




## DZIECI I PSY W MIĘDZYGATUNKOWEJ PRZESTRZENI SPOTKAŃ

### Children and dogs in the interspecies encounters

Lucyna Kopciewicz  
Uniwersytet Gdański  
e-mail: [lucyna.kopciewicz@ug.edu.pl](mailto:lucyna.kopciewicz@ug.edu.pl)  
ORCID  0000-0003-0888-7665

#### Streszczenie

W artykule podejmowana jest próba wykorzystania koncepcja spotkań międzygatunkowych jako ramy pozwalającej na interpretację wyników badań empirycznych poświęconych problematyce relacji łączących dzieci i psy. W badaniach empirycznych uczestniczyło 75 dzieci w wieku 8–10 lat oraz 77 psów. Badania zostały zrealizowane w latach 2020–2021. Podstawowymi jednostkami badań były obserwowane praktyki kulturowe dzieci w ich środowisku życia oraz narracje zogniskowane wokół obecności psów i ich znaczenia jako towarzyszy dziecięcej codzienności.

Problemy badawcze mają następującą formułę: 1) Jakie praktyki kulturowe obserwowane są w relacji dziecko–pies?; 2) Jakie znaczenia nadawane są praktykom w ludzko-zwierzęcych relacjach przez dzieci?; 3) Jak dzieci kategoryzują (nazywają) istotę więzi łączących je z psem?

Z interpretacyjnego punktu widzenia istotne są wybrane elementy teorii Darwina, związane z kategorią stawania się rozumianego jako wzajemne przekształcanie form.

**Słowa kluczowe:** dzieci, psy, międzygatunkowe spotkania, stawanie się, relacje.

#### Abstract

The article attempts to use the concept of interspecies meetings as a framework for interpreting the results of empirical research on the issues of relationships between children and dogs. The empirical studies included 75 children aged 8–10 years and 77 dogs. The research was carried out in 2020–2021. The basic research units were the observed cultural practices of children in their living environment and narratives focused on the presence of dogs and their importance as companions of children's everyday life.

Research problems have the following formula: 1) What cultural practices are observed in the child–dog relationship?; 2) What meanings are given to practices in human–animal relationships by children?; 3) How do children categorize (name) the essence of the bond between them and the dog?

From the interpretative point of view, important are selected elements of Darwin's theory related to the category of becoming understood as the mutual transformation of forms.

**Keywords:** children, dogs, interspecies encounters, becoming, relationships.

## Wprowadzenie

Z badań populacji psów i kotów zamieszkujących w Unii Europejskiej wynika, że Polska należy w tym względzie do ścisłej czołówki (za Czechami i Rumunią). W 2021 roku psy zamieszkiwały w 43 proc. gospodarstw domowych w Polsce, a koty 39 proc. (FE-DIAF, 2021). Powszechna obecność zwierząt w polskich domach nie jest nowym zjawiskiem. Natomiast badania relacji ludzko-zwierzęcych wciąż mają status badań rzadko podejmowanych na gruncie nauk społecznych, psychologii i pedagogiki. Ten obszar problemowy zdaje się zarezerwowany dla badaczek i badaczy utożsamiających się z *animal studies* i postulatami emancypacji zwierząt (Barcz i Dąbrowska, 2014; Pręgowski i Włodarczyk, 2014). Pewne wzmocnienie zainteresowania ludzko-zwierzęcymi relacjami poza teoretycznym obszarem *animal studies* nastąpiło podczas pandemii COVID-19 – zwierzęta zostały dostrzeżone jako ważni aktorzy codzienności w czasie bezprecedensowych ograniczeń społecznych wprowadzonych niemal na całym świecie (Aviva i in., 2020; Packer i in., 2021; Psy.pl 2021).

Zainteresowanie relacjami dzieci i zwierząt domowych jest istotne z kilku powodów. Po pierwsze, badacze problematyki dzieciństwa dostrzegają, że pedagogiczno-psychologiczne dyskursy dziecka w naturze wciąż mają status oczywistości, choć pojawiają się próby ich kwestionowania (Kehily, 2008; Klus-Stańska, 2009; Męczkowska 2010). Dyskurs ten zasilany jest romantycznym naturalizmem: dzieci, podobnie jak zwierzęta, są bytami naturalnymi, a natura jest traktowana jako optymalne środowisko ich życia i rozwoju.

Odniesienia do zwierząt i zwierzęcości są obecne w opisach procesów i mechanizmów socjalizacyjno-wychowawczych. Mianem zezwierzęcenia („zdziczenia”) określa się te spośród zachowań dzieci i młodzieży, które wzbudzają społeczną odrazę i wywołują szczególne oburzenie (Nalaskowski, 2006). Pejoratywne znaczenia wpisane w zwierzęcość wzmacniają percepcję świata w kategoriach opozycji tego, co naturalne w stosunku do tego, co kulturowe (Mamzer, 2015). Procesualny opis rozwoju dziecka jest również definiowany jako przejście od form zwierzęcych do form ludzkich. Formy te są zhierarchizowane, zaś dorosłość jest przedstawiana jako najwyższy etap rozwoju ludzkiego (Konecki, 2005).

Kolejny powód zainteresowania problematyką dzieciństwa i zwierzęcości wynika bezpośrednio z analiz historii domestykacji zwierząt, w której kluczową rolę powierza się dziecku. Pełni ono jednak funkcję pomostu łączącego ludzki i zwierzęcy świat. Konrad Lorenz, zoolog, twórca nowoczesnej etologii<sup>1</sup> w pracy poświęconej historii udomowienia psa przypisuje dziecku – małej dziewczynce – decydującą rolę w zmianie kierunku zwierzęcej i ludzkiej historii. Odnosząc się do prawdopodobnych okoliczności, w następstwie których historia zwierząt (szakala/wilka) splótła się z historią człowieka, autor przekonuje:

---

<sup>1</sup> Etologia jest dziedziną zoologii zajmującą się badaniem dziedziczonych i nabytych zachowań zwierząt

podczas gdy dorośli mężczyźni polują w lasach, a kobiety zajęte są połowem ryb, jakaś mała córeczka [...] idzie za dźwiękiem płaczu i znajduje [...] szczenię [...]. Okrągłe, miękkie, puszyste zwierzątko budziło niewątpliwie już w dziewczynce wczesnej epoki kamiennej pragnienie wzięcia go na ręce, tulenia i obnoszenia bez końca [...]. Albowiem instynkty macierzyńskie, z których taki odruch powstaje, są odwieczne. Więc i mała córeczka epoki kamiennej, zrazu naśladowując w zabawie to, co robią starsze kobiety, dawała psu jeść. (Lorenz 2013, s. 11)

W historię tego prawdopodobnego spotkania jest wpisany płciowy podział pracy (polowanie – odławianie ryb) oraz jej generacyjne odniesienia (dostarczanie jedzenia – opieka nad innymi). Historia ta zawiera też wyraźne wskazanie na pracę opiekuńczo-emocjonalną: wyczulenie na krzywdę, reagowanie na płacz, okazywanie zainteresowania i troski, emocjonalne wsparcie, kontakt cielesny – noszenie na rękach. Praca ta ma płciowy charakter – zajmuje się nią mała dziewczynka. Jej macierzyńskość jest z jednej strony imitacją zachowań dorosłych kobiet, ale z drugiej strony zawiera też znaczącą różnicę – umożliwia przekroczenie granicy gatunkowej. Z tego względu uważność, troskę i karmienie konstytuujące macierzyńskość małej dziewczynki można uznać za sprawcze – stają się one początkiem wspólnej ludzko-zwierzęcej historii.

Trzeci powód zainteresowania relacjami dzieci i zwierząt jest związany ze społecznymi doświadczeniami pandemii COVID-19: ludzie opuszczali miasta jako nieprzyjazne środowisko życia, wracali lub czasowo osiedlali się na wsiach – bliżej natury. Zgodnie ze stereotypem wieś w czasach zagrożenia jawi się jako miejsce schronienia i azyl, w którym ludzie czują się bezpieczniej i mogą przeczekać trudne czasy. Stereotypy te są dobrze utrwalone w świadomości społecznej mimo niewątpliwych zmian, którym podlegają polskie wsie pod względem demograficznym, ekonomicznym i kulturowo-społecznym (Śpiewak, 2012; Stanny, 2014; Sulima, 2014). Motywacje do powrotu lub ucieczki na wieś były różne. Powroty te były dobrowolne i wynikały z potrzeby przeczekaania niebezpiecznego okresu, podreperowania budżetu, chęci pomocy rodzicom, jak też były wymuszone sytuacją zawodową, utratą pracy w kraju lub za granicą. Na wieś wrócili również studenci i młodzi dorośli, którzy opuścili miasta, ponieważ mogli kontynuować naukę lub pracę zdalnie w domu rodzinnym (Pośluszny i in., 2020). Jedne z istotnych obserwacji nowych i powracających mieszkańców wsi dotyczyły relacji dzieci i zwierząt.

### **Teoretyczne ramy badań relacji dzieci i psów**

Badań psychopedagogicznych poświęconych relacjom dzieci i zwierząt nie jest wiele. Najczęściej problematyka ta podejmowana jest ze szczególnej perspektywy poznawczej, którą dobrze określa formuła tematu „pies jako narzędzie stymulowania rozwoju dziecka”. Stosunkowo najdokładniej jest zbadana rola zwierząt jako „rozwojowych zasobów”, z których dzieci czerpią korzyści rozwojowe – kształcą umiejętności komunikacyjne, umiejętność słuchania, interpretowania potrzeb zwierzęcego partnera interakcji,

współpracy, zdolność wchodzenia w relacje z innymi, zdolność wyrażania emocji, rozwój wyobraźni i inteligencji emocjonalnej, poprawę samooceny. Do zbioru innych korzyści rozwojowych związanych z posiadaniem psa przez dziecko badacze zaliczają też redukcję stresu i kształcenie umiejętności regulowania emocji (Melson i in., 1991; Owen i in., 2010; Paul i Serpell, 1996). Nie bez znaczenia jest również doświadczenie bezwarunkowej miłości i akceptacji ze strony psiego domownika, do którego odnoszą się dzieci (Morrow, 1998). Badacze wskazują, że pies może pełnić rolę zastępczą (zastępować ludzkiego partnera interakcji) w przypadku dzieci odrzuconych społecznie. Dzieci te mogą rozwijać poczucie własnej wartości i przeświadczenie o byciu ważnym/ważną dla kogoś, mogą doświadczać przynależności i troski ze strony psiego towarzysza, których nie mogą rozwijać w relacjach z rówieśnikami (Bryant, 1990).

Badacze są też zgodni, że zwierzęta pełnią istotną rolę w procesach socjalizacyjnych dzieci: zarówno poprzez fakt ich fizycznej obecności w polu socjalizacyjnym, jak i metaforyczną bytność w kulturowych tekstach (książki dla dzieci, zabawki, filmy, gry, piosenki). Zwierzęta w kulturowych tekstach dla dzieci mają za zadanie wprowadzenie dzieci w ludzki świat – przekazują wiedzę o cechach ludzi, o relacjach dobra i zła (Konecki, 2005; Mamzer, 2015).

Realna obecność zwierząt wpływa na rozwój emocjonalny dzieci poprzez rozbudowywanie empatii, odpowiedzialności i kształtowanie postaw prospołecznych. Obecność zwierząt w życiu dzieci spotyka się z powszechnym uzasadnieniem formułowanym przez rodziców niemal na całym świecie: relacja ze zwierzętami ma wartość wychowawczą – kształtuje postawy odpowiedzialności za innych, obowiązkowości, poświęcenia. Pozytywny wpływ fizycznej obecności zwierząt jest wykorzystywany animaloterapii, w tym w dogoterapii (Wojtków, 2014).

W badaniach Morrow (1998) poddane zostały analizie typy sytuacji społecznych, w których dzieci szukają wsparcia wyłącznie u zwierzęcych towarzyszy, świadomie pomijając ludzi – rodziców, dziadków, rodzeństwa, przyjaciół. Dzieci zwracają się wyłącznie do zwierząt i powierzają im swoje tajemnice, obawy związane z chorobą, zagrożeniem ze strony dorosłych lub innymi trudnymi przeżyciami. Badania te co prawda nie kwestionują formuły zwierzęcia jako „zasobu rozwojowego” dziecka, ale wprowadzają do tych badań nową perspektywę – zwierzęcia jako wyróżnionego partnera relacji społecznych dzieci, niepełniącego funkcji zastępczej.

Ciekawe badania zostały wykonane przez Mamzer (2015), która posłużyła się analizami rysunków dziecięcych w celu poznania miejsca i roli zwierząt w rodzinach. W 57 proc. rysunków analizowanych przez autorkę zwierzęta domowe okazały się ważnymi członkami rodzin. Dzieci nadawały im status ludzi poprzez umieszczenie ich na drzewie genealogicznym rodzin w pozycji rodzeństwa, poprzez rozpoczynanie rysowania od postaci zwierząt, a dorosłych w dalszej kolejności. Zabiegi te, zdaniem autorki, świadczą o upodmiotowieniu zwierząt. Dzieci uznawały zwierzęta za ważnych członków rodziny nawet wówczas, gdy one już nie żyły (takie informacje zapisywane były

na rysunkach). Rysowanie zwierząt jako ważnych członków rodziny ujawniło kolejny problem – na niektórych rysunkach nie brakowało zwierząt, ale brakowało postaci rodziców. Autorka przypuszcza, że taka kompozycja rysunków wskazuje, że relacje ze zwierzętami są dla dzieci istotniejsze, bliższe i częstsze niż relacje z dorosłymi. Być może zwierzęta pojawiają się tu w rolach zastępczych, by wypełnić emocjonalną pustkę powstałą na skutek osłabienia relacji rodzice–dzieci.

Badacze zwracają uwagę na sposób wytwarzania wiedzy o dziecięco-zwierzęcych relacjach. Wiele badań, zwłaszcza psychologicznych, poszukuje różnic, odwołując się do porównywania grup dzieci, w których otoczeniu są zwierzęta domowe oraz takich, które nie mają zwierzęcych domowników. Badania empiryczne, które realizowane są w ten sposób zakładają, że relacje dzieci ze zwierzętami wykazują duży stopień podobieństwa i kosztują podobny zakres rozwojowych korzyści. Zwracają też uwagę, że metodologicznym błędem jest posługiwanie się ogólną kategorią „zwierzęta”, co wprowadza pewną niespójność obrazu wyników badań dotyczących tych relacji (Daly i Morton, 2003). Postuluje się raczej większy stopień szczegółowości w określaniu, jakie zwierzęta wchodzi w relacje z dziećmi ze względu na to, że nie wszystkie mają taką samą zdolność i potrzebę nawiązywania interakcji z ludźmi. Nie wszystkie zwierzęta domowe cechuje jednakowy stopień responsywności wobec ludzkich emocji. Doradza się też uwzględnianie specyfiki zwierzęcych zachowań takich jak niezależność, podporządkowanie, dominacja, lojalność itp. (Melson, 1990).

Błędny założeniem na temat relacji dzieci i zwierząt jest upatrywanie w nich jedynie pozytywnych, rozwijających aspektów (Bryant, 1990). Wątkami, które nie są zbyt często podejmowane w badaniach, jest agresja dzieci wobec zwierząt, systematyczna przemoc domowa, której doświadczają zwierzęta ze strony dzieci, niechęć lub agresja zwierząt wobec dzieci, stres doświadczany przez dzieci po stracie zwierząt czy zjawisko dziecięcej kynofobii (Wojtków, 2014).

### **Czy możliwe jest badanie relacji dzieci i zwierząt w nieantropocentrycznych ramach?**

Problematyka relacji dzieci i zwierząt sama w sobie jest trudnym przedsięwzięciem badawczym ze względu na ryzyko związane z przedzałoženiami dotyczącymi istoty tych relacji oraz niewłaściwymi kategoryzacjami. Współcześnie ten obszar badawczy mierzy się z nowymi wyzwaniem płynącymi z rekonfiguracji teorii humanistycznych i społecznych – z nieantropocentrycznymi perspektywami rozwijanymi się w post-humanistyce. Jednym z istotnych pól problemowych jest próba przeddefiniowania relacji zachodzących między człowiekiem a zwierzętami tak, by opierały się one na wzajemnym szacunku i kooperacji w miejsce wyzysku, podporządkowania czy pomijania, które są istotnym aspektem losu grup zdominowanych. Podmiotowy status zwierząt zo-

stał bardzo wyraźnie podniesiony w postulatach ruchu na rzecz praw zwierząt oraz rozwijających się interdyscyplinarnych animal studies (Barcz i Dąbrowska, 2014). Studia nad zwierzęcością są typem wiedzy politycznie zaangażowanej – ich wysiłek zmierza do zdefiniowania warunków możliwości współistnienia ludzi i nie-ludzi, ale też poznania zwierząt jako autonomicznych istot. Zadanie to wymaga wnikliwej kontroli i czujności wobec naukowego dyskursu zoologicznego, który był rozwijany przez lata w warunkach systematycznego negowania podmiotowości zwierząt – opresji, zniewalania, zadawania cierpienia i celowego ich uśmiercania. Chęć odcięcia od wiedzy zoologicznej zainfekowanej przemocą może jednak sprzyjać pokusie naiwnego antropomorfizowania ich lub infantylizowania zwierząt.

Niektóre nieantropocentryczne filozofie problematyzują istnienie radykalnej różnicy dzielącej ludzi i zwierzęta, dowodząc arbitralności, a niekiedy fałszywości podziału natura–kultura (Braidotti, 2014; Haraway, 2007; Środa, 2020). W socjologii i humanistyce tradycyjnej zwierzęta funkcjonują jako figury radykalnej inności – nie będąc przedmiotem, czyli czymś, równocześnie nie są podmiotami, czyli kimś. Posthumanistyczne teorie kwestionują utrwalony historycznie paradygmat antropocentryczny, wskazując, że idea sprawczego podmiotu jest zdecydowanie bardziej pojemna i mieści w sobie wielu innych aktorów społecznych, w tym tych, którzy nie są ludźmi (Braidotti, 2014). Na posthumanistycznym gruncie możliwe jest afirmowanie związku między człowiekiem a zwierzętami – ich pokrewieństwo, ciągłość rozumu, afektu, moralności i innych cech definiujących człowieka przez pryzmat naturalnych – zwierzęcych – form (Środa, 2020, s. 41).

Z punktu widzenia interpretacji materiału badawczego interesująca jest również posthumanistyczna kategoria „stawania się” rozumiana jako współtworzenie i wzajemne przekształcanie się związane z dzieleniem wspólnej przestrzeni życiowej. Teoretyzując stawanie się, korzystam z prac Elizabeth Grosz oraz dzieł Karola Darwina, przyjmując za twórcą teorii ewolucji, że stawanie się jest procesem przekształcania form (Darwin, 2009). Stawanie się rozgrywa się „pomiędzy” kategoriami i aktorami społecznymi. Proces ten nie jest naśladownictwem, utożsamianiem się, zatarciem kategorialnym (np. naiwną antropomorfizacją zwierząt) czy kopiowaniem tożsamościowych wzorców. W stawaniu się chodzi raczej o intensyfikowanie wzajemnych powiązań, o tworzenie nowych form i nowych relacji. Stawanie się jest wychodzeniem poza istniejące formy, także poza podmiot – formę, którą się jest. Proces ten nie jest ciągły ani linearny. Nie dokonuje się na zasadzie postępu czy doskonalenia, osiągnięcia nowego, wyższego poziomu. Jest rozproszony i zróżnicowany – może się intensyfikować, ale też osłabiać (Grosz, 2011).

Mechanizm ewolucyjnych zmian nie powinien być przypisywany jedynie światu zwierzęcemu, do którego – rzekomo – posthumaniści próbują ponownie „wepchnąć” człowieka. Zdaniem Grosz (2011), Darwin wskazywał, że mechanizm ewolucji dotyczy życia – dynamicznego procesu stawania się innym, coraz bardziej złożonym i coraz

bardziej rozbieżnym (zob. Darwin, 2009). Warto zwrócić uwagę na kolejne założenie koncepcji Darwina: nie ma w niej „stałych” gatunków. Każdy gatunek znajduje się w procesie stawania się innym, zatem każdy żywy organizm można zdefiniować jako formę życia w procesie stawania się innym. Człowiek nie jest tu wyróżniony – podlega procesowi stawania się innym, jak każdy żywy organizm.

Podobnie ujmując tę kwestię Donna Haraway (2007) wskazując, że radykalna różnica gatunkowa dzieląca zwierzęta i człowieka nigdy nie istniała, ponieważ człowiek nigdy nie zdołał się wyplątać z naturalnych sieci – zależności i powiązań z przyrodą, innymi organizmami i materialnością. Haraway (2007) uważa, że rzeczywistość, którą próbuje kategoryzować naukowy dyskurs, składa się nie tyle z tożsamościowych „esencji”, ile ze spotkań. Rzeczywistość jest zatem polem spotkań z innymi, a towarzyszenie sobie, wchodzenie sobie w drogę, przekraczanie własnych granic i bycie w relacjach są uniwersalnymi doświadczeniami. Te międzygatunkowe spotkania każdorazowo definiują podmiotowości aktorów uczestniczących w danym splocie wydarzeń.

W polskiej pedagogice nieantropocentryczna perspektywa rozwijana jest przez Maksymiliana Chutorańskiego, Anetę Makowską, Małgorzatę Obrycką, choć prace empiryczne czerpiące z tych inspiracji są wciąż nieliczne (Chutorański, 2020; Kowalik-Olubińska, 2023; Makowska, 2022; Obrycka, 2020).

Z punktu widzenia projektu badań empirycznych istotne wydają się następujące kwestie: próba przekroczenia perspektywy i języka „korzyści rozwojowych” w badaniach relacji dzieci i psów. Analiza tych relacji w przestrzeni spotkań z punktu widzenia międzygatunkowości, form i stawania się.

### **Metalogiczna rama badań**

Badania empiryczne zostały zaprojektowane jako badania terenowe, w których uczestniczyło 75 dzieci w wieku 8–10 lat mieszkających na wsi oraz 77 psów.

Badania zostały zrealizowane w latach 2020–2021, podczas pandemii i społecznych obostrzeń, na kaszubskich wsiach, w miejscach stałego lub czasowego zamieszkania 33 badaczy, w tym 32 badaczy pomocniczych – studentek i studentów jednej z gdyńskich szkół wyższych. Badania te można określić roboczo partycypacyjnymi badaniami sąsiedzkimi (Ohmer i in., 2018); zawierały one trzy elementy: obserwację, swobodne rozmowy z dziećmi i uczestnictwo w dziecięcych aktywnościach – głównie spacerach z psem. Sytuacje badawcze bardziej przypominały niezobowiązujące rozmowy na temat wzajemnych relacji niż standardowy wywiad z ustaloną listą pytań.

Badacze pomocniczy byli osobami znanymi dzieciom – sąsiadami, bliższą lub dalszą rodziną. Ich spotkania z dziećmi odbywały się na otwartej przestrzeni – na ulicy, podwórku, w przydomowym ogrodzie.

Problemy badacze miały postać następujących pytań:

- Jakie praktyki naturo-kulturowe są obserwowane w relacji dziecko–pies?
- Jakie znaczenia nadawane są przez dzieci praktykom ludzko-zwierzęcym?
- Jak dzieci kategoryzują (nazywają) istotę relacji z psem?

Materiał empiryczny był gromadzony i zapisywany w arkuszu obserwacji, rejestrowany na bieżąco w postaci zapisu audio oraz notatek terenowych dokonywanych po rozmowie z dzieckiem, odnoszących się do praktyk, ich znaczeń i kategoryzacji, którymi posługiwało się przez dziecko. Dzieci – uczestnicy badań – zostały jednak poinformowane, że obserwacje i rozmowy z nimi służą celom naukowym.

Proces wstępnej analizy miał naturę kolektywną. Zgromadzony materiał był kilkakrotnie dyskutowany przez wszystkich badaczy pomocniczych podczas warsztatów badawczych i wykładów. Efektem wspólnych analiz było sporządzenie matrycy praktyk i znaczeń powtarzających się w materiale empirycznym. Określone i nazwane zostały również problemy nietypowe, marginalnie reprezentowane w tych badaniach.

### **Relacje dzieci i psów – wyniki badań**

Omówienie wyników badań rozpoczynam od charakterystyki miejsca, ponieważ badania empiryczne są wyraźnie usytuowane – zrealizowane zostały w konkretnym kontekście historycznym, kulturowym, społecznym i edukacyjnym, wyznaczonym przez ograniczenia czasu pandemii COVID-19. Badania empiryczne odbyły się w kilku kaszubskich wsiach w województwie pomorskim; wsie te w zasadzie straciły swój rolniczy charakter, gdyż zaledwie około 10 proc. ich mieszkańców jest zawodowo związanych z rolnictwem (Stanny, 2014). Dynamicznie rozwijane są tam usługi turystyczne, funkcjonują też małe i średniej wielkości zakłady produkcyjne oraz przemysłowe. Wsie te pełnią też typowe funkcje rezydencjalne – dla wielu mieszkańców są one jedynie miejscem zamieszkania, ponieważ miejsca pracy zlokalizowane są w pobliskich średnich i dużych miastach.

Restrykcje pandemiczne na wsiach miały charakter niezobowiązujący. Noszenie maseczek ochronnych należało do rzadkości. W zasadzie nie obowiązywała zasada dystansu społecznego w miejscach publicznych. Mimo początkowych zakazów nałożonych na możliwość poruszania się w przestrzeni publicznej (zakaz wychodzenia do lasów i parków), w wielu miejscach na wsi odbywały się regularnie zajęcia jeździeckie w stadninach. Możliwe też było korzystanie z dostępnej bazy noclegowej w poszczególnych gospodarstwach (działalność ta miała charakter dyskretny). Zachowania zgodne z zaleceniami i restrykcjami wprowadzonymi przez władze publiczne należały do marginalnych i dotyczyły głównie praktyk religijnych.

Obowiązkowe nauczanie zdalne spowodowało, że dzieci w znacznej mierze zostały uwolnione z codziennych rygorów. Miały możliwość kształtowania swoich działań poza rodzicielskim nadzorem i poza jakimkolwiek wpływem szkoły (nauczanie zdalne w bardzo wielu przypadkach ograniczało się do wysłania zadań do wykonania



bez połączeń wideo). Dzieci najczęściej wędrowały po okolicach samotnie, przesiadywały przy sklepie, spacerowały w małych grupach, bardzo często z psem.

Jak już wspomniano, w badaniach uczestniczyło 75 dzieci w wieku 8–10 lat oraz 77 psów, spośród których 6 było psami bezdomnymi, stowarzyszonymi z niektórymi dziećmi, 40 – psami podwórkowymi, czyli zamieszkującymi w domu lub jego otoczeniu, ale swobodnie przemieszczającymi się po okolicy, a 31 – psami mieszkającymi w domach, ale wyprowadzanymi na spacer na smyczy. Wszystkie psy miały swoje imiona. Najczęściej były to imiona typowo zwierzęce (np. Fafik, Reks, Reksio, Simba), imiona tworzone z nazw związanych z przyrodą lub przedmiotami (np. Piorun, Śnieżek, Nitka, Perła, Oreo, Żelek, Wafel) lub imiona ludzkie: polskojęzyczne (np. Emil, Gustaw, Leon, Franek) i obcojęzyczne (np. Chloe, Gigi, Frida, Eddy, Viki). Zostały one wymyślone i nadane psom przez same dzieci, w niektórych przypadkach – po konsultacjach z rówieśnikami, rodzeństwem lub rodzicami.

### **Koledzy, przyjaciele, bracia**

Podstawą relacji dzieci i psów jest znajdowanie się we wspólnej przestrzeni. Przestrzenie aktywności dzieci i psów nie zawsze nakładają się na siebie, ale często przecinają się. Dzieci i psy przybliżają się do siebie i oddalają – cieszą się na swój widok, towarzyszą sobie, ale też rozchodzą się i tracą się z oczu na pewien czas. Relacje te polegają na uważności, wyczuwaniu wzajemnej obecności i porozumieniu, które nie ma werbalnego charakteru. Dzieci i psy nie nawołują się, nie sygnalizują werbalnie swojego pojawienia się. Odnajdują się i poruszają razem po okolicy, spacerują, biegają, przysiadają obok siebie, najczęściej w milczeniu. Relacje te nie zakładają też częstego kontaktu fizycznego – dzieci nie głaszczą psów, nie przenoszą ich, nie trzymają na smyczy. Psy również nie inicjują kontaktu fizycznego. Istotą tych relacji jest wymiana czujnych spojrzeń, baczne obserwowanie się i „wzrokowe” rozumienie się. W relacji tej dzieci i psy nie są „ujednostkowane”, ale raczej stają się samym spotkaniem, dziecięco-psią intersubiektywnością.

Dzieci nazywają te relacje koleżeństwem. Bardzo lubią owe niby przypadkowe spotkania i towarzystwo psa. Czują się różnie, wiedząc, że pies jest w pobliżu. Nie odczuwają jednak niepokoju, kiedy pies oddala się od nich lub odchodzi. Rolą psa w tej relacji nie jest służenie i okazywanie posłuszeństwa dziecku, a rolą dziecka nie jest bycie opiekunem i troszczenie się o psa. Z relacji tej wyłączona jest praktyka karmienia psa.

Miś jest kolegą z podwórka. Chodzimy razem na zamek. (ch, 12)

Widujemy się często i można powiedzieć, że jesteśmy kolegami. (ch, 1)

Po prostu tak sobie razem chodzimy. (ch, 5)

O przyjaźni z psem dzieci mówią wówczas, gdy ich spotkania są częste i relacje te zakładają fizyczny kontakt. Psy zyskują miano najlepszych przyjaciół lub dzieci nazywają siebie najlepszymi przyjaciółmi psa.

On lubi wszystkich, ale ja jestem jego najlepszym przyjacielem. (ch, 7)

Każdy pies jest dobrym przyjacielem. (dz, 2)

Przyjaźń wyraża się w takich działaniach jak wzajemne uczestnictwo w codziennych aktywnościach, okazywanie sobie radości, żywość spotkań, odwiedzanie dzieci w domach, przychodzenie po psa, spacerowanie z psem po okolicy, spotykanie kolegów, wspólne zabawy, grają w piłkę. Psy często dostosowują się do dziecięcej grupy i podejmują określone aktywności – biegają za piłką, skaczą, są przytulane, poklepywane, przytrzymywane lub wpierane w wykonywaniu określonych działań. Dzieci czasem naśladowują zachowania psów. Relacja ta jest względnie wyrównana i mało zhierarchizowana. Choć dzieci ustalają miejsca zabaw i charakter aktywności, pozostawiają psu określony margines swobody. Jeśli pies nie potrafi wykonać jakiegoś działania, dzieci zachęcają go do wykonania go, ale też nie forsują zachowań – pozwalają, by pies odpoczął lub przyglądał się podejmowanym aktywnościom z oddali.

Psy towarzyszące dzieciom nie mają zakładanych smyczy. Są to bardzo często psy podwórkowe lub bezdomne, które zazwyczaj swobodnie poruszają się po wsi i okolicach. Zatem posiadanie psa we własnym domu nie jest podstawą tej relacji. Dzieci nie boją się psów, choć początki ich znajomości wiązały się z lękiem (ze względu na „nieprzyjazny” wygląd psa).

To jest mój przyjaciel. Na początku trochę się go bałam, bo wyglądał groźnie. (dz, 30)

Głębszą odmianą przyjaźni jest braterstwo rozumiane dwojako – jako pełnienie roli brata lub jako solidarność, wzajemne wsparcie i okazywanie troski.

Ja wiem, że on nie jest człowiekiem, ale on jest moim bratem. (dz, 15)

Ludzie i zwierzęta są po prostu braćmi i sobie pomagają. (ch, 22)

Relację braterską cechuje wzajemność. Repertuar zachowań dzieci wobec psów jest szeroki – dziecko i pies są dla siebie pomocą i wsparciem, biorą pod uwagę swoje zachowania. Dzieci bardzo dobrze znają zachowania psa, jego upodobania i preferencje, wyczuwają jego nastroj i potrafią się do niego dostosować lub odpowiednio zareagować. Z kolei psy wyczuwają się nastroj dziecka i potrafią mu pomóc:

Wiem, kiedy Fido się boi, kiedy go coś boli, kiedy jest smutny. (dz, 61)

On prawie umarł, był chory. Bardzo chciałam, żeby wyzdrowiał i zrobił to dla mnie. (dz, 17)

Kiedy jest mi smutno zawsze jest przy mnie i pociesza mnie. (ch, 8)

Dzieci są przekonane, że dobrze rozumieją się z psem. Utrzymują, że pies rozumie ludzką mowę, one rozumieją psi język lub że dzieci i psy potrafią zrozumieć się bez słów.

Wiem, kiedy trzeba go pocieszyć. Nie zostawiam go samego. On też nie zostawia mnie. (dz, 61)

Ja zawsze wiem, co Vika do mnie mówi. (dz, 19)

Choć dzieci i psy stają się podmiotami splątanymi z sobą w dziecięco-zwierzęcą całość, z ich braterstwa nie wynikają żadne działania na rzecz poprawy położenia psów

wolnożyjących. Dzieci nie podejmują prób stworzenia lub poszukiwania dla nich domu. W ich przekonaniu nie każdy pies musi mieć dom, ale każdy pies powinien funkcjonować w określonej ludzko-zwierzęcej sieci wsparcia. Dom nie jest więc fundamentem braterstwa.

Braterstwo oznacza wsparcie, pomoc i umacnianie się. Braterstwo wiąże się z odwagą, odpowiedzialnością i narażeniem własnego życia lub zdrowia w obronie brata, jeśli wymaga tego sytuacja. Dzieci odnosiły się do sytuacji, w których pies podejmował rolę skutecznego obrońcy w sytuacji agresji ze strony osoby dorosłej oraz do sytuacji, w których one same musiały wykazać się odwagą, by bronić brata-psy:

Miś rzucił się na człowieka, który chciał mnie pobić. (ch, 12)

Raz byłem pogryziony przez psy, bo je odganiałem, bo one chciały ugryźć Gucia. Trzymałem go nad głową i przeniosłem do domu. A one chciały mnie przewrócić. (ch, 71)

Braterstwo oznacza także towarzyszenie sobie w biedzie – pokrewieństwo losu, znoszenie trudnych warunków życia oraz dzielenie się z bratem tym, co się posiada. Jest to też jedno z niewielu znaczeń relacji dziecko–pies, w którym pojawia się problematyka związana z karmieniem psa, głodem i dzieleniem się posiłkiem:.

Chodźmy za sklep wieczorem, gdzie jest otwarty śmietnik. Tam jest wyrzucone jedzenie, dużo dobrych rzeczy do zjedzenia. No i je zabieram dla mnie i dla niego. (ch, 54)

Czasami nie mam prawie nic do jedzenia, ale dzielę tym, co mam. [Pies] musi jeść to, co ja, bo czasami nic nie mamy do jedzenia. (ch, 16)

Zidentyfikowane modele kohabitacji dzieci i psów nie zawierają prawie żadnych odniesień do osób dorosłych, zwłaszcza rodziców. Dzieci nie odnoszą się do rodzicielskich interwencji, nie opisują rodziców jako świadków wydarzeń czy wykazujących zainteresowanych sytuacją dzieci lub zwierząt. Przeczy to rozumieniu wsi jako przestrzeni kulturowej związanej ze wspólnotowością i silnymi relacjami rodzinnymi. W dziecięcych rozmowach kwestie te w ogóle się nie ujawniają. Dzieci opisują siebie jako jednostki zaradne, raczej samodzielne i samosterowne, niezależne, czasem samotne, które otrzymują wsparcie w relacjach ze zwierzętami, szczególnie z psami.

W modelach kohabitacji dziecko–pies odnaleźć też można akceptację zaistniałych warunków, w których żyją psy i ludzie: głód, bezdomności, bieda, cierpienie. Dzieci nie oceniają tych warunków jako niesprawiedliwych, nie odnoszą się do konieczności ich zmiany, ale jedynie do wspierania, dzielenia się i międzygatunkowej solidarności.

### **Antropomorfizacja i instrumentalizacja.**

#### **Pies jako niegrzeczne dziecko. Pies jako koc**

Kolejna grupa relacji dziecko–pies jest bardziej związana ze statusem „posiadania” zwierzęcia. Dziecko jest „właścicielem”, co oznacza nabycie przez nie pewnych uprawnień i władzy nad zwierzęciem. Pierwszym z atrybutów tej władzy jest praktyka „przywiązywania” psa – prowadzenie go na smyczy na spacer, zahaczenie smyczy do płotu

przed sklepem, przytwierdzenie smyczy do roweru. Podstawą tej praktyki są hierarchiczne relacje dziecko–pies. O zakresie swobody poruszania się psa, o tempie jego spacerowania lub biegania decyduje dziecko–właściciel. Drugim sposobem sprawowania władzy nad psem są karcenie i karanie psa za nieposłuszeństwo. Celem tych działań jest wymuszenie uległości i postępowanie zgodne z oczekiwaniami dziecka.

Dzieci jako „właściciele” przejawiają też wobec psów wiele zachowań opiekuńczych – z rozmów z dziećmi można wywnioskować, że okazują im troskę, przytulają, rozmawiają z psem, czytają mu książki, dbają o jego wygląd i higienę – kąpią, czeszą, myją zęby itp. Obserwacje dzieci spacerujących z psami na smyczy sugerują raczej, że dzieci wypełniają wobec psa obowiązki. Same najczęściej wpatrzone są w ekran telefonu i nie zwracają na psa szczególnej uwagi. Relacje dzieci i psów w domowej przestrzeni nie podlegały obserwacjom z powodów pandemicznych ograniczeń. Z wypowiedzi dzieci wynika, że międzygatunkowe relacje są w zasadzie odgrywaniem ról – dziecko podejmuje rolę rodzica, a pies ma za zadanie odegrać rolę dziecka. W dziecięco-psiej relacji rodzinnej jest miejsce na radość, zabawę i cieszenie się wzajemną obecnością, ale również na agresję wobec psa, wymierzanie mu kar, podnoszenie głosu, odpędzanie, wystawianie psa na dwór, żeby nie przeszkadzał w domu.

Kiedy mnie nie słucha, to muszę na niego nakrzyczeć i wtedy słucha. (dz, 2)

Dostaje klapsa, jak jest niegrzeczny. (dz, 4)

Za karę zamykam go w komórce albo wyrzucam na dwór. (ch, 17)

Także analiza praktyk komunikacyjnych dzieci wskazuje, że psy „domowe” są antropomorfizowane. Pies ogrywa rolę małego, nieposłusznego dziecka, które jest zarówno „przedmiotem” troski i opieki, ale musi sprostać oczekiwaniom związanym ze standardem „bycia grzecznym”. Kiedy nie jest w stanie mu sprostać, jest karany reprimendą słowną lub karą fizyczną („klaps”). Antropomorfizacja psów jako forma kulturowa się wyłaniająca się międzygatunkowych relacjach świadczy o tym, że trudno jest dzieciom zrezygnować z antropocentrycznej perspektywy. Zwolennicy antropomorfizacji zwierząt są przekonani, że jest to najlepsza droga do rozwijania głębszej, bardziej empatycznej relacji z nimi. Jej ceną jest jednak wyeliminowanie różnicy gatunkowej z tej relacji, a pies zyskuje status czworonożnego człowieka (dziecka) pokrytego sierścią (Zwierkowska i Adamczyk, 2021). Ponieważ antropomorfizacja zwierzęcia jako forma kulturowa jest w całości wytworem człowieka, to człowiek decyduje o granicach jest zastosowania. Dzieci traktują psa-dziecko jak ożywiony przedmiot – futrzany koc, którym można się okryć, ogrzać, który jest miękki i ciepły, ale który można również odrzucić, kiedy traci się nim zainteresowanie:

Jak jest zimno, to lubię, jak Loe śpi ze mną w łóżku. Jest drugą kołdrą. Ale jak jest za ciepło, to go wyrzucam. (dz, 68)

## **Dziecko jako pies**

Okres rozwojowy, w którym znajdują się dzieci – uczestnicy badania jest dla nich czasem pełnym wyzwań, stopniowego uniezależniania się od rodziców i nawiązywania relacji z rówieśnikami. Nie wszystkie dzieci potrafią sobie poradzić z tym wyzwaniem. W przypadku relacjonowanych badań dwójce dzieci – dziewczynce i chłopcu – nie udało się nawiązać pozytywnych relacji z rówieśnikami. Ze względu na ich usposobienie i zainteresowania oraz pracę (jedno pracuje w stadninie, drugie w hodowli psów) dzieci te nie odnalazły się we wspólnocie rówieśniczej. Z ich deklaracji wynika, że nie lubią kolegów i koleżanek z klasy, boją się ich lub nie są w ogóle zainteresowane wchodzeniem w te relacje, ponieważ mają swój świat. Bardzo im odpowiada sytuacja nauki zdalnej, ponieważ nie muszą spotykać się z koleżankami i kolegami. Mogą w pełni oddać się pracy ze zwierzętami. Dzieci te odnalazły się w pełni we wspólnocie zwierzęcej i cenią sobie tę przynależność. Relacje z psami dają im energię i radość oraz poczucie, że są ważne i potrzebne. Dzieci czują się częścią świata zwierząt, spędzają z nimi dużo czasu. Obserwują psy (oraz inne zwierzęta – np. konie lub sowy w pobliżu stadniny) i dużo się od nich uczą.

Ja lubię tylko zwierzęta i w ogóle nie lubię ludzi. Ludzie w ogóle nie są ciekawi. Znam tylko zwierzęta. Mama mówi, że jak byłam mała, to chciałam być psem. (dz, 43)

Myślmy po to przenieśli się tutaj, żeby nie musiał męczyć się z ludźmi. Ja właściwie cały czas mieszkam z moimi psami [w hodowli]. (ch, 75)

Interesującym aspektem tego badania jest to, że dzieci nie nadają psom żadnego statusu. Pies nie jest nazywany przyjacielem, kolegą, pierzyną, lalką ani dzieckiem. Pies jest psem. Dzieci dość lakonicznie opisują relację z psami. Deklarują, że lubią psy, że zwierzęta są ciekawe. Chłopiec uczestniczący w badaniu deklaruje, że „w kolejnym wcieleniu będzie psem” (ch, 75).

W relacji dziecięco-psiej dziecko staje się hybrydą – przekształca siebie dla świata zwierzęcego. Pandemia i ograniczenia dotyczące nauki szkolnej są traktowane jako szczęśliwe zrządzanie losu, ponieważ dziecko ma okazję scalić się z psią sforą. Warto też zaznaczyć, że paradoksalnie psie towarzystwo jest swoistą przepustką do świata relacji rówieśniczych, od których dzieci te się dystansują. Chodzenie z psem upodobnia ich aktywność do aktywności innych dzieci – pies poniekąd przywraca jakiś wymiar ich zwyczajnego funkcjonowania w wiejskiej społeczności.

## **Podsumowanie**

W badaniach zostały zidentyfikowane dwa zasadnicze typy kohabitacji dziecko–pies. Pierwszy typ dotyczy relacji koleżeńskich, przyjacielskich i braterskich, natomiast drugi – rodzinnych i hybrydowych. Relacje te są związane z różnymi typami miejsc w wiejskiej przestrzeni. Relacje koleżeńskie, przyjacielskie i braterskie mają wymiar

terytorialny, dotyczą przestrzeni, są nawiązywane dobrowolnie, bez konieczności lokowania ich w granicach „domu”. Relacje rodzinne i hybrydowe są w znacznej mierze bardziej „wewnętrzne” – dotyczą domu lub wiążą się z konkretnym miejscem – hodowlą, stadniną.

Epidemia COVID-19 jest jednym z kontekstów badań empirycznych. Specyficzne ograniczenia sanitarne spowodowały, że dostrzeżeni zostali aktorzy społeczni i zwykle niezauważane wymiary ich codziennych aktywności. Badania te nie tylko pozwoliły na nazwanie i opisanie relacji łączących dzieci i psy – mieszkańców wsi, ale pokazały samą wieś jako miejsce życia bardzo oddalone od stereotypowych obrazów natury. Wieś jest zróżnicowana – jest zarówno miejscem kształtowania się silnych więzi, braterstwa i przyjaźni, ale jest też miejscem samotności, izolacji społecznej i przemocy, które dotyczą dzieci, dorosłych i zwierząt. Mała liczba mieszkańców, dobra znajomość miejsca powinny sprzyjać zrównoważonym relacjom sąsiedzkim. Tak się jednak nie dzieje. Pokazane zostały takie problemy jak izolacja społeczna, brak akceptacji wobec dziecięcej odmienności i niezrozumienie. Pokazany został świat dzieci, które czują się źle w swoim otoczeniu społecznym, świadomie wybierając żyjąc na uboczu, w zwierzęcej wspólnotcie.

Innym wymiarem zróżnicowania współczesnej wsi wpływającym na jakość życia dzieci i zwierząt jest poziom zamożności. Zrealizowane badania ujawniły, że ubóstwo jest jednym z ważnych aspektów dziecięco-zwierzęcej codzienności: niedostatki materialne, niemożność zaspokojenia podstawowych potrzeb budzi w dzieciach i zwierzętach zaradność, umiejętność wynajdywania rozwiązań oraz konieczność tworzenia takich form kohabitacji, które wzmacniają ich szanse przetrwania w znaczeniu fizycznym, emocjonalnym lub egzystencjalnym.

Badania te ujawniały też proces stawiania się – przekształcania podmiotowości dziecka w kontakcie ze zwierzęcą innością. Rzecz jasna, proces ten został opisany jedynie w odniesieniu do dzieci. Nie wiadomo, jak przebiega psie stawianie się partnerem relacji z dziećmi – w jaki sposób psy doświadczają bycia przedmiotem, maskotką, przyjacielem, bratem, dzieckiem. Czy odgrywają przeznaczone dla nich role, czy starają się sprostać wymaganiom tych ról? Czy raczej psy stawiają opór dziecięcym partnerom i próbują bronić siebie? Procesy stawiania się z dziecięcej perspektywy obejmują bycie dostrzegalnym/ wyczuwalnym, podmiotowe splątanie dziecięco-zwierzęce, w którym trudno o wyraźne postawienie granicy gatunkowej, upodmiotowienie psów w relacjach rodzinnych, ich instrumentalizację na tym samym gruncie oraz wrastanie dziecka w psi świat. Dzieci w relacjach z psami przekraczają siebie, obcują z innością, która jest fascynująca, niekiedy wywołująca lęk – w zależności od tego, jakie „komunikaty” są wyczytywane przez dzieci z psiego spojrzenia. Inność zwierzęcia jest traktowana bądź jako słabość psa bądź jako jego siła – jednak w każdym przypadku inność jest podstawą troski bądź solidarności. Czasem inność psa staje się dla dzieci oswojona, nudna i ledwie dostrzegalna – wówczas relacje dzieci wobec psów sprowadzają się do niechętnego

spełniania obowiązku opieki nad zwierzęcym partnerem. Dzieci w relacji z psami doświadczają też różnicy wobec samych siebie – stają się wobec psa kimś innym niż dzieckiem: pełnią rolę ludzkich rodziców psa, rolę starszych, troskliwych braci lub próbują odgrywać zwierzęcą rolę. Dzieci doświadczają też władzy nad zwierzęciem, kiedy relacje te są hierarchiczne, ale też potrafią odrzucić hierarchiczność na rzecz równościowego splątania, troski, radości bycia razem czy wsparcia wynikającego z fizycznego bycia obok siebie we wspólnym świecie. Ciekawa byłaby analiza zwierzęcej władzy realizowanej nad dzieckiem, o ile proces taki ma miejsce. Procesy stawania się realizują się w spotkaniach, będących wytwarzaniem dziecięco-zwierzęcej intersubiektywności. Są źródłem tego, co wspólnotowe – co wyłania się w następstwie spotkania w fizycznej i naturo-kulturowej przestrzeni ludzkich i zwierzęcych spojrzeń.

## BIBLIOGRAFIA

- Aviva, V., Mamzer, H., Zenithson, N., Farkas, K. J. (2020). People and their Pets in the Times of the COVID-19 Pandemic. *Society Register*, 4, 111–128.
- Barcz, A., Dąbrowska, M. (2014). *Zwierzęta, gender, kultura. Perspektywa ekologiczna, etyczna i krytyczna*. e-naukowiec.
- Braidotti, R. (2014). *Po człowieku*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bryant, B. K. (1990). The richness of the child–pet relationship: A consideration of both benefits and costs of pets to children. *Anthrozoös*, 3, 253–261.
- Chutorañski, M. (2020). *Nie(tylko) ludzkie wymiary edukacji. W stronę pedagogiki nieantropocentrycznej*. Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego.
- COVID-19. *Jak dotknął opiekunów psów – raport 2021* (b.d.). Psy.pl
- Daly, B., Morton, L.L. (2003). Children with pets do not show higher empathy: A challenge to current views. *Anthrozoös*, 16, 298–314.
- Darwin, C. (2009). *O pochodzeniu człowieka*. Biblioteka Analiz.
- Grosz, E. (2011). *Becoming Undone. Darwinian Reflections on Life, Politics and Art*. Duke University Press.
- Haraway, D. (2007). *When Species Meet*. University of Minnesota Press.
- Kehily, M. J. (2008). *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*. Wydawnictwo WAM.
- Klus-Stańska, D. (2009). Odmiany dyskursów wczesnej edukacji. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania* (s. 46–74). Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Konecki, K. (2005). *Ludzie i ich zwierzęta. Interakcjonistyczno-symboliczna analiza społecznego świata właścicieli zwierząt domowych*. Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Kowalik-Olubińska, M. (2023). Posthumanistyczna pedagogia wspólnych światów dzieci i zwierząt: od niezależności do relacyjności. *NOWIS*, 2(17), 58–70.
- Lorenz, K. (2013). *I tak człowiek trafił na psa*. Wydawnictwo W.A.B.
- Makowska, A. (2022). Lekcje z posthumanistyki: rzeczy i niepełnosprawność. *Niepełnosprawność i Rehabilitacja*, 88(4), 55–64.
- Mamzer, H. (2015). Posthumanizm we współczesnych modelach rodziny: zwierzęta jako członkowie rodziny? W: I. Taranowicz, S. Grotowska (red.), *Rodzina wobec wyzwań współczesności. Wybrane problemy* (S. 151–176). Oficyna Wydawnicza „Arboretum”.
- Melson, G. F. (1990). Studying children’s attachment to their pets: A conceptual and methodological review. *Anthrozoös*, 4, 91–99.

- Melson, G.F., Peet, S. Sparks, C. (1991). Children's attachment to their pets: Links to socio-emotional development. *Children's Environments Quarterly*, 8, 55–65.
- Męczkowska-Christiansen, A. (2010). Dyskursy dzieciństwa a polityka. Pomiedzy wykluczeniem a obywatelskim uczestnictwem. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 12, 25–38.
- Morrow, V. (1998). My animals and other family: Children's perspectives on their relationships with companion animals. *Anthrozoos*, 11, 218–226.
- Nalaskowski, A. (2006). *Dzikość i zdziczenie jako kontekst edukacji*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Obrycka, M. (2020). *W stronę posthumanizmu. O wychowaniu do humanitaryzmu międzygatunkowego*. Wydawnictwo „Adam Marszałek”.
- Ohmer, M., Coulton, C., Freedman, D., Soback, J., Booth, J. (2018). *Measures for Community and Neighborhood*. Sage.
- Owen, C. G., Nightingale, C. M., Rudnicka, A. R., Ekelund, U., McMin, A. M., van Sluijs, E. F., Whincup, P. H. (2010). Family dog ownership and levels of physical activity in childhood: Findings from the Child Heart and Health Study in England. *American Journal of Public Health*, 100, 1669–1671.
- Packer, R., Brand, C., Belshaw, Z., Pegram, C., Stevens, K., O'Neill, D. (2021). Pandemic Puppies: Characterising motivations and behaviours of UK owners who purchased puppies during the 2020 COVID-19 pandemic. *Animals*, 11, 2500.
- Paul, E. S., Serpell, J. A. (1996). Obtaining a new pet dog: Effects on middle childhood children and their families. *Applied Animal Behaviour Science*, 47, 17–29.
- Posłuszny, Ł., Kubicki, P., Olcoń-Kubicka, M., Felczak, J. (2020). Społeczny obraz życia codziennego na wsi w pamiętnikach z czasu koronawirusa. *Wieś i Rolnictwo*, 3, 183–203.
- Pręgoski, M., Włodarczyk, J. (2014). *Pies też człowiek? Relacje ludzi i psów we współczesnej Polsce*. Wydawnictwo Naukowe Katedra.
- Stanny, M. (2014). Wieś, obszar wiejski, ludność wiejska – o problemach z ich definiowaniem. Wielowymiarowe spojrzenie. *Wieś i Rolnictwo*, 1, 123–138.
- Sulima, R. (2014). Społeczne wyobrażenia wsi na przełomie XX i XXI wieku. *Wieś i Rolnictwo*, 2, 57–63.
- Śpiwak, R. (2012). Definiowanie kategorii „wieś” na początku XXI wieku, czyli o kłopotach badacza obszarów wiejskich, *Wieś i Rolnictwo*, 3, 30–45.
- Środa, M. (2020). *Obcy, inny, wykluczony*, Gdańsk: Wydawnictwo słowo/obraz terytoria.
- Wojtków, A. (2014). Strach ma cztery łapy. O kynofobii. W: M. Pęgoski, J. Włodarczyk (red.), *Pies też człowiek? Relacje ludzi i psów we współczesnej Polsce* (s. 257–300). Wydawnictwo Naukowe Katedra.
- Zwierkowska, D., Adamczyk, K. (2022). Antropomorfizacja zwierząt – dylemat współczesnych relacji człowiek–zwierzę. *Przegląd Hodowlany*, 1, 25–29.