

Krzysztof Kasperek

Uniwersytet Śląski w Katowicach

E-MAIL: krzysztof.kasperek@us.edu.pl ORCID: 0000-0002-5908-4312

Szanse i wyzwania edukacji wczesnoszkolnej wobec społecznych skutków antropocenu

STRESZCZENIE

Artykuł opisuje wyzwania stojące przed współczesną szkołą, a także potencjał, jakim dysponuje w obliczu społecznych skutków funkcjonowania w epoce antropocenu. Publikacja stanowi analizę rozwoju samorządności wśród najmłodszych uczniów szkoły podstawowej przeprowadzoną na podstawie literatury przedmiotu. W artykule zwrócono przede wszystkim uwagę na fakt, że rozwijanie na poziomie edukacji wczesnoszkolnej samorządności i partycypacji, a także wspieranie demokratycznych procesów w szkołach podstawowych są niezbędne – zwłaszcza dla rozwijania kompetencji mogących przeciwdziałać bezsilności i braku poczucia sprawstwa charakterystycznych dla ludzi epoki antropocenu. Działania te powinny przyczynić się do poprawy jakości procesu edukacyjnego poprzez wzmocnienie głosu uczniów. Artykuł wskazuje również przeszkody stojące na drodze do realizacji wspomnianych działań, takie jak lęk nauczycieli, brak zaufania do uczniów czy nieprzestrzeganie Konwencji o prawach dziecka. Na podstawie przeglądu literatury przedmiotu w artykule przedstawiono szanse i wyzwania dotyczące edukacji w klasach I–III, które to wymagają jednak dalszych pogłębionych badań. Autor wskazuje na istniejące braki w literaturze przedmiotu z zakresu *childhood studies*, które wymagają dalszych analiz. Omówiono również strategie i rozwiązania mające na celu wsparcie nauczycieli i decydentów politycznych.

SŁOWA KLUCZOWE: edukacja wczesnoszkolna, szkoła podstawowa, uczestnictwo, antropocen, dzieci, kryzys klimatyczny

Wprowadzenie

Pojęcie „antropocen” wprowadzone zostało do dyskursu naukowego już w 2000 roku przez Paula J. Crutzena i Eugene’a F. Stoermera (Crutzen i Stoermer, 2000). Autorzy argumentując wyodrębnienie nowej epoki, powołali się na opinie geologów XIX-wiecznych, którzy wprowadzając do chronologii naszej planety pojęcie holocenu, dostrzegali już wtedy siłę wpływu człowieka na planetę porównywalną do sił przyrody (Walewicz, 2019). Nie wszyscy naukowcy zajmujący się Ziemią są zgodni co do tego, jak zdefiniować pojęcie antropocenu, dlatego też różne dziedziny nauki zaczęły tworzyć swoje własne definicje. Według Autina antropocen stał się koncepcją interdyscyplinarną,

w związku z czym może jednocześnie istnieć wiele definicji antropocenu zarówno w nauce, jak i poza nią. Rozróżnia on też dychotomię naukową oraz filozoficzną, polityczną i artystyczną. Poprzez różne spojrzenia ludzie wzmacniają bowiem różne poglądy na temat interakcji człowieka z Ziemią i jej konsekwencji, a także rozwiązań, które mogą wprowadzić w celu ich zniwelowania (Autin, 2016). Ze względu na wspomnianą interdyscyplinarność pojęcie antropocenu szybko przejęły również nauki społeczne i pedagogiczne. W naukach społecznych antropocen oznacza przełom, który pociąga za sobą albo przebudzenie środowiska, albo koniec nowoczesnego społeczeństwa (tamże). Przyszłość ludzkości może być albo świetlana, albo tak katastrofalna, że doprowadzi do końca nowoczesnego społeczeństwa. Realizacja pozytywnego scenariusza może zależeć od tego, jak chętnie ludzie będą się uczyć nowych zachowań i modyfikować swój stosunek do zamieszkiwanej planety poprzez zmianę swoich codziennych nawyków czy wywieranie coraz silniejszej presji politycznej w celu dokonania korzystnych zmian na szczeblu krajowym i międzynarodowym. Na pewno będą przy tym potrzebować zastosowania wielu różnorodnych sposobów i metod oddziaływania systemowego, jak i pozasystemowego, w tym skutecznej partycypacji obywatelskiej, w której wesprzeć mogą ich zaangażowani społecznie badacze.

Epokę antropocenu określa się jako epokę wyparcia, krótkowzroczności, chowania głowy w piasek oraz denializmu (Bińczyk, 2018). Niezależnie od tego, czy zgodzić się z koncepcją antropocenu, czy nie, badania na ten temat wyraźnie pokazują, że styl życia współczesnego człowieka wpływa na Ziemię w sposób, który już w tym momencie ma dotkliwe konsekwencje. Według najnowszego raportu Międzyrządowego Zespołu ds. Zmiany Klimatu (IPCCC): „Mieliśmy szansę na stopniowe zmiany, ale ten czas już minął. Tylko gruntowna transformacja naszych gospodarek i społeczeństw może nas uratować przed przyspieszeniem katastrofy klimatycznej” (*AR6 Synthesis Report*). Jeśli nie zostaną podjęte takie działania, jak międzynarodowe zaangażowanie polityczne już za chwilę może być za późno na zapobieżenie katastrofalnym zmianom klimatu. Na ten moment istotne jest dostosowanie w tym zakresie wielopoziomowego zarządzania, ram instytucjonalnych i stworzenie sensownych przepisów. Jednocześnie musimy zwiększyć również dostęp do finansów i nowych technologii, aby zdołać zatrzymać niepożądane procesy (tamże).

Aktywiści, decydenci oraz politycy często pokładają nadzieję na zmianę obecnego stanu rzeczy w edukacji. To, co jest pewne, to fakt, że kolejne pokolenia będą musiały żyć w rzeczywistości, którą my im zostawimy. Jednakże zmiany klimatyczne wywołane działalnością człowieka w dobie antropocenu to kwestia niezwykle złożona i nieprzewidywalna, zatem nie jest oczywiste,

w jaki sposób edukować na ten temat. W tym artykule spróbuję wskazać kluczową rolę, jaką mogą odegrać szkoły podstawowe na etapie edukacji wczesnoszkolnej w ukierunkowaniu procesu edukacji w stronę próby przeciwdziałania społecznym skutkom antropocenu.

Artykuł ten jest analizą wybranych tekstów związanych z samorządnością dzieci. Do podjęcia wskazanej tematyki skłoniła mnie moje osobista praktyka nauczycielska oraz własny projekt w ramach trwających badań doktorskich, który mogłem zaprezentować podczas XXXVI Letniej Szkoły Młodych Pedagogów i Pedagożek. Celem mojego projektu jest badanie procesu przygotowania do samorządności dzieci w edukacji wczesnoszkolnej. Efektem prowadzonych badań będzie stworzenie autorskiego programu dydaktyczno-wychowawczego rozwijania propedeutyki samorządności u dzieci w wieku 6–9 lat w społecznej szkole podstawowej.

Celem tego artykułu jest natomiast analiza wyzwań i szans stojących przed współczesną szkołą, zwłaszcza w odniesieniu do społecznych skutków antropocenu, na podstawie dostępnej literatury.

Antropocen, czyli epoka marazmu i bezradności

Brak działania może wynikać z niewiedzy lub braku umiejętności. Umiejętności w zakresie działania obejmują m.in. zdolność do podejmowania decyzji poprzez poszukiwanie i uczestnictwo w krytycznych dyskusjach – również przez dokonywanie ocen wartościujących w odniesieniu do różnych sposobów działania i odpowiednią zmianę ich bieżących wzorców (Hedefalk, 2015). Wolność i zdolność jednostki do działania mogą być ograniczane przez struktury polityczne i instytucjonalne, dlatego też próby rozwiązywania globalnego problemu zmian klimatu zależą zarówno od jednostek, jak i zbiorowości, która ma większe możliwości oddziaływania. Według niektórych autorów apatia towarzysząca antropocenowi wynika z rozpoznania obywateli, że problem nieuchronności oraz złożoności zmian klimatu jest bardzo rozległy i na tyle obezwładniający, iż czują się oni wobec niego bezradni (Bińczyk, 2018). Bezradność wynika natomiast z tego, że chodzi o problem „superpotworny”. Ludzie potrzebują poczucia skuteczności własnych działań, zaś jego brak i odczucie utraty kontroli wywołują silnie negatywne emocje. Według Norgaard, gdyby problem zmiany klimatycznej był mniej niepokojący i łatwiejszy do rozwiązania, pojawiłoby się więcej społecznego zaangażowania (Norgaard, 2011). Badaczka podkreśla, że:

Ludzie uznają za poważne jedynie te problemy, którym można jakoś zaradzić w działaniu. W przypadku zmiany klimatycznej nie wiadomo, do kogo się

zwrócić, z kim rozmawiać, w jaki sposób przełożyć zaniepokojenie na działania demokratyczne. Apatię wzmacnia również to, że abstrakcyjny problem destabilizacji klimatu, choć przecież bezpośrednio dotyczy praktyk życia codziennego, delegowany jest na poziom ustaleń międzynarodowych (Bińczyk, 2018).

Jak uważa Gardnier, moralny nihilizm związany z kryzysem klimatycznym polega na tym, że podkreślając, jak nietypowy, wielowymiarowy, bezprecedensowy, złożony i zaskakujący jest to problem, tworzymy jednocześnie wymówkę legitymizującą własny brak działania (Bińczyk, 2018).

Wydawać by się mogło, że wczesne i zintensyfikowane działania w obszarze edukacji, budujące poczucie sprawczości, partycypacji i samorządności mogłyby przynieść z czasem pożądane rezultaty w obszarze zmiany postaw wobec zmian klimatu. W związku z powyższym zrozumiałe jest, że skutecznych działań potrzebujemy już teraz.

Wczesne zaangażowanie obywatelskie

Wyniki badań wskazują, że wczesne zaangażowanie obywatelskie stymuluje przyszłą aktywność polityczną i obywatelską (Lichterman, 2007). Jednak pomimo coraz większego zainteresowania wdrażaniem mechanizmów demokratycznych dzieci są wciąż grupą narażoną na wykluczenie w tym aspekcie. Wynika to z wąskiego sposobu postrzegania ich samorządności, jak i problemów, jakie nastręcza implikacja postanowień Konwencji o prawach dziecka, która opisuje mechanizmy angażowania dzieci w procesy decyzyjne. W Polsce obserwujemy również, że poziom wiedzy na temat demokratycznych mechanizmów, mimo tego, że z roku na rok jest coraz wyższy, nie przekłada się wśród młodzieży na ich aktywność i zaangażowanie (Koseła, 2004). W związku z tym poza wiedzą teoretyczną wyniesioną z lekcji WOS-u, w przypadku uczniów starszych klas istotne jest także budowanie postaw obywatelskich i tworzenie w szkołach wzorcowych form społecznego zaangażowania dzieci i młodzieży. Jak pisze Koseła:

Niektóre współczesne badania wskazują, że wiedza, lub jej brak, nie musi prowadzić do aktywności. Na przykład polscy uczniowie mają większą wiedzę o historii państwa i współczesnej demokracji, a także o obowiązkach i funkcjach instytucji państwa, ale wykazują większą bierność wobec problemów społecznych i politycznych niż ich rówieśnicy z innych krajów (Koseła, 2004).

Intensywna dyskusja na całym świecie wywołana przyjęciem i ratyfikowaniem przez 196 państw Konwencji o prawach dziecka, a wraz z nią artykułu 12 nakreślającego prawo do partycypacji, nie rozwiązała istniejącego w Polsce problemu. Temat samorządności i partycypacji dzieci nie został do tej pory

wystarczająco przebadany ani wdrożony do programów edukacyjnych w polskich szkołach. Zwłaszcza samorządność i partycypacja uczniów w wieku 6–9 lat w ramach systemu edukacyjnego nie znajdują aktualnie należytego odzwierciedlenia ani w teorii, ani w praktyce pedagogicznej w wielu szkołach w Polsce. Jak zauważa Bogusław Śliwerski:

W Polsce od czasów transformacji ustrojowej edukacja zorientowana jest przede wszystkim na kształcenie o demokracji i dla demokracji, ale nie w demokracji. Uczy się dzieci z pominięciem autentycznego doświadczania przez uczniów, nauczycieli i rodziców procesów demokratycznych w szkole (Śliwerski, 2012).

Wiąże się to z problemem implikacji postanowień Konwencji o prawach dziecka, niskim poziomem świadomości nauczycieli, wąskim postrzeganiem samorządu jako struktury organizacyjnej i założeniem, że tylko starsi uczniowie są gotowi na w pełni samorządowe działania. Polska również, podpisując i ratyfikując Konwencję o prawach dziecka, zgłosiła deklarację dotyczącą tzw. artykułów partycypacyjnych (art. 12–16), mówiącą, że ich wykonanie dokonuje się „z poszanowaniem władzy rodzicielskiej, zgodnie z polskimi zwyczajami i tradycjami dotyczącymi miejsca dziecka w rodzinie i poza nią”. W praktyce oznacza to ograniczone działanie tego artykułu (Brzozowska-Brywczyńska, 2021). Fakt ten potwierdzają również liczne raporty na temat nieprzestrzegania praw dziecka w Polsce w tym obszarze (Jarosz, 2013) oraz analiza dyskursu Rzecznika Praw Dziecka z 2018 roku (Dagiel i Kowalik-Olubińska, 2018).

Odpowiedzią na powyższe wyzwania na terenie państw ratyfikujących konwencję było stworzenie przez badaczkę Laurę Lundy modelu partycypacji. Stanowi on praktyczne przełożenie zapisów konwencji na narzędzia, z których mogą korzystać decydenci i praktycy. Jak zauważa Laura Lundy, głównym czynnikiem blokującym rozwój partycypacji dzieci, są obawy dorosłych (Lundy, 2007). Zwykle należą one do jednej z trzech grup:

- sceptycyzm co do zdolności dzieci i ich możliwości udziału w podejmowaniu decyzji;
- strach związany z oddawaniem dzieciom większej kontroli, co ma podważać ich autorytet;
- myślenie, że tego typu działania będą wymagały zbyt wiele wysiłku, który lepiej przeznaczyć na edukację (tamże).

Edukacja i wczesne zaangażowanie obywatelskie są kluczowe, jednak w Polsce ciągle istnieje problem ze stwarzaniem warunków demokratycznych, co

często ograniczane jest tylko do poziomu zdobytej przez uczniów wiedzy, a nie realnych kompetencji. W tym aspekcie dla placówek edukacyjnych kluczowe jest dalsze budowanie odpowiedniej kultury szkoły (treści, metod, roli nauczycieli i uczniów, wzajemnych relacji itd.) (Krzywosz-Rynkiewicz, 2019). Model partycypacji zaproponowany przez Laurę Lundy jest nieodłącznie związany z rozwojem procesów samorządności w polskiej szkole i może być odpowiedzią na dzisiejsze wyzwania. Jednak dorośli, a zwłaszcza nauczycieli, często powstrzymują sceptycyzm, strach przed utratą kontroli i obawa przed wysiłkiem związanym z włączeniem dzieci w procesy decyzyjne.

Luki powstałe w rozumieniu procesu samorządności

Dotychczas nauki pedagogiczne podejmując problem samorządności w placówkach oświatowo-wychowawczych swoją uwagę koncentrowały głównie na starszych dzieciach i młodzieży oraz na organizacji i funkcjach samorządów uczniowskich (Sowisło, 1996; Sack i Kielar, 2000; Ziółkowski, 2014). Wyjątkiem w ostatnich latach były publikacje przygotowywane przez Centrum Edukacji Obywatelskiej.

Jak pisze Śliwerski: „Po ponad trzydziestu latach budowania zrębów państwa prawa na zasadach ustroju demokratycznego, prawdopodobnie już tylko oświata opierała się jego procesom” (Śliwerski, 2022). Samorządność zdecydowanie nie stała się kluczową umiejętnością społeczną w polskiej szkole. W dużej mierze wynika to z tego, że choć samorząd uczniowski powinien funkcjonować w każdej szkole publicznej, a do jego organów klasowych i ogólnoszkolnych przeprowadzane są wybory, zaś wybrany przez uczniów nauczyciel umożliwia wtedy realizację ustawowych zadań, te jednak nie są szczególnie wymagające i w pewnym stopniu jedynie pozorują realny wpływ uczniów na sytuację w szkole (tamże).

Według nowozelandzkich badaczy Malone i Hartung zbyt często stowarzyszenia uczniowskie są pozbawione sensu i mają charakter symboliczny, a cała władza i tak pozostaje w rękach nauczyciela i systemu szkolnego, podczas gdy uczniowie i nauczyciele nadal borykają się z tymi samymi problemami w ich codziennym życiu. Innym częstym problemem związanym z samorządem uczniowskim jest to, że pozwala on uczestniczyć w swoich strukturach tylko kilku wybranym uczniom, wykluczając tym samym pozostałych (Malone i Hartung, 2010).

Procesy stojące za zmianami partycypacji społecznej, zwłaszcza u najmłodszych uczniów, nie zawsze są łatwe do zidentyfikowania. Wymagają pogłębionej jakościowej refleksji teoretycznej i praktycznej w celu dogłębnego zrozumienia złożonych procesów wchodzących w skład partycypacji społecznej i samorząd-

ności dzieci. Mają na nie wpływ również rodzice, inni nauczyciele, struktura i klimat szkoły oraz wiele innych czynników. Dotychczas prowadzone w Polsce badania wykazały, że istnieje możliwość rozwijania samorządności u uczniów w edukacji wczesnoszkolnej, choć nie zawsze jest ona właściwie i skutecznie wykorzystywana przez nauczycieli (Kochanowska, 2019). Wyniki badań udowadniają, że główną rolę w przygotowaniu dzieci do tego procesu pełni wychowawca (tamże). Kluczowy jest tu również tak zwany ukryty program szkoły, czyli klimat, postawa, przeszkolenie nauczycieli i odpowiednia atmosfera panująca w klasie. Istotne czynniki to także typ i wielkość szkoły oraz polityka oświatowa państwa, w tym obowiązujące dokumenty i programy dla nauczycieli (Ketovuori, Thornberg i Elvstrand, 2012).

Procesu wdrażania samorządności nie ułatwia też podstawowy dokument stanowiący ważny element pracy nauczycieli, jakim jest podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej. Zawiera ona zapisy sprzeczne i wykluczające się, a także nieuwzględniające dotychczas przeprowadzonych badań na temat gotowości uczniów do uczestnictwa w działaniach samorządowych. Dokument ten podkreśla przede wszystkim proces wspólnego podejmowania decyzji przez uczniów w edukacji wczesnoszkolnej w obrębie całej szkoły, a nie klasy, co znacząco przewyższa zdolności dzieci na tym etapie w obszarze socjalizacji z tak dużą grupą. Według prowadzonych badań największy wpływ na obywatelskie zaangażowanie wywierają deliberatywny klimat klasy w połączeniu z budowaniem przekonania na temat bycia wartościowym podmiotem w wymianie poglądów i działań w sferze publicznej (Amna i Zetterberg, 2010). Budowanie przekonań na swój temat w najmłodszych klasach często opiera się na opinii wychowawcy, a nie przypadkowego opiekuna samorządu szkolnego. Uczeń w tym wieku szuka odpowiedzi na takie pytania, jak: „Czy jestem dobry w tym, co robię?”, „Czy jestem wartościowy?”, „Czy jestem użyteczny?”. Pytania te są źródłem samowiedzy i budowania wizji siebie. Forma i rodzaj informacji zwrotnych, jakie przekazuje dzieciom nauczyciel-wychowawca, wydają się pełnić centralną funkcję z punktu widzenia dopiero kształtującej się samooceny i poczucia kompetencji (Kamza, 2014).

Należy zwrócić uwagę, że różne są zadania samorządu i jego formy instytucjonalne w zależności od etapu, na którym znajduje się dziecko. Na przestrzeni czasu rozwijają się nie tylko funkcje, zadania i formy, ale również uczestnicy oraz rola wychowawcy. Nie sposób jednak dostrzec takiego rozgraniczenia w obowiązujących dokumentach.

Wyniki badań pokazały również, że wymagania odnoszące się do wartości demokratycznych w podstawie programowej dla pierwszego etapu edukacyj-

nego są bardzo nieliczne i skupiają się wokół obszaru wiedzy i umiejętności, pomijając postawy (Kopińska, 2021). Jak zauważa Natalia Stek-Łopatka:

Zamierzenia sformułowane w ramach podstaw programowych kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej nierzadko ulegają deformacji i są zagrożone pominięciem w ramach praktyki edukacyjnej przez występowanie programu nieformalnego i ukrytego, a to z kolei sprawia, że kształtowanie warunków umożliwiających dziecku bycie aktywnym obywatelem jest jeszcze bardziej zagrożone (Stek-Łopatka, 2023).

Obywatelskie nieposłuszeństwo w szkole

Według danych International Energy Agency w latach 2012–2035 na świecie planuje się zainwestowanie w wydobywanie paliw kopalnych kolejnych 22,87 trylionów dolarów. Realizacja postanowień porozumienia paryskiego stoi natomiast pod znakiem zapytania. Pozostanie w impasie klimatycznym wydaje się świadczyć o irracjonalności współczesnych gospodarek. Fiasko tej polityki stoi u podstaw współczesnego nihilizmu ekologicznego i poczucia marazmu i bezradności ludzi (Bińczyk, 2018). Jednocześnie martwiący jest spadek zaufania do demokracji i niechęć do jej przedstawicielskiego charakteru w Polsce. Autorzy raportu Open Society zauważają, że wśród młodych widać tendencję do zwracania się ku autorytarnym formom rządów. I tak 57% ogółu osób w wieku 18–35 uważa, że demokracja jest lepszym systemem rządów od innych, podczas gdy wśród osób powyżej 56 roku życia odsetek ten wynosi 71% (Open Society Barometer).

Technologie niezbędne do stworzenia społeczeństwa niskoemisyjnego są już dostępne, jednak zmiany systemowe na dużą skalę mogą zajść dopiero wtedy, gdy zmieni sposób myślenia wystarczającej ilości osób. Oznacza to, że zmiana klimatu nie jest problemem indywidualnym, technicznym ani środowiskowym – to wyzwanie kulturowe, wymagające rozwiązań na poziomie organizacyjnym i społecznym. Strategie rozwiązania tego problemu muszą zatem mieć także charakter społeczny. Nie stanie się to dzięki racjonalnym obywatelom działającym indywidualnie. Społeczeństwa zmieniają się dopiero wtedy, gdy obywatele zaczynają działać wspólnie z innymi, a początku tej zmiany możemy upatrywać w szkole i procesie edukacyjnym (Stoknes, 2015).

Pytanie, czy do takich działań, które stoją w sprzeczności z legalnością, konstytucyjnością czy jakkolwiek moralnością nie możemy obecnie zakwalifikować istniejącego impasu i fiaska międzynarodowej polityki klimatycznej? W związku z tym wydaje się, że stoimy przed wyzwaniem i zadaniem pobudzania do rozwoju człowieka, który jest krytycznie myślącą jednostką,

posiadającą umiejętności rozpoznawania zniewolenia, negacji denializmu i sceptycyzmu naukowego. Człowieka, który jest skuteczny w przeciwstawianiu się niemoralnym praktykom rządzących. Człowieka, który działa w imieniu przeciwdziałania kryzysowi klimatycznemu i dąży do pokojowego rozwiązania problemu impasu polityki klimatycznej. Zgodnie z badaniami szkoła posiada potencjał do rozwijania takich postaw, a zwłaszcza postawy obywatelskiego nieposłuszeństwa wśród uczniów (Babicka-Wirkus, 2015). Według Babickiej-Wirkus „potencjał ten jednak nie jest uświadomiony, ponieważ nauczyciele boją się oddać część władzy w ręce uczniów i wspólnie z nimi ją sprawować. Chodzi tu o zaistnienie w szkole władzy do, a nie władzy nad” (tamże).

Obywatelskie nieposłuszeństwo wyrasta z gotowości obywateli do współdziałania w imię wspólnego dobra oraz do przeciwstawiania się bezprawnym i niemoralnym poczynaniom władzy (tamże). Jak pisze Arendt:

Nieposłuszeństwo obywatelskie pojawia się wówczas, gdy znaczna liczba obywateli dochodzi do przekonania, że normalne kanały dokonywania zmian nie funkcjonują, a skargi nie zostaną wysłuchane lub uwzględnione, albo przeciwnie, że rząd chce dokonać zmian i zabrał się do tego, upierając się przy sposobach działania, których legalność i konstytucyjność stoją pod wielkim znakiem zapytania (Arendt, 1998).

W związku z powyższym niebagatelne znaczenie miałyby tu stworzenie długofalowej koncepcji rozwoju polskiego systemu oświaty, która kształtowałaby rządową politykę edukacyjną na poziomie centralnym oraz samorządową politykę edukacyjną na poziomie lokalnym (Lewowicki, 2002, s. 22). Brak takiej polityki powoduje chaos w poczynaniach zarówno środowisk oświatowych, jak i administracji państwowej oraz samorządowej, a co dopiero mówić o skutecznych działaniach w dobie kryzysu klimatycznego. Bogusław Śliwerski zauważa konieczność zmian obecnego, autokratycznego i etatystycznego, sposobu zarządzania systemem oświaty na demokratyczny i autonomiczny. Wymaga to dalszej decentralizacji i poszerzania kompetencji struktur samorządowych w oświacie oraz rozszerzenia zakresu kontroli społecznej w tym obszarze (Śliwerski, 2015).

Zasadnym staje się natomiast pytanie, czy jesteśmy gotowi kształcić przyszłych obywateli w duchu obywatelskiego nieposłuszeństwa i niezgody na zastaną sytuację związaną z kryzysem klimatycznym. Do tego wymagana byłaby zmiana w jeszcze jednym obszarze, a mianowicie wpływu gospodarki na edukację.

Kapitałocen w polskiej szkole

Warto jeszcze spojrzeć na szkołę także z perspektywy instytucji służącej kształceniu pracowników dla potrzeb gospodarki kapitalistycznej. Jest to instytucja o charakterze adaptacyjnym, przystosowująca jednostki do systemu (Walewicz, 2019). Według Krzywosz-Rynkiewicz:

Pierwsze doświadczenia związane z funkcjonowaniem w instytucji budują przekonania o własnej skuteczności działań w sferze publicznej, które przekładają się na przyszłe obywatelskie zaangażowanie. Uczniowie, którzy mogą wpływać na politykę szkolną, zdobywają poczucie pewności w stosunku do instytucji i mają doświadczenie sprawowania realnej władzy w swojej szkole. Dzięki korzyściom, jakich mogą oczekiwać od instytucji oraz jakich instytucje mogą oczekiwać od nich, rozwijają przekonania o rodzajach praw i obowiązków w systemach społecznych. Pierwszą instytucją publiczną, z jaką mają doświadczenia, jest szkoła (Krzywosz-Rynkiewicz, 2019).

W dyskursie naukowym prócz antropocenu pojawia się jeszcze pojęcie kapitałocenu, który w odróżnieniu od tego pierwszego, co sugeruje już sama nazwa, za zmiany geologiczne obwinia konkretnie działania systemu kapitalistycznego i najbogatszej części społeczeństwa. Działania te prowadzą natomiast do maksymalnej eksploatacji zasobów naturalnych (Moore, 2016). Można zauważyć, że idee skutkujące niszczeniem przyrody i wpływające na zmianę klimatu, o których pisze Moore, są niestety przez szkołę w sposób świadomy lub mniej powielane (tamże).

W związku z tym słusznym postulatem środowiska pedagogicznego promowanym od lat jest opracowanie całościowej koncepcji przemian oświaty i przedstawienie długofalowej polityki edukacyjnej (Lewowicki, 2002), w której można by podkreślić konieczność zmiany paradygmatu myślenia o kształceniu w edukacji na nieantropocentryczny. Obecnie polska szkoła jest instytucją urzeczywistniającą obowiązujące idee politycznych (Śliwerski, 2022). W sposób świadomy, ale i również przez ukryty program szkół, promowane są zatem zachowania konformistyczne, zaś przejawy oporu są szybko tłamszone (Babicka-Wirkus, 2015).

Jedną z prób odpowiedzi na powyższe wyzwania stanowić może pedagogika emancypacyjna i krytyczna:

Bada ona treści i formy rozwijania świadomości krytycznej i korzystania przez uczestników interakcji edukacyjnych z ich podmiotowego potencjału w celu ograniczania ucisku, przemocy i społecznych nierówności oraz oddziaływania opresyjnych ideologii, dominującej kultury i fałszywej świadomości (Czerepaniak-Walczak, 2021).

Można określić ją jako koncepcję wspomagania rozwoju (wychowania i samowychowania) poprzez kształtowanie świadomości krytycznej człowieka, a więc rodzaju wewnętrznie otwartej orientacji (Krause, 2013). Pedagogika emancypacyjna mogłaby dostarczyć edukacji wczesnoszkolnej szeregu rozwiązań wspierających kształcenie przyszłych świadomych obywateli. Jak podkreśla M. Czerepaniak-Walczak:

Szkoła nie tylko wytwarza wśród uczniów określony obraz społeczeństwa i świata, ale pozwala także na poznanie możliwości i sposobów zachowania się w sytuacjach opresji, kryzysu czy konfliktu. Uczestnictwo w tych sytuacjach umożliwia nabywanie umiejętności wyzwalania się spod ucisku, a także przewidywania konsekwencji takiego postępowania (Czerepaniak-Walczak, 1994).

Agnieszka Dziemianowicz-Bąk podkreśla, że:

Edukacja nie może być emancypacyjna, jeśli nie będzie stwarzać warunków i narzędzi do tego, aby uczestnicy interakcji edukacyjnych mogli przejawiać opór wobec istniejącego porządku (Dziemianowicz-Bąk, 2010).

Podejście pedagogiczne, które opiera się na dialogu, jest kluczowe, jak wskazują Freire i McLaren (2015), do rozwinięcia krytycznej świadomości, stanowiącej podstawę dla przemian społecznych. Gdy jednostka aktywnie uczestniczy w analizie obecnego porządku społecznego, jednocześnie stawia czoła problemowi utowarowienia pracy, który dotyka dzisiejsze społeczeństwa i gospodarki antropocentryczne. Szkoła powinna być miejscem, gdzie rozwija się umiejętność świadomego sprzeciwu, a nauczyciele mogą wspierać ten proces (Babicka-Wirkus, 2016). We współczesnej pedagogice brakuje natomiast prac badających przejawy oporu w edukacji wczesnoszkolnej wśród najmłodszych uczniów, co wydaje się tematem zdecydowanie wymagającym pogłębienia.

Misja edukacji wczesnoszkolnej w dobie antropocenu

Celem edukacji wczesnoszkolnej jest wspieranie w sposób holistyczny rozwoju dziecka. Zgodnie z podstawą programową edukacji wczesnoszkolnej proces wychowania i kształcenia prowadzony w klasach I–III szkoły podstawowej „umożliwia dziecku odkrywanie własnych możliwości, sensu działania oraz gromadzenie doświadczeń na drodze prowadzącej do prawdy, dobra i piękna” (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r.).

Dzisiejsi dorośli i dzieci potrzebują kompetencji, które pomogą im radzić sobie w przyszłości. Nie ma jednej słusznej drogi, która do tego prowadzi, a edukacja musi uwzględniać różne możliwości. Od początku lat 90. XX wieku w międzynarodowej polityce edukacyjnej kładzie się nacisk na edu-

kację przedszkolną i wczesną edukację szkolną (Lindgren, 2018). Małe dzieci często są „elementem” programów zmian społecznych, badań i reform politycznych, często są także stawiane w roli potencjalnych agentów przyszłej zmiany. Według Castañedy dziecko zwykle jest postrzegane jako jeszcze nie w pełni ukształtowane, ale posiadające zdolność stania się kimś o nowym obliczu w zmieniającym się świecie (Castañeda, 2002). Dlatego też w dobie kryzysów społecznych, ekonomicznych czy klimatycznych dzieci łatwo stają się tymi, którzy muszą realizować wszelkie marzenia starszego pokolenia o lepszym świecie.

Przyszłość edukacji kształtowana jest również przez trendy ekonomiczne, społeczne i technologiczne. Według corocznego raportu *Raport Future of Jobs 2023*, określającego kompetencje przyszłości, do 2025 roku ludzie i maszyny będą spędzać taką samą ilość czasu na wykonywaniu zadań. W rezultacie World Economic Forum prognozuje, że w Europie wzrośnie zapotrzebowanie na umiejętności takie jak krytyczne myślenie, inteligencja emocjonalna, kompleksowe rozwiązywanie problemów i kreatywność (*Raport Future of Jobs*, 2023). Umiejętności te są trudniejsze do zautomatyzowania, a zatem stają się coraz cenniejsze dla pracowników chcących się dostosować do zmieniającego się rynku pracy. Autorzy tego kluczowego dla rynku pracy raportu wskazują wyżej wymienione cechy jako potrzebne pracownikom do odniesienia sukcesu w gospodarce kapitalistycznej (tamże). Warto ponownie ocenić te kompetencje i przemysśleć je pod kątem społecznych wyzwań antropocenu, ponieważ stoimy przed zupełnie nowymi zadaniami:

Podczas gdy globalny popyt na zielone umiejętności wzrósł o 40% od 2015 r., tylko 13% siły roboczej faktycznie posiada umiejętności, których potrzebują i które są pożądane przez organizacje. Oczywiście jest, że zbiorowo nie działamy wystarczająco szybko, aby podnieść kwalifikacje profesjonalistów, aby osiągnąć nasze cele zerowej emisji (tamże).

Potencjalnych korzyści płynących z umiejętności XXI wieku pojawiających się w obecnych programach edukacyjnych może być wiele, czego dobrym przykładem jest zaktualizowana podstawa programowa. Warto jednak zakwestionować niektóre jej zamierzenia, które są ściśle powiązane z myśleniem antropocentrycznym. Wydaje się, że zestawy umiejętności XXI wieku wyrosły ze światopoglądu nieco odległego od edukacyjnego ideału pedagogiki emancypacyjnej i krytycznej. Obecne kształcenie dzieci tak, aby stały się siłą roboczą dostosowaną do wszelkich wymagań miejsca pracy, nawet i tych „zielonych miejsc pracy”, wpędza ludzi w coraz bardziej wymagający i wyniszczający tryb życia. Jest to raczej sposób na niwelowanie objawów niż próba znalezienia rozwiązania dla wyzwań stojących przed coraz

bardziej napiętym i nieprzewidywalnym światem. Światem, który zmusza ludzi do zmieniania się szybciej niż kiedykolwiek wcześniej.

Niemniej jednak zaangażowanie dzieci nie oznacza, że należy je traktować instrumentalnie i wykorzystywać dla naszych partykularnych celów. Źródłem zmiany nadal są dorośli, mający prawo i obowiązek wspierać dzieci oraz podejmować mądre decyzje, przestrzegając ich praw. W edukacji wczesnoszkolnej ważne są działania inicjowane przez dzieci oraz wspólne działania dzieci i nauczycieli, które można rozwijać wspólnie. Jednakże zajęcia te muszą być dostosowane do poziomu rozumienia i możliwości dzieci do dokonywania postępów. Najmłodsze dzieci warto żeby dorastały w bezpiecznym środowisku, bez ciągłych zagrożeń i napływu przerażających wiadomości.

W tym celu istotne jest prowadzenie badań z udziałem tej grupy wiekowej, które z jednej strony mogą wskazać rozwiązania i dalsze kierunki wspierania dzieci, a z drugiej ich krytycznego kształcenia. Jest to szczególnie istotne, ponieważ osiągnięcia rozwojowe ucznia w młodszym wieku szkolnym mają istotne znaczenie dla przebiegu przyszłego okresu dorastania. Można również wskazać ich długofalowe efekty widoczne w postawach obywatelskich ludzi dorosłych (Krzywosz-Rynkiewicz, 2019). Pomyślne wykorzystanie szans rozwojowych wieku szkolnego przejawia się w dorosłości poczuciem własnej kompetencji i wartości, sprawstwa, realistyczną samooceną, umiejętnością współpracy oraz przekonaniem o możliwości współdecydowania i partycypacji społecznej. Samorządność na tym etapie szkoły jest także powszechnie traktowana jako podłoże przyszłej aktywności obywatelskiej i zaangażowania w lokalne uczestnictwo następnych generacji obywateli. Zaznacza się, iż dla budowy społeczeństw bardziej demokratycznych, bardziej świadomych i odpowiedzialnych, ale też solidarnych i sprawiedliwych, aktywne uczestnictwo młodych ludzi i ich społeczna partycypacja w szkole są niezbędne (tamże).

Wypracowanie postawy samorządności wymaga dodatkowo wykształcenia szeregu cech osobowościowych (wiążących się ze wzajemnymi, dwustronnymi relacjami między jednostkami i środowiskiem), które jednostka nabywa również w procesie socjalizacji, dokonującym się najintensywniej na początku szkoły podstawowej. W jego toku następuje systematyczne przygotowanie do podejmowania działań aktywnych twórczo celem osiągnięcia etapu pełni świadomości społecznej. Kończąc edukację w wymiarze obowiązkowym, młody obywatel powinien dysponować umiejętnościami niezbędnymi nie do zabawy w społeczeństwo, ale do celowego przyjmowania szeregu zadań o treści społecznej i prospołecznej (Lusek, 2018).

Jak udowadniają badania, jeśli chodzi o interakcje dzieci i nauczycieli, wnioski są jasne: w miarę dorastania uczniów wzajemne interakcje pomiędzy kolegami z klasy stają się najważniejsze, a poziom interakcji między uczniami a nauczycielami spada (Ketovuori, 2020). Wynik ten jest zgodny z wcześniejszym konsensusem naukowców dotyczącym rozwoju dzieci we wczesnym wieku szkolnym:

W wieku szkolnym potrzeba przynależności do grupy i wspólnego działania z innymi dziećmi stają się centralnym aspektem funkcjonowania społecznego dziecka. Niezwykle ważna jest teraz dla niego opinia kolegów na jego temat, która stanowi często jeden z najistotniejszych wyznaczników poczucia własnej wartości (Kamza, 2014).

Podkreśla to rosnące znaczenie roli rówieśników w miarę dorastania dzieci i jednocześnie malejącą rolę nauczycieli, w związku z czym ogromne znaczenie w procesie dydaktyczno-wychowawczo-opiekuńczym na etapie edukacji wczesnoszkolnej ma postać nauczyciela-wychowawcy. Oddziałuje on na wychowanków, nie tylko przekazując im określoną wiedzę i umiejętności, ale również swoją osobowością wpływając na młode pokolenia. Jest to też jedyny etap edukacyjny, kiedy jeden nauczyciel spędza tak dużo czasu ze swoimi uczniami. W środowisku szkoły podstawowej zachęcanie do uczestnictwa w życiu społeczności oraz budowanie kompetencji myślenia krytycznego i włączanie wszystkich uczniów do partycypacji leży w dużej mierze właśnie w jego rękach. Nauczyciele mogą albo stworzyć możliwości, które wspierają zdolność ich uczniów do dokonywania własnych wyborów i współpracy, albo mogą wręcz odwrócić ten proces. Brakuje jednak wystarczającej ilości opracowań wskazujących, jakie rozwiązania stosowane przez nauczycieli oddziałują na rozwój samorządności i partycypacji. Warto też zastanowić się, jak przygotowywani do tej roli są nauczyciele na uniwersytetach.

Podsumowanie

Według raportu *Intergovernmental Panel on Climate Change* czasu na zmiany zostało nam bardzo mało: „Działalność człowieka, przede wszystkim poprzez emisję gazów cieplarnianych, bezdyskusyjnie spowodowała globalne ocieplenie” – piszą autorzy *Szóstego Raportu Podsumowującego*. „Nastąpiły „powszechne i szybkie zmiany w atmosferze, oceanie, kriosferze i biosferze”, a „spowodowana przez człowieka zmiana klimatu już obecnie wpływa na wiele ekstremów pogodowych i klimatycznych we wszystkich rejonach świata. Doprowadziło to do powszechnych niekorzystnych skutków oraz związanych z nimi strat i zniszczeń dla przyrody i ludzi” (*AR6 Synthesis Report*).

Biorąc pod uwagę powagę wyzwań antropocenu, należy zauważyć, że sama edukacja nie wystarczy, aby doprowadzić do wystarczających zmian. Jestem przekonany, że w tej chwili światowy kryzys klimatyczny wymaga wielkich i szybkich działań transformacyjnych o charakterze interdyscyplinarnym. Odpowiedzialność za działanie spoczywa w rękach dorosłych, podczas gdy to dzieci będą żyć narracjami jutra, czyli będą ponosiły konsekwencje naszych decyzji. Misją edukacji wczesnoszkolnej w epoce antropocenu powinno być zatem kształcenie krytycznie myślących obywateli poprzez stopniowe przygotowywanie ich do samorządności. Obywatele, którzy są w stanie przeciwdziałać obecnemu kryzysowi, mogą umożliwić dzieciom wyobrażenie sobie bezpieczniejszej i zrównoważonej przyszłości.

Nadal brakuje przede wszystkim badań wskazujących na to, co stanowi blokadę w rozwoju samorządności i partycypacji dzieci w wieku 6–9 lat w polskich szkołach. Brakuje również publikacji wskazujących, jakie rozwiązania stosowane przez nauczycieli oddziałują na rozwój propedeutyki samorządności na etapie klas I–III, a co za tym idzie, na jakie rozwiązania edukacyjne są gotowe dzieci na tym etapie rozwoju psycho-moralnego. Jest to ważne, ponieważ te rozwiązania mogą być kluczowe dla kształtowania przyszłych krytycznych obywateli, którzy będą mogli zmierzyć się z wyzwaniami antropocenu. MEN wspólnie z ekspertami z dziedziny pedagogiki i naukowcami powinien na nowo przemyśleć obecne programy kształcenia i podstawy programowe dla kształcenia w szkole podstawowej w celu przeciwdziałania reprodukcyjnemu systemowi szkoły dostosowanemu do antropocentrycznych gospodarek. Badacze w ramach *childhood studies* często zwracają uwagę, że badania w pedagogice traktują badanych przedmiotowo, a zwłaszcza dzieci (Alderson, 2008). Już samo w sobie stanowi to wykluczenie zrozumienia innej niż dorosłych perspektywy patrzenia na obecny kryzys, dlatego istotne jest, żebyśmy również my jako badacze inaczej ukazywali punkt widzenia najmłodszych uczniów. Postulaty dotyczące waloryzacji społecznie nieobecnych, niewidzialnych czy wyciszanych głosów oraz przeciwdziałania społecznej niesprawiedliwości powinny być priorytetowe dla pedagogów i pedagożek w ramach badań pedagogicznych.

Naszym zobowiązaniem jest wspieranie rozumienia konsekwencji codziennego życia dzieci w antropocenie. Co za tym idzie, ważnym celem jest wzbudzenie takich pytań i poszukiwanie odpowiedzi, które staną się źródłem krytycznej świadomości i zrównoważonej obecności człowieka na Ziemi, podstawą nowych form transformacyjnej i transdyscyplinarnej edukacji.

BIBLIOGRAFIA

- Alderson, P. (2008). *Children as Researchers: Participation Rights and Research Methods*. W: P. Christensen i A. James (red.), *Research with Children: Perspectives and Practices* (2 ed.). Routledge.
- Arendt, H. (1998). *O przemocy. Nieposłuszeństwo obywatelskie*. Wydawnictwo Fundacja Aletheia.
- Autin, W.J. (2016). Multiple dichotomies of the Anthropocene. *The Anthropocene Review*, 3(3), 218–230.
- Babicka-Wirkus, A. (2015). Potencjał szkoły do kształtowania obywatelskiego nieposłuszeństwa uczniów. *Parezja. Forum Młodych Pedagogów Przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN*, (3)1, 77–93.
- Babicka-Wirkus, A. (2016). (Nie)normatywność rytuałów oporu w szkole. *Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja*, 19(1(73)), 73–86.
- Bińczyk, E. (2018). *Epoka człowieka. Retoryka i marazm antropocenu*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Brzozowska-Brywczyńska, M. (2021). Dzieci mają głos (?) – próba zmapowania form i praktyk dziecięcej partycypacji w Polsce. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 20(3), 12–36.
- Castañeda, C. (2002). *Figurations: Child, Bodies, Worlds*. Duke University Press.
- Crutzen, P.J. i Stoermer, E.F. (2000). The „Anthropocene”. *Global Change Newsletter*, 41, 17.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2021). Teoretyczne i badawcze osiągnięcia pedagogiki krytycznej w Polsce. *Studia z Teorii Wychowania*, 1(34), 27–45.
- Dagiel, M. i Kowalik-Ołubińska, M. (2018). Bycie dziecka w Polsce „dobrej zmiany” – między Konwencją o Prawach Dziecka a rzeczywistością. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 4(43).
- Hedefalk, M., Almqvist, J. i Östman, L. (2015). Education for sustainable development in early childhood education: A review of the research literature. *Environmental Education Research*, 21(7), 975–990.
- Jarosz, E. (2013). O potrzebie demokratyzowania polskiej szkoły. Czas na krok następny – podmiotowość i współudział dzieci w edukacji. *Studia Edukacyjne*, 29.
- Kamza, A. (2014). *Rozwój dziecka. Wczesny wiek szkolny*. Seria: Niezbędnik Dobrego Nauczyciela, (red. A.I. Brzezińska). Instytut Badań Edukacyjnych.
- Ketovuori, H., Hirvensalo, S., Pihlaja, P. i Laakkonen, E. (2020). Pupils' Experience of Social Participation in Finnish Primary Schools. *Nordic Studies in Education*, 40(4), 323–342.
- Kochanowska, E.D. (2019). Edukacja elementarna jako intelektualna przestrzeń (nie)doświadczenia praktyk demokratycznych przez dziecko. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 14(1(51)), 41–56.
- Kopińska, V., Przyborowska, B. i Solarczyk-Szwec, H. (2021). *Podstawy programowe kształcenia ogólnego (od)nowa? Raport z badania kompetencji społecznych i obywatelskich*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Krause, A. (2013). *Teoretyczne inspiracje pedagogiki specjalnej – pedagogika emancypacyjna*. Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Lewowicki, T. (2002). Polityka oświatowa – od demona przeszłości, poprzez chaos okresu przemian ustrojowych, ku nowej polityce edukacyjnej. W: R. Kwiecińska i S. Kowal (red.), *Edukacyjne drogi i bezdroża*. Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Lichterman, P. (2007). Civic Culture at the Grass Roots. W: M.D. Jacobs i N.W. Hanrahan (red.), *The Blackwell Companion to the Sociology of Culture* (s. 383–397). Blackwell Publishing Ltd.
- Lindgren, T. (2018). *Föränderlig tillblivelse: figurationen av det posthumana förskolebarnet* (praca doktorska, Malmö universitet, Fakulteten för lärande och samhälle).
- Lundy, L. (2007). 'Voice' is not enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927–942.

- Lusek, J. (2018). Wychowanie do samorządności – od anomii do autonomii. *Cieszyński Almanach Pedagogiczny*, 5, 95–106.
- Malone, K. i Hartung, C. (2009). Challenges of participatory practice with children. W: *A handbook of children and young people's participation* (s. 46–60). Routledge.
- Moore, J. (2016). *Anthropocene or Capitalocene?: Nature, History, and the Crisis of Capitalism*. PM Press.
- Norgaard, K.M. (2011). *Living in Denial: Climate Change, Emotions, and Everyday Life*. The MIT Press.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej.
- Stek-Łopatka, N. (2023). Wartości demokratyczne w edukacji wczesnoszkolnej. Analiza podstawy programowej dla pierwszego etapu edukacyjnego. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 42(1).
- Stoknes, P. (2015). *What We Think About When We Try Not To Think About Global Warming*. Chelsea Green Publishing.
- Śliwerski, B. (2012). *Prawa dziecka w polskim systemie oświaty. Perspektywa pedagogiczna*. Wydawnictwo UAM.
- Śliwerski, B. (2015). O konieczności powrotu do subsydiarnej roli państwa w publicznej edukacji szkolnej dzieci i młodzieży. *Pedagogika Społeczna*, 3(57).
- Śliwerski, B. (2022). Od idei korczakowskiej samorządności do niemożności jej spełnienia w publicznym szkolnictwie. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 4, 99–114.
- Thornberg, R. i Elvstrand, H. (2012). Children's experiences of democracy, participation, and trust in school. *International Journal of Educational Research*, 53, 44–54.
- Walewicz, P. (2019). Koncepcje antropocenu i kapitalocenu a ekopedagogika. *Przegląd Pedagogiczny*, 1, 57–67.

ŹRÓDŁA INTERNETOWE

- AR6 Synthesis Report: Climate Change 2023 — IPCC. (b.r.). <https://www.ipcc.ch/report/sixth-assessment-report-cycle> (dostęp: 15.11.2023).
- Centrum Edukacji Obywatelskiej – Standardy dobrego samorządu uczniowskiego. <https://angazuj.ceo.org.pl/tematy/samorzad-uczniowski> (dostęp: 18.08.2024).
- Open Society Barometer. <https://www.opensocietyfoundations.org/focus/open-society-barometer> (dostęp: 15.11.2023).
- Report Future of Jobs 2023. <https://www.weforum.org/publications/the-future-of-jobs-report-2023/1> (dostęp: 18.08.2024).

SUMMARY

Opportunities and Challenges of Early School Education in the Face of the Social Effects of the Anthropocene

The article describes the challenges and potential of the contemporary school in relation to the social effects of the Anthropocene. The publication analyses the development of self-governance among the youngest primary school students based on subject literature. The publication emphasises that developing self-governance, supporting and participating in democratic processes in primary schools at the early childhood education level is essential. Especially for the development of competences that can counteract the powerlessness and lack of a sense of agency characteristic of the Anthropocene. These actions should contribute to improving the quality of the

educational process by strengthening the voice of the students. The paper identifies obstacles to the implementation of these measures, such as teachers' fear, lack of trust in students, failure to comply with the Convention on the Rights of the Child, or failure to sufficiently highlight the perspective of students in the youngest grades in available research. Based on a review of subject literature, the article presents opportunities and challenges regarding education in grades 1–3 that require further in-depth research. The author identifies existing gaps in childhood studies literature that require further analysis. Strategies and solutions to support teachers and policy makers are also discussed.

KEYWORDS: early childhood education, primary school, participation, Anthropocene, children, climate crisis