedagogicznego obrazu wychowania. W: T. Jaworska, R. Leppert (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki. Wybór tekstów* (s. 271–289). Kraków: Impuls.
- Stiegler, B. (2017). *Wstrząsy: głupota i wiedza w XXI wieku*. Tłum. M. Krzykowski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Śliwerski, B. (2015). Wprowadzenie do pedagogiki. W: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika: podstawy nauk o wychowaniu* (t. 1, s. 79–113). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Środa, M. (2020). *Obcy, inny, wykluczony*. Gdańsk: słowo/obraz terytoria.
- Sztobryn, S. (2015). Historia wychowania. W: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika: podstawy nauk o wychowaniu* (t. 1, s. 1–77). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Witkowski, L. (2011). *Historie autorytetu wobec kultury i edukacji*. Kraków: Impuls.
- Witkowski, L. (2018). *Humanistyka stosowana. Wirtuozeria, pasje, inicjacje: profesje społeczne versus ekologia kultury*. Kraków: Impuls.
- Witkowski, L. (2019). Relacje międzypokoleniowe jako wyzwanie poznawcze dla historii myśli pedagogicznej w Polsce (zarys problematyki). W: L. Witkowski (red.), *Dziedzictwo idei i pięknięcia międzypokoleniowe w pedagogice polskiej. Wprowadzenie do problemu* (s. 19–41). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Zajadło, J. (2005). *Dylematy humanitarnej interwencji. Historia – etyka – polityka – prawo*. Gdańsk: Arche.
- Zgółkowa, H. (red.). (1998). *Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny*. T. 14. Poznań: Wydawnictwo Kurpisz.
- Żółkowska, T. (2018). Posthumanizm. Niepełnosprawność. *Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*, 32, 27–37.

## SUMMARY

### At the Crossroads of Animal Studies and Education Sciences

The aim of the article is to define a common perspective in the area of animal studies and education sciences. The subject of human relations with other forms of life on

our planet is an extremely valuable area for pedagogical reflection, where there is still insufficient content on the substantive and ethical level. This is because the natural world, including animals, is usually presented – within the anthropocentric perspective – as less significant, inferior, irrelevant, and primarily dependent on the meanings given to it by people. The search for a common interface between animal studies and pedagogy aims to emphasise the context of empathy, the category of community, and the issue of mutual interdependence. This crossroads takes the form of a specific ethical proposal, the basis of which is the assumption of the equality of all beings in the perspective of life. The article presents the most important concepts, definitions, solutions, and discussions that create the theoretical framework for both pedagogy and animal studies. In addition, the article shows the possibility of extending these two scientific disciplines to include issues related to posthumanism and interspecies humanitarianism.

**KEY WORDS:** animal studies, pedagogy, ethics, posthumanism, education, interspecies humanitarianism