

<https://doi.org/10.26881/rgtn.2023.12>

Recenzja książki Tomasza Nowickiego *Zabawa w więzienie: ogród zoologiczny jako laboratorium władzy*, Instytut Wydawniczy Książka i Prasa, Warszawa 2023, ss. 405

Wprowadzenie: konteksty teoretyczne, konteksty gdańskie

Nasza uwaga jednostkowa, obywatelska, ale również szerzej – społeczna – skupia się w ostatnim kryzysowym czasie na odpowiedzialności za zmiany czy raczej katastrofę klimatyczną oraz na możliwościach jednostkowego działania, mającego na celu zatrzymanie tego procesu. Apokaliptyczne narracje, jak pisze Tomasz Stawiszyński, powodują „depresję klimatyczną”, którą sprowadzić można do psychicznych konsekwencji, związanych z poczuciem braku wpływu i nieuchronności katastrofy klimatycznej, często wspomaganym obrazami postludzkiej przyszłości¹. Rosnąca świadomość degradującego wpływu działalności człowieka na klimat otwiera perspektywę społecznego dyskursu, wykraczającego poza antropocentryzm, robiąc przestrzeń na to, co wykracza poza kwestię ludzkich uczestników egzystencji – czyli to, co zwierzęce, czy mówiąc ogólnie – nie-ludzkie.

O granicy między „ludzkością” a „zwierzęcością” szeroko wypowiada się Magdalena Środa. Pokazując m.in. nieszczelność owej granicy i dyskursywne jej wytwarzanie², rozpościera perspektywę posthumanistyczną, będącą w istocie schyłkiem (śmiercią) humanizmu, także ze strony wykluczonych, wyzyskiwanych, uciśnionych – tych, którym odmawia się szeroko rozumianego życia w społeczeństwie³. Koniec humanizmu otwiera perspektywę życia nie tylko na podmiot rozumiany posthumanistycznie (życie ludzkie w postludzkiej epoce), ale także na byty nie-ludzkie.

Odwołując się do takiej perspektywy, nie sposób nie wspomnieć o ważnej myśli Rosi Braidotti, która pisze m.in. o wyzyskiwaniu zwierząt jako taniej siły roboczej zarówno przed epoką maszyny, jak i w jej trakcie, a współcześnie w przemyśle kosmetycznym, farmaceutycznym i innych gałęziach gospodarki⁴. Obecnie – pisze Braidotti – „jesteśmy świadkami *zoe*-egalitarnego zwrotu, który zachęca nas do wcho-

¹ T. Stawiszyński, *Co robić przed końcem świata*, Warszawa 2021, s. 75–93.

² M. Środa, *Obcy, inny, wykluczony*, Gdańsk 2020, s. 19–44.

³ *Ibidem*, s. 389–397.

⁴ R. Braidotti, *Po człowieku*, Warszawa 2014, s. 154–155.

dzenia w bardziej sprawiedliwe relacje ze zwierzętami⁵ i zwiastuje jakościową zmianę, polegającą na etycznym uznaniu statusu ludzi i nie-ludzi jako równych. W tym sensie posthumanizm ujawnia się także w akceptacji faktu, iż jako gatunek ludzki nie jesteśmy samowystarczalni, stąd też niezbędna jest zmiana podejścia do nie-ludzkich innych.

Znaczącą lekturą w obszarze nieantropocentrycznej myśli edukacyjnej w polskiej pedagogice jest monografia Maksymiliana Chutorańskiego, w której pokazuje on, że w edukację jako oddziaływanie dotyczące przede wszystkim ludzi uwikłane są także byty nie-ludzkie – z tego stanowiska wywodzi się jej tytuł: *Nie(tylko) ludzkie wymiary edukacji. W stronę pedagogiki nieantropocentrycznej*⁶. Taka egalitarna praktyka edukacyjna, włączająca ludzi i nie-ludzi, redukuje wszelkiego rodzaju podziały i wykluczenia (społeczne).

Nieantropocentryczna myśl edukacyjna w ostatnich latach istotnie zajmuje także gdańską pedagogikę, szczególnie zaś pedagogikę społeczną. Pisząc o gdańskiej pedagogice, myślę w tym miejscu o naukowcach i naukowczyniach reprezentujących Uniwersytet Gdański.

Najważniejszym w ostatnich latach głosem w obszarze myśli nieantropocentrycznej jest monografia wieloautorska *Eduwidma, rzeczy i miejsca nawiedzone*⁷. Autorzy i autorki poszczególnych rozdziałów, biorąc za motyw przewodni Derridiańskie widma w bardziej lub mniej nieantropocentrycznych odmianach, poszukują ich obecności w różnych aspektach egzystencji i nadają im (widmom) charakter edukacyjny. Poszukiwania, o których mowa, także mają gdański/pomorski charakter – Dominik Krzywiński pisze o ontologicznej niejednoznaczności bycia pomiędzy dawnym a nowym życiem stoczniowych dźwigów w Gdańsku⁸, Jarosław Rutkowski o gdyńskim Muzeum Emigracji jako instytucji wykraczającej poza ramy, której towarzyszą eduwidma ludzkich doświadczeń⁹, Maria Mendel zaś, opierając się na profilach tożsamościowych gdańszczan i gdańszczanek – o widmach obecnych w przestrzeni miasta¹⁰.

W dorobku gdańskiej pedagogiki nie brakuje jednak innych odniesień i operacjonalizacji myśli nieantropocentrycznej. Kolejne wypowiedzi zawarto m.in. w numerze „Rocznika Gdańskiego” za 2022 rok – mowa o artykule Jarosława Rutkowskiego, który skupił się na widmowej obecności przeszłości w lokalnych przestrzeniach gmin Kaszub i Żuław Wiślanych¹¹, Michaliny B. Hładun, Kacpra Kowalskiego oraz Martynty Pilas, opisujących własne doświadczenia związane z pracą i obserwacją pomorskich

⁵ *Ibidem*, s. 156.

⁶ M. Chutorański, *Nie(tylko) ludzkie wymiary edukacji. W stronę pedagogiki nieantropocentrycznej*, Szczecin 2020, s. 145.

⁷ *Eduwidma, miejsca i rzeczy nawiedzone*, red. M. Mendel, Gdańsk 2020.

⁸ D. Krzywiński, *Widma wśród stoczniowych dźwigów* [w:] *Eduwidma...*, s. 184–217.

⁹ J. Rutkowski, *Muzeum emigracji w perspektywie widmontologicznej* [w:] *Eduwidma...*, s. 218–248.

¹⁰ M. Mendel, *Miejskie widma. Wokół gdańskich profili tożsamościowych AD 2018* [w:] *Eduwidma...*, s. 150–183.

¹¹ J. Rutkowski, *Niepokój miejsca i czułe działania w perspektywie pedagogicznej*, „Rocznik Gdański” 2022, s. 110–127.

światlic szkolnych jako miejsc, w których obecne są powracające widma trudności i niedoceny¹², czy chociażby obronionej w lutym 2024 r. rozprawy doktorskiej Michaliny Hładun, zatytułowanej „Sztuka recyklingu w szkole. Orientacje nauczycieli wobec nieantropocentrycznego statusu rzeczy w edukacji”¹³. Wśród publikacji warto wskazać również tę odnoszącą się do pracy socjalnej, której Autorka – Maria Mendel – proponuje koncepcję regeneratywną pracy socjalnej, będącej działaniem na rzecz wielogatunkowej ekosprawiedliwości¹⁴.

Należy jednak podkreślić, że nieantropocentryczna myśl obecna jest nie tylko w dorobku naukowym gdańskiej pedagogiki, lecz także w szeroko rozumianej przestrzeni regionu (miejskiej, lokalnej), m.in. poprzez aktywność seminaryjną o charakterze otwartym. Warto tu wymienić seminarium naukowe „Krzyżak, Danziger, dziadek z Wehrmachtu i inne pomorskie widma. Czego nas uczy powracająca przeszłość?”¹⁵, zorganizowane przez Wydział I Nauk Społecznych i Humanistycznych Gdańskiego Towarzystwa Naukowego 17 czerwca 2021 r. w Oliwskim Ratuszu Kultury, podczas którego dyskusja skupiła się na tym, czego uczą nas pomorskie widma. Ścieżka ta jest kontynuowana w kolejnych seminariach: „Dwulicowość rzeczy” (14 grudnia 2023 r.), którego prelegentką była artystka Patrycja Orzechowska, czy wokół „Cieleśności konfliktu” (6 lutego 2024 r.), z udziałem aktorki Marzeny Nieczui-Urbańskiej oraz dr. hab. Maksymiliana Chutorańskiego z Uniwersytetu Szczecińskiego.

Zawarte w tej części recenzji konteksty stanowią, jak sądzę, wprowadzenie w tematykę, a co więcej pokazują jej aktualność, niesłabnące zainteresowanie oraz eksplorację – tak naukową, jak i praktyczną.

„Zabawa w więzienie...”: założenia, cele i metody przeprowadzonych badań

Tomasz Nowicki za cel recenzowanej monografii stawia „analizę znaczeń i relacji nadawanych zwierzęcości i dzieciństwu poprzez praktykę chodzenia do zoo”¹⁶, a wymienione kategorie traktuje dyskursywnie. Podjęcie się tego zadania argumentuje potrzebą wypełnienia luki w badaniach pedagogicznych skupiających się na roli

¹² M.B. Hładun, K. Kowalski, M. Pilas, *Miejsca, które straszą. Pomorskie świetlice szkolne z perspektywy widmontologicznej*, „Rocznik Gdański” 2022, s. 88–109.

¹³ Praca niepublikowana, dostępna w Biuletynie Informacji Publicznej UG: https://bip.ug.edu.pl/sites/default/files/postepowania_naukowe/115349/praca/michalina_b_hladun-dr-sztuka_recyklingu_w_szkole_orientacje_nauczycieli_wobec_nieantropocentrycznego_statusu_rzeczy_w_educacji.pdf.

¹⁴ M. Mendel, *Poza humanizm: transformacyjna i regeneratywna praca socjalna jako czuła pedagogika publiczna*, „Praca Socjalna” 2022, nr 37, s. 59–72.

¹⁵ D. Ikonnikow, *Dyskusja w ramach seminarium naukowego Krzyżak, Danziger, dziadek z Wehrmachtu i inne pomorskie widma. Czego nas uczy powracająca przeszłość?*, „Rocznik Gdański” 2021, s. 311.

¹⁶ T. Nowicki, *Zabawa w więzienie: ogród zoologiczny jako laboratorium władzy*, Warszawa 2023, s. 13.

i znaczeniach nadawanych naturze przez zoo jako miejsce, którego oferta edukacyjna dedykowana jest dzieciom. W ten sposób Autor przygląda się dwóm opozycyjnym diadom: podmiot–przedmiot oraz ludzkie–nie-ludzkie. Cały projekt badawczy osadza natomiast w paradygmacie radykalno-strukturalnym. Z kolei przedmiotem – pisze Nowicki – były „teksty kulturowe dotyczące okresu wczesnej edukacji i dzieciństwa w polu doświadczenia zwierzęcości poprzez zoo oraz dziecięce definicje, znaczenia nadawane zwierzętom i ogrodowi zoologicznemu”¹⁷.

Strukturę prezentowanych w monografii badań można określić jako składającą się z trzech elementów. Pierwszy z nich stanowiły wywiady pogłębione przeprowadzone w grupie dzieci w wieku siedmiu–ośmiu lat, uczniów i uczennic jednej z gdańskich szkół podstawowych. Następnie, korygując przygotowane narzędzie badawcze o treści uzyskane w rozmowach z dziećmi, Autor przeprowadził wywiad ekspercki z pracowniczką działu dydaktyki gdańskiego zoo. Element trzeci stanowiła analiza treści zawartych w książkach obrazkowych dla dzieci, których głównym tematem był ogród zoologiczny. Nowicki przeprowadził w sumie 40 wywiadów (39 z dziećmi oraz jeden z pracowniczką ogrodu zoologicznego) oraz przeanalizował treści zawarte w 14 książkach obrazkowych.

Jednym z punktów wyjścia jest nieobecność kategorii „zwierzę” na etapie wczesnej socjalizacji dziecka, a samo spotkanie ze zwierzęciem, czy szerzej – ze zwierzęcością, można postrzegać jako „trening gatunkowy, trening do bycia człowiekiem”¹⁸. Trening gatunkowy Nowicki operacjonalizuje jako matrycę poznania, w której zaznaczają się relacje władzy, a biorąc pod uwagę użytą w monografii m.in. aparaturę pojęciową Michela Foucaulta, nawet wiedzy/władzy. Jeśli zaś mowa o socjalizacji dziecka, to zgodnie z myślą, że „dziecko uczy się ciągle i wszędzie przy każdej okazji”¹⁹, Nowicki wskazuje, iż jednym z planów owej socjalizacji (i edukacji), tak formalnej, jak i nieformalnej, są także miejsca, a wśród nich ogrody zoologiczne²⁰. Wniosek ten świetnie wpisuje się w rozwijaną przez Marię Mendel pedagogikę miejsca²¹, a biorąc pod uwagę miejskość badań Autora recenzowanej monografii, nawet w kulturę edukacyjną miasta²².

Pola problemowe monografii

Monografia, składająca się z czterech wyodrębnionych rozdziałów, a ponadto wstępu, zakończenia oraz bibliografii, zamyka się w 405 stronach.

¹⁷ *Ibidem*, s. 15.

¹⁸ *Ibidem*, s. 29.

¹⁹ A. Jegier, D. Ausburg, A. Gąstoł, *Czas wolny dziecka* [w:] *Czas wolny małych dzieci w świecie realnym i wirtualnym*, red. A. Jegier, Warszawa 2016, s. 11.

²⁰ T. Nowicki, *Zabawa w więzienie...*, s. 28.

²¹ M. Mendel, *Pedagogika miejsca wspólnego: miasto i szkoła*, Gdańsk 2017.

²² *Eadem*, *Kultura edukacyjna miasta. Czego uczy globalny urbanizm?*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne” 2016, nr 2 (3), s. 81–83.

W pierwszym rozdziale: *Socjalizacja wobec zwierzęcości*, Autor wprowadza czytelników i czytelniczki w kluczowy dla całego projektu obszar socjalizacji. Proces ten warunkuje możliwość istnienia i rozwoju społeczeństwa, a jego nieodłączną częścią są elementy przestrzenne i materialne, sam bowiem „porządek rzeczy” oddziałuje na dziecko²³. Funkcję socjalizacyjną pełnią również instytucje zamknięte czy też totalne – szpitale psychiatryczne, domy pomocy społecznej, szkoły. Wśród nich Nowicki wskazuje właśnie ogród zoologiczny. Socjalizację gatunkową, rozumianą jako proces odbywający się m.in. w zoo, Tomasz Nowicki rozpatruje na czterech płaszczyznach – podmiotu, interakcji i czynności, instytucji oraz całego społeczeństwa²⁴.

Socjalizacja jest procesem nierozzerwalnie związanym z podmiotem, rozumianym na trzy sposoby: jako podmiot (świadomość), w relacji podmiot–przedmiot (relacja wobec rzeczy) oraz działania (sprawstwo)²⁵. Siłą scalającą te trzy obszary jest tożsamość, określająca relację wewnętrzną (wobec siebie) oraz zewnętrzną (poza podmiotem). W końcu tożsamość buduje się poprzez identyfikację i różnicę, czyli uznanie czegoś za element konstytutywny dla własnej tożsamości oraz to, co względem niej inne.

W ostatnim podrozdziale tej części książki Autor prezentuje socjalizację w ujęciu radykalno-strukturalnym. Nawiązując do dorobku Foucaulta, m.in. panoptikonu, rozproszenia mechanizmów dominacji, wiedzy/władzy, a w dalszych częściach książki także władzy pastoralnej, Nowicki wskazuje możliwość poszukiwania w danych empirycznych „struktur wiedzy/władzy i ich związków z formowaniem jednostki”²⁶. W kontekście Foucaultowskiej ramy teoretycznej oraz dalszych rozważań zawartych w monografii znaczące w mojej ocenie jest przedstawienie zoo w poniższym kontekście:

W badaniach nad rolą, funkcją i znaczeniem zoo zwraca się uwagę na to, że według Foucaulta projekt panoptikonu został zaczerpnięty z projektu menażerii zbudowanej w Wersalu dla Ludwika XIV. Uwaga ta otwiera pola interpretacyjne przestrzeni zoo jako panoptikonu „na wesoło”, miejsca pedagogicznego, stanowiącego dla publiczności możliwość „zabawy w więzieniu”, które dzięki atrakcyjnej agendzie pedagogicznej oraz doświadczeniu rozrywki sprawia, że władza, stając się przyjazna i widzialna, pozostaje jednocześnie nierozpoznawalna. [...] Mam tutaj na myśli proces odwiedzania miejsca, który pedagogicznie (jak pokazało wiele badań) jest kontrproduktywny, nie ma z pozoru żadnego sensu i znaczenia, a mimo to cieszy się ogromną popularnością i zainteresowaniem²⁷.

Zakończenie tego rozdziału oraz cytowany fragment pokazują, że ogród zoologiczny jest miejscem, które posiada już nadane znaczenia, a sama aktywność w jego przestrzeni, rozumiana jako poruszanie się wyznaczonymi alejkami pomiędzy kolejnym

²³ T. Nowicki, *Zabawa w więzienie...*, s. 33.

²⁴ *Ibidem*, s. 41–43.

²⁵ *Ibidem*, s. 34–37.

²⁶ *Ibidem*, s. 47.

²⁷ *Ibidem*, s. 48–49.

ekspozycjami, jest ukonstytuowana, także w kontekście socjalizacyjnym. Choć zatem zoo sprawia wrażenie miejsca pozornie kontrproduktywnego, w istocie jego znaczenie może ujawniać się retroaktywnie. Miejsce, pozycja podmiotu i rzeczy są obiektem badania Autora z perspektywy spojrzenia.

Drugi rozdział: *Praktyki znaczące i teksty kultury we wczesnej edukacji*, poświęcono kategoriom dzieciństwa i zwierzęcości. Otwierają go dwa stwierdzenia, stanowiące w mojej opinii także argumentację podjętej problematyki badawczej. Pierwsze z nich to określenie zwierzęcości jako jednej z pierwszych kategorii pojawiających się w dzieciństwie, co dokonuje się poprzez kilka aktywności: posiadanie zwierząt domowych, obserwacje zwierząt i zabawy z nimi (m.in. fokaria, konne przejażdżki), wycieczki szkolne, przedszkolne czy z rodzicami, np. do ogrodu zoologicznego. Drugie zaś odnosi się do wskazania zoo jako miejsca, którego odwiedzenie w okresie dzieciństwa społecznie i kulturowo lokuje się w obszarze powinności i obowiązku, a „ścieżki” prowadzące do zoo mają charakter aktywności indywidualnej (wizyty z rodzicami/dziadkami), jak i zbiorowej (wycieczki szkolne)²⁸.

Choć zatem dzieci są grupą, której dedykowana jest oferta ogrodów zoologicznych, to prowadzenie badań w tym zakresie, włączając w to badania prowadzone przez zoo (np. dotyczące efektywności edukacyjnej), jest zjawiskiem marginalnym. Biorąc pod uwagę uwarunkowania finansowe tych instytucji, rzadkość takich badań nie zaskakuje. Istotnym argumentem w tej sprawie jest długoterminowa nieskuteczność edukacyjnych działań ogrodów zoologicznych w zakresie ochrony przyrody. Jak potwierdzają wyniki innych badań, wiedza oraz nastawienie dzieci względem zwierząt zwiększa się bezpośrednio po wizycie w zoo, jednak już po dwóch latach wraca do poziomu sprzed wizyty²⁹.

W kolejnych podrozdziałach porusza się kwestię dzieciństwa i zwierzęcości w tekstach kultury. W tym przypadku Nowicki zaczyna wywód od stwierdzenia, że zwierzęta z jednej strony pełnią wiele funkcji w okresie wczesnego wychowania, z drugiej zaś rzadko stanowią reprezentacje samych siebie – dominują reprezentacje dziecięcych zwierząt i zwierzęcych dzieci. Mowa tu m.in. o traktowaniu zwierząt domowych jak dzieci oraz dzieci jak zwierzęcych pupili. Autor, analizując wybrane pozycje literatury dziecięcej, pokazuje, że zawarte w nich światy dziecka i zwierzęcia przenikają się, granice ulegają zatarciu, czego przykładem może być ukazywanie ich jako głuptutkich i wymagających zapewnienia bezpieczeństwa przez dorosłych czy dyskursu dzieciństwa jako stanu przedludzkiego³⁰. Opowieści te poprzez zatarcie granic czy antropomorfizacje nie tylko ukazują dzieciństwo w specyficznym kształcie, jako proces ucłowieczenia, lecz ujawniają również procesy wychowania, kontrolowania i ujarzmiania niczym w Foucaultowskiej władzy pastoralnej.

²⁸ *Ibidem*, s. 51–52.

²⁹ *Ibidem*, s. 54–55.

³⁰ *Ibidem*, s. 60–75.

Analizy dotyczące zoo jako pola dyskursywnego zgodnie z tytułową zapowiedzią rozdziału trzeciego wypełniają jego treść. Tomasz Nowicki przedstawia związki ogrodów zoologicznych z innymi instytucjami totalnymi. Co jednak zwraca szczególną uwagę, dokonuje on wspomnianej prezentacji z dwu perspektyw, tj. zoo jako panoptykonu, ale także odkrywając przed czytelnikami zwierzęcość instytucji totalnych. Jednym ze związków instytucji totalnych i zoo (a więc w pewnym sensie „instytucjonalnego” powiązania ludzkiego i nie-ludzkiego), które przedstawia Nowicki, jest odniesienie do instytucji totalnych dedykowanych osobom chorym psychicznie, które w perspektywie dorobku Michela Foucaulta jawią się jako miejsce prezentowania, a zarazem oglądania szaleństwa. Jak pisze Autor recenzowanej monografii: „zrównanie chorych psychicznie i zdeformowanych ludzi ze zwierzętami, pozwalało na traktowanie ich w ten sam sposób jak traktowano przyrodę, która miała dostarczać rozrywki i estetycznych wrażeń [...] uczyniło szaleństwo widzialnym [...]”³¹. Widzialność to kategoria dotycząca również zwierząt w ogrodzie zoologicznym. Spojrzenie jest w przypadku zoo panoptycznym narzędziem władzy.

Kolejne partie rozdziału trzeciego poświęcono analizom zoo jako miejsca dostarczającego rozrywki, przestrzeni edukacyjnej. Zamyka go studium przypadku wyginięcia tygrysów w ogrodach zoologicznych, ukazujące problematykę ochrony gatunków, a w końcu polityk eugenicznych (czy korzystając z języka M. Foucaulta – zarządzania populacją).

W ostatnim rozdziale monografii zaprezentowano wyniki przeprowadzonych badań i analiz. Wspomnieć należy, że ta część książki stanowi największą jej część – niemal 60% treści. W związku z tak szerokim ich zakresem nie sposób przedstawić nawet wyselekcjonowane, najistotniejsze analizy i wnioski sformułowane na podstawie danych empirycznych na łamach tak krótkiej formy, jaką jest artykuł recenzyjny. W dalszej części skupię się jedynie na pewnym ich wycinku.

Interesującym wnioskiem z perspektywy posthumanistycznej jest niedostrzeżenie przez badane dzieci różnicy między człowiekiem a zwierzęciem w obszarze kognitywnym – w zdecydowanej większości wskazywano różnice w obrębie budowy ciała oraz zdobywania i konsumpcji pożywienia³². W swoich wypowiedziach dzieci opisywały zwierzęta przebywające w zoo przede wszystkim za pomocą określeń o zabarwieniu negatywnym – jako niebezpieczne, groźne, złe lub nudne³³. Taki wynik nie zaskakuje, jeśli weźmiemy pod uwagę fakt, iż wszystkie badane dzieci wskazały klatki jako elementy infrastruktury zoo³⁴. Niejako w sprzeczności z tym obrazem stoi interesujący wniosek, mówiący o percepcji jakości życia zwierząt w zoo w kategoriach smutku, bezczynności czy zniewolenia³⁵. W aspekcie emocjonalnym zwierzęta w zoo

³¹ *Ibidem*, s. 81–83.

³² *Ibidem*, s. 130–148.

³³ *Ibidem*, s. 202.

³⁴ *Ibidem*, s. 190.

³⁵ *Ibidem*, s. 211.

częściej są smutne niż wesołe³⁶, mimo tego że rolę tej instytucji dzieci najczęściej określały jako opiekę, dbanie czy troskę³⁷.

W kontekście edukacyjnych oddziaływań ogrodów zoologicznych wyniki badań Nowickiego potwierdzają wnioski płynące z przedmiotowej literatury – dzieci twierdzą, że w zoo nie uczą się niczego o zwierzętach i naturze, a instytucje te dostarczają przede wszystkim rozrywki³⁸. Wnioski te pozostają spójne ze wskazywanymi przez uczennice i uczniów szkoły podstawowej powodami wizyty w zoo – najczęściej wskazywano patrzenie na zwierzęta i oglądanie ich³⁹. Oglądanie ma jednak charakter tworzenia wiedzy poprzez dokonywanie ocen czy porównywanie.

Kontynuując wątek edukacyjny, nieco uwagi należy poświęcić dziecięcej książce obrazkowej. Tę część analiz Tomasz Nowicki rozpoczyna wnikliwym przyjrzeniem się okładkom książek jako miejscom, w których zaczyna się przygoda czytelnicza, determinująca już sposób percepcji. Na okładkach analizowanych książek najczęściej pojawiali się ludzie, a dominowała w nich postać umundurowanego mężczyzny – pracownika zoo, będącego jednoczesnym uosobieniem troski i opieki oraz władzy⁴⁰. Najczęstszym powodem odwiedzin ogrodów zoologicznych wyłaniającym się z materiału empirycznego jest rozrywka – choć zatem ani książka obrazkowa, ani zoo nie spełniają roli edukacyjnej, to, jak pisze Nowicki, przekazują pewną wiedzę w zakresie relacji międzygatunkowych⁴¹. Interesująca jest również wskazywana przez Autora rozbieżność między przekazem wizualnym a treściami zawartymi w książce obrazkowej. Pierwszy z nich prezentuje zwierzęta jako zagrożenie czy niebezpieczeństwo, drugi zaś infantylizuje je i udziecinia⁴². W kontekście władzy i kontroli człowieka nad zwierzętami prezentowanymi w książkach obrazkowych dla dzieci istotna jest ich rola, określona przez Nowickiego jako „kształtowanie sposobów tego jak dziecko powinno zobaczyć zwierzęta w zoo oraz jak wygląda relacja człowieka z tym, co nieludzkie”⁴³.

Największe wrażenie pozostawia jednak pytanie dzieci o wyobrażenie ludzkiego zoo. Pomysł ten badani z użyciem wywiadu uczniowie i uczennice określili jako dziwny, śmieszny czy wywołujący smutek, a w kontekście etycznym i dyspozycji do działania – powodujący chęć uwolnienia ludzi z klatek oraz niechęć do odwiedzania takiego miejsca⁴⁴. To w istocie podkreśla trwałość przekonania o tym, że zwierzęta postrzegane są jako potencjalne zagrożenie dla człowieka.

³⁶ *Ibidem*, s. 218–222.

³⁷ *Ibidem*, s. 230.

³⁸ *Ibidem*, s. 158–166.

³⁹ *Ibidem*, s. 172–173.

⁴⁰ *Ibidem*, s. 275–283.

⁴¹ *Ibidem*, s. 285.

⁴² *Ibidem*, s. 305.

⁴³ *Ibidem*, s. 321.

⁴⁴ *Ibidem*, s. 257.

Zakończenie: czyli dlaczego warto sięgnąć po tę książkę

Monografię tę warto przeczytać przynajmniej z trzech powodów. Pierwszym z nich jest aktualność i ważkość podjętego tematu. Badania Tomasza Nowickiego wypełniają pedagogiczną lukę, ich przedmiot zaś jest niezwykle wartościowy dla rozwijanej teoretycznie i praktycznie myśli nieantropocentrycznej, tak niezbędnej w obliczu wyzwań środowiskowych i kryzysów klimatycznych, o których wspomina sam Autor.

Po drugie warto ją przeczytać ze względu na erudycyjność i umiejętność prowadzenia wywodu. Choć monografia w przeważającej mierze składa się z prezentacji wyników badań (co zdecydowanie nie jest zarzutem, lecz jedynie stwierdzeniem dysproporcji między częścią teoretyczną a empiryczną), to po jej lekturze zostaje znaczny niedosyt, chęć dalszej eksploracji, czemu przyświeca wyłaniające się w myśleniu pytanie: I co dalej? W mojej ocenie świadczy to zarówno o potrzebie prowadzenia dalszych badań i analiz na tym polu edukacyjnym, jak i o umiejętności Autora przedstawienia tego niełatwego tematu w sposób na tyle atrakcyjny, by zachęcić do dalszych poszukiwań.

Po trzecie książka ta stanowi ważne źródło wiedzy dla edukatorów i edukatorek, przede wszystkim w kontekście dokonywania świadomych wyborów i płynących z nich konsekwencji. Jak bowiem pisze Autor w zakończeniu: „to rynek oraz dorośli pośrednicy odpowiadają i narzucają ramy semiotyczne dziecku poprzez dobór i selekcję treści książek, podobnie podczas wizyty w zoo to dorosły opiekun zabiera i przyprowadza dziecko do zoo”⁴⁵.

Swoistą „kropkę nad i” czynię w tym miejscu, podkreślając lokalność/regionalność recenzowanej monografii. Mam tu na myśli pewne zainteresowanie tą publikacją wśród osób zajmujących się tematyką gdańską lub szerzej pomorską, wszak należy raz jeszcze przypomnieć, że Tomasz Nowicki prowadził swoje badania właśnie w Gdańsku.

Bibliografia

- Braidotti R., *Po człowieku*, Warszawa 2014.
- Chutorañski M., *Nie(tylko) ludzkie wymiary edukacji. W stronę pedagogiki nieantropocentrycznej*, Szczecin 2020.
- Hładun M.B., Kowalski K., Pilas M., *Miejsca, które straszą. Pomorskie świetlice szkolne z perspektywy widmontologicznej*, „Rocznik Gdański” 2022, s. 88–109.
- Ikonnikow D., *Dyskusja w ramach seminarium naukowego Krzyżak, Danziger, dziadek z Wehrmachtu i inne pomorskie widma. Czego nas uczy powracająca przeszłość?*, „Rocznik Gdański” 2021, s. 307–333.

⁴⁵ *Ibidem*, s. 353.

- Jegier A., Augsburg D., Gąstoł A., *Czas wolny dziecka* [w:] *Czas wolny małych dzieci w świecie realnym i wirtualnym*, red. A. Jegier, Warszawa 2016, s. 11–33.
- Krzywiński D., *Widma wśród stocznioowych dźwigów* [w:] *Eduwidma, miejsca i rzeczy nawiedzone*, red. M. Mendel, Gdańsk 2020, s. 184–217.
- Mendel M., *Kultura edukacyjna miasta. Czego uczy globalny urbanizm?*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne” 2016, nr 2 (3).
- Mendel M., *Pedagogika miejsca wspólnego: miasto i szkoła*, Gdańsk 2017.
- Eduwidma, miejsca i rzeczy nawiedzone*, red. M. Mendel, Gdańsk 2020.
- Mendel M., *Miejskie widma. Wokół gdańskich profili tożsamościowych AD 2018* [w:] *Eduwidma, miejsca i rzeczy nawiedzone*, red. M. Mendel, Gdańsk 2020, s. 150–183.
- Mendel M., *Poza humanizm: transformacyjna i regeneratywna praca socjalna jako czuła pedagogika publiczna*, „Praca Socjalna” 2022, nr 37, s. 59–72.
- Nowicki T., *Zabawa w więzieniu: ogród zoologiczny jako laboratorium władzy*, Warszawa 2023.
- Rutkowski J., *Muzeum Emigracji w perspektywie widmontologicznej* [w:] *Eduwidma, miejsca i rzeczy nawiedzone*, red. M. Mendel, Gdańsk 2020, s. 218–248.
- Rutkowski J., *Niepokój miejsca i czułe działania w perspektywie pedagogicznej*, „Rocznik Gdański” 2022, s. 110–127.
- Stawiszyński T., *Co robić przed końcem świata*, Warszawa 2021.
- Środa M., *Obcy, inny, wykluczony*, Gdańsk 2020.

MATEUSZ RUTKOWSKI

Uniwersytet Gdański

<https://orcid.org/0000-0003-4050-402X>

<https://doi.org/10.26881/rgtn.2023.18>

Recenzja książki Rity Jankowskiej *Dryfujące słońca* (Ligota Mała-Dùn Èideann: papierwdole-Katalog Press, 2023), publikacja zrealizowana ze środków Miasta Gdańska w ramach Stypendium Kulturalnego, Gdańsk / Mnisia Góra 2020, ss. 198

Jeżeli można *zapisać* ból, to zrobiła to z pewnością Rita Jankowska w książce *Dryfujące słońca*. Chodzi o *zapisanie*, rozumiane wieloznacznie, nie tylko jako dokonanie pisarskiej czynności, ale i pisaniem załatanie, zasypianie, zamknięcie czegoś tak, jak piciem zatapia ból alkoholik, *zapijając* go z dużą determinacją na drodze do wyniszczenia i samounicestwienia. Można by powiedzieć, że Rita Jankowska tak właśnie zapisała ból, z tą jednak istotną różnicą, że zapisany w książce ból sam dla siebie stawał się