

Renata Michalak<sup>1</sup>  <https://orcid.org/0000-0002-6578-3822>

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

## REPREZENTACJE DZIECKA W DYSKURSI EKOLOGICZNYM STUDENTÓW PEDAGOGIKI WCZESNOSZKOLNEJ

### Representation of the Child in the Environmental Discourse of Early Childhood Education Students

**S u m m a r y:** The purpose of the article is to show the place and role of the child in the modern ecological discourse, the foundation of which becomes the acknowledgment, recognition and deep understanding of children's rights and their new position in the world and in their relations with adults as well as nature. These narratives are juxtaposed with the reality, in which children's rights to participation and social activism are very often taken away or significantly restricted, viewing them in terms of a vulnerable, immature being, susceptible to experiencing harm and in need of care and concern, and therefore incapable of subjective interaction and involvement

---

<sup>1</sup> Dr hab. Renata Michalak – profesor UAM, pracuje na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu w Zakładzie Podstaw Wychowania i Opieki. Jej główne zainteresowania naukowe to: optymalizacja procesu kształcenia, dydaktyka konstruktywistyczna, alternatywne koncepcje kształcenia, strategie kształcenia aktywizującego, kształcenie nauczycieli, kompetencje poznawcze uczniów, zintegrowana edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna, adaptacja szkolna, edukacja przyrodoznawcza i ekologiczna, zrównoważony rozwój, *outdoor education* oraz kognitywistyka. Najważniejsze publikacje książkowe: (1) *Dziecko u progu edukacji przedmiotowej. Studium teoretyczno-empiryczne*; (2) *Aktywizowanie ucznia w edukacji wczesnoszkolnej*; (3) *(Nie)obecność outdoor education w kształceniu szkolnym* (współautorka); (4) *Konteksty edukacji zintegrowanej* (współautorka); (5) *Konteksty gotowości szkolnej* (współautorka); (6) *Nauczyciel w kulturze wzajemnego uczenia się* (współautorka). Autorka lub współautorka ponad 100 publikacji naukowych. Współautorka i realizatorka międzynarodowych projektów oraz grantów ministerialnych i kuratorskich. Członek: Zespołu Edukacji Elementarnej KNP PAN; Komisji Merytorycznej ds. Kolorowego Uniwersytetu przy UAM; Polskiego Stowarzyszenia Dalton; Światowej Organizacji Wychowania Przedszkolnego OMEP (prezes Polskiego Komitetu OMEP). Redaktor naczelna kwartalnika *Inspiracje Daltońskie*. Kierownik studiów podyplomowych: Edukacja Alternatywna. Kierownik Zakładu Podstaw Wychowania i Opieki na Wydziale Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu. Adres do korespondencji: ul. Wiosenna 7; 62-002 Suchy Las; e-mail: renmi@amu.edu.pl.

in problems appropriated by adults. In the analysis of the ecological discourse relating to the role of the child in the construction of harmony in human-nature relations, a dichotomous division was applied: the child-victim (*victima*) and the child-savior (*salvatore*). Given the multifaceted nature of this discourse, only selected themes with a pedagogical connotations have been featured in it. Statements and attempts to construct representations of the child in the ecological space were also based on the results of our own research, which was carried out with students of early childhood pedagogy, after a three-semester cycle of courses in natural-ecological education. The empirical material was obtained from the linguistic analysis of oral and written statements of 183 students.

**Key words:** ecological discourse, child, childhood, representation of the child, activism

## Wprowadzenie

Od kilku już dekad zauważa się radykalny zwrot ku widzeniu dziecka w kategoriach autonomicznego i samodzielnego podmiotu, zdolnego do partycypacji w kulturze społeczeństwa i jej współkreacji. Jak zauważa Wiliam Corsaro<sup>2</sup>, dzieci są koautorami własnej biografii, współtworzą swoją codzienność kulturowo-społeczną i angażują się w kulturę grupy społecznej, do której należą, przyczyniając się w ten sposób do jej rozwoju i zmiany. Mają tak jak dorośli wpływ na rzeczywistość, pełniąc w niej zróżnicowane role społeczne, od obserwatora i uczestnika, poprzez agenta do gracza politycznego. Nowoczesny dyskurs przyznaje dzieciństwu kluczową, a nawet krytyczną rolę w rozwoju dziecka i tego, co osiąga ono na kolejnych etapach życia. Jednocześnie dostrzega się w nim indywidualną ścieżkę rozwoju dziecka, kreśląc obraz dzieciństwa zróżnicowanego, polimorficznego, wielotorowego i wielokontekstowego.

W nowoczesnym dyskursie dziecko staje się podmiotem projektowania i implementowania rozwiązań problemów i trudności doświadczanych nie tylko przez same dzieci, lecz także dorosłych. Światy dorosłych i dzieci nie istnieją niezależnie od siebie, ale wzajemnie się przenikają, krzyżują i determinują, dlatego potrzebują aktywnego oraz zaangażowanego udziału i dzieci, i dorosłych w ich konstruowaniu, rekonstruowaniu oraz dekonstruowaniu<sup>3</sup>. Nie da się rozwiązać problemów współczesnego świata bez aktywnej partycypacji wszystkich jego obywateli, zaangażowanych indywidualnie i zbiorowo, bez względu na wiek, możliwości, potrzeby, pochodzenie itp.

<sup>2</sup> Wiliam A. Corsaro, *The Sociology of Childhood* (London: Sage, 2005).

<sup>3</sup> Peter Moss, „Bringing politics into the nursery: Early childhood education as a democratic practice”. *European Early Childhood Education Research Journal* 15 (1) (2007): 5–20; Sevasti-Melissa Nolas, Christos Varvantakis, Vinnarasan Aruldoss, „(Im)possible conversations? Activism, childhood and everyday life”. *Journal of Social and Political Psychology* 4 (1) (2016): 252–265; Kristina Konstantoni, „Radical democratic citizenship at the edge of life: Young children, cafés and intergenerational and intersectional activism”. *Identities* 29 (1) (2022): 80–87; Catherine Walker, „Uneven solidarity: The school strikes for climate in global and intergenerational perspective”. *Sustainable Earth* 3 (1) (2020): 1–13.

Ma to swój wyraz w podkreślaniu partnerstwa dzieci i dorosłych w dążeniach i działaniach na rzecz budowania harmonii między ludźmi, generacjami i grupami społecznymi o zróżnicowanych potrzebach, zasobach, interesach i wpływach. Ucieleśnia się także w uznaniu podmiotowości i istotnej funkcji młodych obywateli w rozwoju społeczeństwa wrażliwego, świadomego i odpowiedzialnego, które nie zagraża trwałości życia na Ziemi, dba o jakość środowiska i zapewnia dobrostan przyszłym pokoleniom. Przyznanie i uznanie praw dzieci oraz bezwzględne respektowanie zawartej w nich podmiotowości i możliwości partycypacji w sprawach istotnych społecznie staje się fundamentem nowego dyskursu ekologicznego, w którym głębokie rozumienie praw dziecka i jego nowej pozycji w świecie oraz w relacji z dorosłymi i przyrodą przekłada się na kwestie edukacyjne, etyczne, polityczne, społeczne, ekonomiczne i prawne.

W niniejszym artykule podjęto próbę ukazania miejsca i roli dziecka w dyskursie ekologicznym. Mając na uwadze wieloaspektowość owego dyskursu, a jednocześnie rozmiary publikacji, zostały w nim wyostnione jedynie wybrane wątki o nachyleniu pedagogicznym. Konstatacje i próby konstrukcji modelu dziecka w przestrzeni ekologicznej zostały oparte także na wynikach badań własnych, którymi objęto 183 studentów pedagogiki wczesnoszkolnej, po trzysemestralnym cyklu zajęć z edukacji przyrodniczo-ekologicznej.

## Dychotomia narracji o dziecku w dyskursie ekologicznym

Dyskurs w odniesieniu do dziecka i dzieciństwa nie jest fenomenem nowym na gruncie nauk społecznych i humanistycznych. Kategorie te są odmieniane na wiele sposobów i stanowią przedmiot namysłu, refleksji, konstatacji zarówno o charakterze teoretycznym, jak i prakseologicznym. O dziecku i dzieciństwie mówi się wiele i w różnych kontekstach, a także rysie historycznym i futurystycznym, dostrzegając ewolucyjną zmianę stosunku do dziecka jako istoty ludzkiej, jego praw i autonomii oraz relacji do świata. Dla rozważań podjętych w tym artykule warto przywołać poglądy Claudii Wiesemann<sup>4</sup>, która zauważyła metamorfozę pozycji dziecka w świecie społeczno-kulturowym z uwagi na dwa zasadnicze kryteria: zaufanie i autonomię. Dorośli obdarzają dzieci coraz większym zaufaniem w przestrzeni etycznego zachowania, co pociąga uznanie ich coraz większej autonomii w działaniu i decydowaniu. Wendy Stainton Rogers<sup>5</sup>, biorąc pod uwagę kryterium praw dziecka, wyróżnia kilka konceptów jego społecznej pozycji. I tak kreśli obraz dziecka – aktora społecznego;

<sup>4</sup> Claudia Wiesemann, *Moral Equality, Bioethics, and the Child* (Switzerland: Springer, 2016).

<sup>5</sup> Wendy Stainton Rogers, „Promocja lepszego dzieciństwa: konstrukcje troski o dziecko”. W: *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, red. Mary J. Kehily, tłum. Marek Kościelniak (Kraków: Wydawnictwo WAM, 2008), 173–198.

dziecka zdolnego do działania i współdecydowania oraz dziecka – kreatora zarówno osobistej, jak i społecznej rzeczywistości.

W dialektyce społecznych konstruktów dziecka i dzieciństwa godna odnotowania jest koncepcja ich systematyzacji opracowana przez Ewę Jarosz<sup>6</sup>. Autorka podjęła próbę ich temporalnego zestawienia, na osi czasu społecznego i naukowo-empirycznego w kontekście trzech zasadniczych kryteriów:

1. Statusu społecznego dziecka i dorosłego we wzajemnych ich relacjach. I tak wyróżnia koncept dominacji dorosłego, podporządkowania dziecka oraz dialogu i partnerstwa.
2. Charakteru owych związków, wskazując na przedmiotowe wykorzystywanie dzieci przez dorosłych, poprzez ochronę i zaspokajanie ich potrzeb, do kolektywnego działania w kreacji środowiska życia i rozwoju.
3. Uznania podmiotowości społeczno-edukacyjnej oraz kompetencji społecznej i badawczej dziecka. Wskazuje tu na przejście od instrumentalizacji dziecka jako przedmiotu oddziaływań socjalizacyjnych, edukacyjnych, społecznych i badawczych po sankcjonowanie społecznej wartości dziecka i jego kompetencji, do samorozwoju i pełnoprawnej, podmiotowej partycypacji w świecie oraz podmiotowego statusu w badaniach.

Konstrukty dziecka i dzieciństwa zdaniem Ewy Jarosz lokują się w obszarach dzieciństwa: przeszłości, mijającego, aktualnego i wkraczającego<sup>7</sup>. Odnosząc się do ostatniego obszaru wyróżnionego przez badaczkę, podjęto zamiar wskazania jeszcze dwóch autorskich konceptualizacji dziecka i dzieciństwa ułożonych głównie w perspektywie futurystycznej, a więc nadchodzącego dzieciństwa: dziecko-*salvatore* i dziecko-*victima*. Konceptualizacje te nabierają szczególnej wymowy w kontekście nauk i działań o proweniencji ekologicznej. W dyskursie ekologii podkreśla się, że to człowiek (społeczeństwo) ponosi odpowiedzialność za kryzys środowiskowy, będąc jednocześnie jego ofiarą i jedynym podmiotem zdolnym do działań umożliwiających przewyciężenie problemów ekologicznych. Jak zauważa Ulrich Beck: „Natura nie może być już pojmowana bez społeczeństwa, a społeczeństwo bez natury”<sup>8</sup>. W związku z tym i w wyniku szerokiego podejmowania problematyki relacji człowiek – przyroda na gruncie humanistyki i nauk społecznych kwestia ekologiczna przestała być wyłączną domeną nauk przyrodniczych. Co więcej, wyłaniająca się w ostatnich latach humanistyka ekologiczna ma na celu wspieranie i pogłębianie dyskusji dotyczących kwestii środowiskowych w czasach rosnącej świadomości wyzwań ekologicznych i społecznych, przed jakimi stoi całe życie na Ziemi. Opierając się na dyscyplinach nauk humanistycznych i nauk

<sup>6</sup> Ewa Jarosz, „Dziecko i dzieciństwo – dialektyka konstruktów w dyskursie społecznym i naukowo-badawczym”. *Studia Edukacyjne* 50 (2018): 169–195.

<sup>7</sup> Tamże.

<sup>8</sup> Ulrich Beck, *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności* (Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2002), 103.

społecznych, które przyniosły analizę jakościową kwestii środowiskowych, humanistyka środowiskowa zajmuje się fundamentalnymi pytaniami o znaczenie, wartość, odpowiedzialność i cel w czasach szybkich i eskalujących zmian. Potrzeba bardziej zintegrowanego i wrażliwego koncepcyjnie podejścia do kwestii środowiskowych jest coraz bardziej dostrzegana w naukach humanistycznych, społecznych i naukach o środowisku. Rozwój humanistyki środowiskowej można zatem rozumieć jako odpowiedź na potrzebę wzajemnego otwarcia i dyskusji międzydyscyplinarnej, której osią jest wybór między życiem a śmiercią wszystkich istot żywych<sup>9</sup>. Jednocześnie dostrzega się wyjątkowe ożywienie nauk humanistycznych w aspekcie konieczności ponownego przemyślenia ontologicznej wyjątkowości człowieka i jego oderwania od natury. Tym bardziej, że obecnie uznaje się, że cały świat, we wszystkich skalach, jest „strefą kontaktu”<sup>10</sup>, a pogłębiający się kryzys środowiskowy i społeczny współczesnych czasów rozwija się właśnie w tej strefie, w której nie ma dychotomicznego podziału natura vs. kultura.

Dyskurs ekologiczny rozumiany jako wymiana i konfrontacja różnych narracji, w których konstruowana jest społeczna reprezentacja przyrody i relacji człowieka do przyrody, nie jest pozbawiony odniesień do kwestii społecznych i humanistycznych. Jak zauważa Magdalena Steciąg<sup>11</sup>, dyskurs ekologiczny cechuje się pluralizmem poglądów na kwestie środowiska przyrodniczego i posiada charakter cyrkulacyjny oraz dynamiczny. Tematyka ekologiczna obecna w debacie publicznej przekracza granice przestrzenne oraz czasowe innych dyskursów, a zestawiana w różnych konfiguracjach strukturalnych wpływa na sposób myślenia i mówienia o przyrodzie oraz problemach środowiskowych.

Dyskurs podejmowany w przestrzeni publicznej ma zwykle charakter konfliktu społecznego lub specyficznej gry, w której określone zbiorowości ludzkie prezentują i/lub forsują uznawane i wytwarzane przez siebie reprezentacje społeczne<sup>12</sup>. Jak zauważa Pierre Bourdieu<sup>13</sup>, przynależność do określonej grupy społecznej determinuje działania, postawy, świadomość i sposób postrzegania rzeczywistości przez jej przedstawicieli. Członkowie różnych zespołów społecznych posługują się zróżnicowanymi modelami świata i odmiennymi narracjami, walczą o dominację nad systemem znaczeń. Dyskurs bywa rozumiany także jako fundamentalny proces społeczny, poprzez który ucieleśniane są wzory i normy zachowań w określonych

---

<sup>9</sup> Deborah B. Rose, Thom van Dooren, Matthew Chrulew, Stuart Cooke, Matthew Kearnes, Emily O’Gorman, „Thinking through the environment, unsettling the humanities”. *Environmental Humanities* 1 (2012): 1–5.

<sup>10</sup> Donna Haraway, *When Species Meet* (Minneapolis: University of Minnesota Press, 2008).

<sup>11</sup> Magdalena Steciąg, *Dyskurs ekologiczny w debacie publicznej* (Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, 2012).

<sup>12</sup> Cezary Trutkowski, *Społeczne reprezentacje polityki* (Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2000).

<sup>13</sup> Elżbieta Hałas, *Symbole interakcji* (Warszawa: Oficyna Naukowa, 2001); też, „W kierunku socjologii procesów symbolicznych”. *Studia Socjologiczne* 2 (1998): 25–43.

instytucjach<sup>14</sup>. Praktyki dyskursywne są obecne w codziennej komunikacji, przekazie werbalnym i konkurujących ze sobą koncepcjach postrzegania określonych fragmentów rzeczywistości. Dyskurs nie posiada jednorodnej struktury, ale składa się z wielu narracji, elementów dyskursywnych, które są wykorzystywane w różnych strategiach sięgania po władzę, osiągnięcia dominacji, wpływania na innych, ich opinie, działania i przekonania, a także na system wartości.

W dyskursie ekologicznym można rozpatrywać zróżnicowane narracje, które dotyczą różnych elementów i aspektów ekologii. W dyskursie nawołującym do konstrukcji nowych relacji człowieka i środowiska wybrzmiewają co najmniej dwie określone powyżej narracje dziecka: dziecka-ofiary i dziecka-zbawcy. Warto przy tym zauważyć, że przywoływanie określonej reprezentacji dziecka w analizie i ukazywanie skutków, jakie dla przyszłości ma dotychczasowy styl funkcjonowania ludzi oraz sposobów jego rekonstrukcji, wydaje się zabiegiem jak najbardziej celowym i celnym. Dzieci zapewniają bowiem ciągłość biologiczną i kulturową społeczeństwa, choć z całą pewnością stanowią przede wszystkim wartość autoteliczną.

W analizie dyskursu ekologicznego odnoszącego się do pozycji i roli dziecka w rekonstrukcji harmonii w relacjach człowiek – przyroda (po to, by nie dopuścić do unicestwienia życia na Ziemi) można zastosować kryterium uznania ich prawa do współudziału w podejmowaniu decyzji i działań w sprawach dla nich istotnych. Jak zauważa Roger Hart<sup>15</sup>, twórca drabiny dziecięcej partycypacji, uczestnictwo to może odbywać się na ośmiu poziomach. Pierwsze trzy poziomy stanowią w zasadzie zaprzeczenie rzeczywistego udziału dzieci w działaniach społecznych i tym samym wpływania na ich jakość. Stwarzają jedynie jego pozory. Dopiero na wyższych szczeblach drabiny ma miejsce coraz bardziej zaawansowane uczestnictwo dzieci.

[Na czwartym poziomie] dzieci wykonują wprawdzie zadania przydzielone przez dorosłych, ale podjęcie tych zadań jest poprzedzane wyjaśnieniem ich istoty. Na kolejnym, piątym, dorośli konsultują planowane przez siebie inicjatywy społeczne z dziećmi. Dzieci rozumieją rolę, jaką pełnią w procesie konsultacji, a ich opinie brane są pod uwagę w dalszych etapach postępowania. Na kolejnym szczeblu mamy do czynienia z procesem wspólnego działania dzieci i dorosłych, obejmującego podejmowanie decyzji dotyczących planowania i realizowania projektów działań zainicjowanych przez dorosłych. Na szczycie drabiny uczestnictwa sytuują się działania, które są inicjowane, planowane i realizowane przez dzieci. Dorośli pełnią funkcję wspierającą, są zapraszani do udziału w działaniach w zależności od sytuacji, okoliczności i dziecięcych potrzeb<sup>16</sup>.

---

<sup>14</sup> Charles C. Lemert, Garth Gillan, Michel Foucault. *Teoria społeczna i transgresja*, tłum. Damian Leszczyński, Lotar Rasiński (Warszawa: PWN, 1999).

<sup>15</sup> Małgorzata Kowalik-Olubińska, *Dzieci aktorami w przestrzeniach życia społecznego. Sprawczość w sieci relacji* (Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne AKAPIT, 2021).

<sup>16</sup> Tamże, 96.

W próbach charakterystyki reprezentacji dziecka w dyskursie ekologicznym, w której dziecko ukazywane jest jako ofiara działalności dorosłych, przebijają się stwierdzenia, że dzieciom przyjdzie żyć w zdegradowanym, zdewastowanym, skażonym środowisku, nacechowanym mniejszymi lub większymi kryzysami i katastrofami ekologicznymi. Że przyjdzie im zaadaptować się do tych niekorzystnych zmian kosztem jakości własnego życia i zdrowia. Że dzieci należy chronić przed tym i podjąć stosowne ku temu działania, by ocalić je same i ich przyszłość. Dzieci jawią się tu zatem jako istoty niedojrzałe, bezbronne, podatne na doświadczanie krzywdy i wymagające opieki oraz troski, a ponadto – jako osoby niezdolne do podmiotowego współdziałania i zaangażowania w problemy zawłaszczone przez dorosłych. Odmawia się im udziału w sprawach, które dotyczą ich życia i są dla nich istotne. Reprezentacja dziecka-ofiary dominuje w przekazach medialnych i licznych opracowaniach naukowych, a także raportach o stanie środowiska i działaniach koniecznych, by zatrzymać jego postępującą degradację i dewastację.

Reprezentacja dziecka-zbawcy wybrzmiewa w argumentach nawołujących do uznania dzieci jako autonomicznych podmiotów działań oraz jako partnerów aktywności sprzyjającej rekonstrukcji relacji człowieka i środowiska. Ponadto jest obecna w przyznawaniu i respektowaniu praw dzieci do wielostronnej partycypacji w pracy na rzecz środowiska, do wyrażania własnych poglądów, decydowania i bycia wysłuchanymi oraz poważnie traktowanymi przez dorosłych. Wyraża się także w trosce o jakość edukacji ekologicznej, w której dziecko jest aktywnym podmiotem swego rozwoju. Ten rodzaj narracji przyznaje dziecku moc sprawczą, sfokusowany jest na jego zaradności, umiejętności i pełnomocności oraz zdolności do kreowania własnej tożsamości i kształtowania codzienności, która determinuje przyszłość.

Reprezentacja dziecka-zbawcy znajduje swe potwierdzenie w licznych przykładach aktywizmu dzieci na rzecz klimatu. Coraz więcej dzieci i młodzieży, i to z coraz większej liczby krajów na świecie, podejmuje różne działania proekologiczne, przyjmujące formy protestu, strajku, happeningu, marszu, otwartych listów i petycji, pozwów sądowych. Udokumentowane przykłady aktywizmu, zainicjowane działalnością Greta Thunberg, możemy odnaleźć we wszystkich aglomeracjach i większych miastach Europy, w tym Polski. Zazwyczaj są one organizowane przez lokalne organizacje młodzieżowe. Mają charakter jawnego sprzeciwu wobec polityki oraz rządzących i/lub zwrócenia uwagi publicznej na sprawy ważne dla ich życia. Posługują się przy tym dobitnie sformułowanymi hasłami: „Zamroźcie inflację, a nie ludzi”; „Zielony Poznań, a nie remonty”; „Trzeba stawiać na odnawialne źródła energii”; „Ludzie ponad zyski”; „Rząd wciąż ignoruje naszą przyszłość”; „Politycy, przestańcie szkodzić środowisku”; „Cała Polska dla sprawiedliwości klimatycznej” itp. I choć rzeczywisty wpływ oraz trwałość takich ruchów trudno obecnie zmierzyć, to bezspornie ożywiły one debatę publiczną na temat zmian klimatu i zagrożeń, jakie niesie dla życia na Ziemi dotychczasowy styl funkcjonowania społeczeństw zorientowanych na konsumpcję. Wydarzenia te są demonstracją woli i sprawstwa

dzieci, gotowych i zdolnych do tworzenia swojej przyszłości, jak to określa Arjun Appadurai<sup>17</sup>.

Spyros Spyrou<sup>18</sup>, odnosząc się w treści artykułu *Children as future-makers* do zorganizowanego przez dzieci i młodzież strajku na rzecz klimatu w maju 2019 roku w Nikozji na Cyprze, zauważa, że polityczna interwencja dzieci w debatę o zmianach klimatu pokazała to, co w badaniach nad dzieciństwem podkreśla się od lat: że nie są one bezkrytyczne, infantylne, niemądre czy bierno. Dzieci są dobrze poinformowanymi aktorami społecznymi, gotowymi na miarę swoich możliwości do odpowiedzialnego zaangażowania, i to, czego nauka nie mogła skutecznie zakomunikować, one same żywo komunikują światu poprzez swój aktywizm. Proszą o poważne traktowanie ich jako twórców przyszłości, rzucają wyzwanie autorytetom i kontroli dorosłych oraz wprost żądają konkretnych zmian na arenie życia społecznego.

Wspólnotowość dzieci w działaniu kreuje ich rzeczywistą siłę i tworzy szansę na ich zaistnienie w przestrzeni działań społecznych. Ważną w tym rolę odgrywa środowisko medialne, które ucieleśnia zdolności sprawcze dzieci, jest platformą wymiany i generowania treści, wydawania sądów i opinii o sprawach dla nich istotnych, tak w wymiarze indywidualnym, jak i zbiorowym<sup>19</sup>. Jak pisze Małgorzata Kowalik-Olubińska:

[Możliwość] korzystania z przestrzeni wirtualnych wydaje się być szczególnie ważna z punktu widzenia rozwoju kompetencji obywatelskich dzieci i urzeczywistniania ich zdolności sprawczych, zabierania głosu w sprawach, które są ważne dla nich samych i dla wspólnot, do których należą. Media cyfrowe stwarzają przecież dzieciom szansę na występowanie w imieniu własnym lub innych ludzi oraz na podjęcie działań, które mają wpływ na poprawę sytuacji życiowej tych osób w świecie offline<sup>20</sup>.

## Założenia metodologiczne badań własnych

Celem badań było odkrycie dominującej reprezentacji dziecka w dyskursie ekologicznym podjętym przez studentów pedagogiki wczesnoszkolnej. Chodziło o poszukanie odpowiedzi na pytania, czy współcześni studenci, przygotowujący się do pełnienia roli zawodowej nauczyciela, postrzegają dziecko w kategoriach podmiotu sprawczego. Czy w ich narracjach wybrzmiewają argumenty charakterystyczne dla

---

<sup>17</sup> Arjun Appadurai, *The Future as Cultural Fact: Essays on the Global Condition* (London: Verso Books, 2013).

<sup>18</sup> Spyros Spyrou, „Children as future-makers”. *Childhood* 27 (1) (2020): 3–7.

<sup>19</sup> Joanna Dziekońska, *Kultura dziecięca w Internecie. Studium netograficzne* (Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, 2020).

<sup>20</sup> Kowalik-Olubińska, *Dzieci*, 91.



reprezentacji dziecka-zbawcy i dziecka-ofiary? A jeśli tak, to jaka reprezentacja dominuje?

Cel ten wydaje się zasadny głównie z powodu dostrzegania wartości edukacji ekologicznej, opartej na zaangażowaniu już jak najmłodszych obywateli. Edukacji, której ostatecznym celem jest kształtowanie motywacji do podejmowania zachowań ekologicznych i zarazem przeciwdziałanie postępującej degradacji środowiska oraz jej skutkom w postaci zagrożeń dla zdrowia, życia i rozwoju wszystkich organizmów. Jak zauważają badacze, wykształceni ludzie są bardziej zaniepokojeni jakością środowiska i bardziej zmotywowani do angażowania się w zachowania przyjazne dla środowiska, ponieważ są bardziej świadomi potencjalnych szkód<sup>21</sup>.

Kształtowanie zachowań ekologicznych i motywacji do nich to obecnie obowiązek każdej instytucji edukacyjnej, i to na każdym szczeblu. Szczególnie ważna jest edukacja ekologiczna dzieci, a więc osób będących w tej fazie życia, w której rozwój jest najbardziej dynamiczny i zarazem znaczący dla kształtowania się osobowości i procesów sterujących zachowaniem. Dzieci charakteryzują się niezwykłą gotowością do uczenia się, a więc znajdują się w fazie szczególnej wrażliwości umysłowej i nie posiadają nawyków, a więc już utrwalonych form zachowania, często zagrażających dobru przyrody. Ponadto dzieci mogą wywierać skuteczny i bezpośredni wpływ na zachowania członków swego środowiska rodzinnego oraz lokalnego.

Jako metodę weryfikacji założeń badawczych przyjęto analizę dyskursu. Jak zauważa Michel Foucault, krytyczna analiza dyskursu jest nacechowana oceną moralną. Sam zaś dyskurs jest zjawiskiem dynamicznym, o złożonej strukturze, gdyż obejmuje szereg sytuacji wypowiedzania się. W związku z tym istotne jest określenie zakresu tematycznego i czasowego dyskursu, który stanie się przedmiotem analizy, a następnie wyznaczenie podmiotów zbiorowych, które są autorami poszczególnych wypowiedzi i zwolennikami odróżnialnych stanowisk. Obok wypowiedzi językowych, jak sądzi Foucault, istotne może być także włączenie do analizy znaczących wydarzeń niejęzykowych. Analiza dyskursu jako metoda badania prowadzi do odkrycia znaczeń, zasadniczych perspektyw oraz strategii myślenia i działania poszczególnych podmiotów i może także wyjaśnić ewentualne trudności w osiągnięciu porozumienia.

W prezentowanym badaniu wykorzystano analizę językowych wypowiedzi ustnych i pisemnych studentów. Zorganizowano sześć godzinnych dyskusji dotyczących różnych kwestii ekologicznych. Uczestnicy byli zachęceni do reagowania nie tylko na stawiane pytania, ale także na pomysły innych. Zachęcano ich do niezgody i identyfikacji alternatyw, a tam, gdzie osiągnęto konsensus, szukali powodów do porozumienia. Wypowiedzi dyskutantów były nagrywane na dyktafon

---

<sup>21</sup> Francisco J. Lozano Garcia, Kathleen Kevany, Donald Huisingh, „Sustainability in higher education: What is happening?”. *Journal of Cleaner Production*, 14 (9) (2006): 757–760; Eero Olli, Gunnar Grendstad, Dag Wollebaek, „Correlates of environmental behaviors”. *Environment & Behavior*, 33 (2) (2021): 181–209.

i transkrybowane i zostały zanonimizowane podczas transkrypcji lub wkrótce po niej. Dane były przechowywane bezpiecznie w chronionym hasłem folderze w chmurze. Zapis wypowiedzi studentów poddano trzykrotnemu odsłuchowi, podczas którego odnotowywano częstość pojawiania się określeń charakterystycznych dla dwóch przeciwstawnych i odróżnialnych stanowisk dotyczących miejsca i roli dziecka w działaniach na rzecz środowiska. Wyznaczono po siedem kategorii znaczeniowych charakterystycznych dla dwóch narracji: dziecka-zbawcy i dziecka-ofiary.

Podobnej analizie poddano także wypowiedzi pisemne studentów. Badanych poproszono o odpowiedź na cztery pytania.

Badania były dobrowolne i anonimowe, a uczestnicy mogli w każdym momencie zrezygnować z udziału w nich. Do badania przystąpiło 183 studentów. Każda grupa dyskutujących liczyła po około 30 osób. Tematyka dyskusji obejmowała trzy zasadnicze kwestie: (1) Kto i w jaki sposób może zapobiec kryzysowi klimatycznemu? (2) Jak życie codzienne każdego człowieka może przyczynić się do zachowania różnorodności biologicznej? (3) Kto i w jaki sposób może wpłynąć na ograniczenie emisji gazów cieplarnianych?. Tematy dyskusji zostały specjalnie dobrane tak, by można było odkryć, czy uczestnicy dostrzegają w dzieciach potencjał wpływu na jakość życia naszej planety, oraz określić zakres i kierunek ich partycypacji w działaniach zmierzających do jej ochrony, a ponadto – stworzyć zbiór cech, jakie przypisują dzieciom w kontekście partycypacji w działalności na rzecz poprawy dobrostanu Ziemi. Chodziło o odkrycie preferowanej reprezentacji dziecka w podjętej przez badanych dyskusji.

## Wyniki i dyskusja

W interpretacji uzyskanego materiału empirycznego należy uwzględnić pewne ograniczenia dotyczące przedmiotu badań. Reprezentacje społeczne (narracje) nie są stałe, zmieniają się w czasie i są modyfikowane w praktyce. Stanowią zatem migawki nadawanych znaczeń przez konkretne społeczności w określonym czasie. Niniejsze badanie koncentruje się na narracjach występujących w społeczności studentów pedagogiki wczesnoszkolnej. Wyniki zatem należy interpretować w świetle próby złożonej z młodych ludzi, z nadreprezentacją kobiet: w ogólnej próbie badanych 183 osób znalazło się jedynie 4 mężczyzn. Mimo tych ograniczeń interesujące wydaje się poznanie narracji dziecka w kontekście zjawisk ekologicznych konstruowanych przez współczesnych młodych ludzi, potencjalnych edukatorów dziecka.

Ogólna analiza danych pozwala stwierdzić, że dziecko jako podmiot działań niezwykle rzadko pojawiało się w dyskusji. Argumenty przedstawiane przez uczestników dotyczyły świata dorosłych, głównie polityków, biznesmenów, rządzących. Co ciekawe, niezwykle rzadko odwoływali się także do swojego miejsca, roli, zadań i możliwości związanych z partycypacją w zarządzaniu szeroko rozumianymi

kwestiami ekologicznymi. Wracając do kategorii dziecka, to była ona przywoływana jedynie w tle argumentacji, bez nacisku znaczeniowego i wartościującego. Incydentalnie przywoływane pojęcie (tylko dziewięciokrotnie podczas wszystkich sześciu godzinnych dyskusji) stanowiło główną oś narracji, przy czym w sześciu przypadkach miało proveniencję dziecka-ofiary, a w trzech pozostałych – dziecka-zbawcy. W pozostałych przypadkach stanowiska przywołujących były niejednoznaczne, nieczytelne, niepoparte logiczną i rzeczową argumentacją. Uczestnicy dyskusji, w wypowiedziach których dostrzeżono narrację dziecka-zbawcy, posłużyli się następującymi kategoriami (wypowiedzi cytowane): *dziecko ma prawa jak każdy człowiek; jest autonomicznym podmiotem i jest zdolne do działania na rzecz innych i przyrody; jest ważnym sprawcą działań i inicjatorem zachowań służących naszej planecie; dziecko może być odpowiedzialnym uczestnikiem wieców, petycji, marszów i dyskusji i może mieć wpływ na politykę; uczy innych, głównie swoich rodziców i dziadków; odpowiada za przyszłość i od niego, jego postępowania i wiedzy, ale także udziału w działaniach razem z dorosłymi zależy przyszłość planety; edukacja aktywna, angażująca dziecko jest fundamentem dla budowania przyszłości świata; dziecko najlepiej nauczy się przez działanie i zaangażowanie w sprawy ekologii; dziecko posiada naturalną skłonność do angażowania się w sprawy dla niego ważne; jego drobne, codzienne działania przynoszą wymierny efekt, to jak kropla, która drąży skałę.*

W narracjach dziecko-ofiara przypisywano dzieciom następujące cechy (wypowiedzi cytowane): *dziecko poniesie konsekwencje działalności dorosłych; dziecko jest słabe, małe i nie ma wiedzy, by jego głos się liczył; należy zadbać o jego przyszłość, bo to dzieci będą żyć w skażonym świecie; trzeba najpierw w szkołach edukować dzieci i uczyć ich, jak radzić sobie w przyszłości, by przetrwać; należy chronić dzieci przed okrucieństwami tego świata; dzieci odziedziczą świat zniszczony, zanieczyszczony; władze i politycy powinni coś zrobić i pomyśleć, że ich dzieci będą żyć w takim świecie; świat jest zbyt brutalny, by dzieci mogły w nim uczestniczyć; lepiej izolować dzieci, by nie uczyły się pokrętej polityki i tego, że światem rządzi pieniądź; szary człowiek nie ma wpływu na to, co robi władza i politycy, bogacze i możnowładcy, a co dopiero dziecko; dzieci są ofiarami i ich najbardziej dotknie katastrofa ekologiczna; my dorośli zostawiamy straszne dziedzictwo dla naszych dzieci i przyszłych pokoleń, skazujemy je na śmierć; dziecko nie jest w stanie zrozumieć mechanizmów, jakie kierują światem, i w pełni zależy od dorosłych i ich decyzji; dzieci są w pełni zależne od dorosłych; nikt nie słucha dzieci; nie należy wciągać w brudne sprawy dzieci, mają jeszcze na to czas, lepiej niech żyją beztrąsko, na problemy przyjdzie czas.*

W drugiej części badania analizie poddano wypowiedzi pisemne tych samych studentów. Poproszono ich o odpowiedzi na pytania otwarte, w których mieli wprost ujawnić swoją reprezentację dziecka. Każdy badany został poproszony o wypełnienie krótkiego kwestionariusza ankiety, poprzedzonego następującym wprowadzeniem: *W dobie narastającego kryzysu ekologicznego często przywołuje się dwie metafory: dziecka-ofiary i dziecka-zbawcy. Napisz, która z metafor jest bliższa Twoim poglądom*

*i uzasadnij swój wybór poprzez wyjaśnienie (1) co dla Ciebie oznacza dane określenie dziecka i (2) z czego wynika Twój wybór, dlaczego tak uważasz? Następnie studenci mieli odpowiedzieć na dwa kolejne pytania: (1) Czy zgadzasz się ze stwierdzeniem, że przyszłość naszej planety zależy tylko od decyzji i działań dorosłych oraz (2) Czy zgadzasz się z opiniami, że dziecko nic lub niewiele może zrobić dla przyszłości naszej planety. Uzasadnij swoją odpowiedź i podaj przykłady na poparcie swojego stanowiska.*

Kwestionariusz ankiety wypełniło 167 osób, ale do analiz zakwalifikowano 160. Jak wynika z uzyskanych danych, 90 studentów opowiedziało się za metaforą dziecka-zbawcy, a pozostałe 70 – za metaforą dziecka-ofiary. Jeśli chodzi o wyjaśnienie znaczenia danej metafory, to w pierwszej grupie badanych zauważa się, że postrzegają oni dziecko jako osobę posiadającą zasoby i potencjał do podejmowania działań na rzecz środowiska, zdolną i pełnomocną do aktywnego zaangażowania i wpływania na innych. Ilustrację tego stanowią następujące odpowiedzi (odpowiedzi cytowane):

S1: Takie określenie oznacza, że postrzegam dziecko jako jednostkę, która ma realny wpływ na wprowadzanie zmian w dobie kryzysu ekologicznego. Może ono inspirować dorosłych i innych najmłodszych do działań mających na celu polepszenie sytuacji ekologicznej naszej planety, bądź uchronienie jej przed coraz bardziej pogłębiającą się katastrofą ekologiczną. Przyszłość Ziemi to przestrzeń życia obecnych dzieci i to od ich mądrości i działania zależy jej jakość. Dzieci mają tu także wiele do zrobienia.

S2: Uważam, że dziecko poprzez swoje zachowanie może „zbawić” świat, ocalić go. Poprzez swoje proekologiczne zachowania od najmłodszych lat (takie, jak chociażby segregacja śmieci czy sadzenie roślin lub oszczędzanie wody) może uchronić przyszłość świata od narastającego kryzysu ekologicznego i przyczynić się do lepszej jakości życia na Ziemi.

S3: Określenie dziecka jako zbawcy rozumiem w kontekście ocalenia, odratowania świata z błędów osób dorosłych, starszych pokoleń. Wierzę, że dzieci, jednocząc swoje wysiłki i współpracując z dorosłymi, mogą to uczynić, choć jest to ogromnie trudne wyzwanie.

S4: Określenie dziecka jako zbawcy rozumiem jako dziecko, które ma świadomość znaczenia jego własnych działań, a więc, że ma wpływ na zmianę. To dziecko, które chce aktywnie działać, by czemuś przeciwdziałać, bądź kierować ku lepszej zmianie. Dziecko-zbawca to osoba podejmująca nawet małe kroki do zmiany, która wie, że działanie jednostek jest istotne, bo składa się na globalną zmianę myślenia i działania. To dziecko, które swoją postawą inspiruje innych.

S5: Dzieci dostarczają nowych perspektyw myślenia i działania. Patrzą na świat odmiennie niż dorośli i zwracają uwagę na sprawy często zapomniane, niezgodne z biznesem, a krytyczne dla życia planety. Otwierają oczy innych na to, co ważne i najważniejsze. Mają prawa decydowania

i zabierania głosu we wszystkich sprawach dotyczących życia na Ziemi, i to nie tylko ludzi, ale roślin i zwierząt.

S6: Dziecko-zbawcę rozumiem jako zdolność i prawo dzieci do zabierania głosu i bycia wysłuchanym przez świat dorosłych, polityków, naukowców, ekonomistów i decydentów. Dziecko jest człowiekiem i tak jak dorosły ma prawa do walki o lepsze jutro poprzez protesty, petycje, marsze i dyskusje. Ma prawo do rzetelnej edukacji, w której zdobędzie nie tylko wiedzę, ale i konkretne umiejętności do budowania zrównoważonych relacji z naturą.

Badani, którzy wybrali metaforę dziecka-ofiary, przytaczali następujące wyjaśnienia:

S1: Pojęcie dziecka-ofiary oznacza dla mnie, że w dobie kryzysu ekologicznego niestety dzieci nie mają głosu. Ich świadomość zagrożeń i działań, by im przeciwdziałać, jest niewielka. Mogą tylko zaakceptować stan rzeczy taki, jaki jest. Nie są świadome najczęściej tego, co się dzieje.

S2: Dziecko przychodzi na już istniejący świat, mało ma opcji do wybrania. Malec musi się podporządkować decyzjom starszych, sam nie może wpłynąć na otaczający go świat.

S3: Oznacza to, że dziecko jest pokrzywdzone w tej sytuacji. Działania niezależne od niego wywołują katastrofę i mające często miejsce przed jego narodzinami. Jemu przyjdzie się tylko zmierzyć z konsekwencjami.

S4: Dziecko jest ofiarą postępowania i zachowań dorosłych. Rzadko kiedy dziecko ma prawo działać coś na większą skalę w kryzysie ekologicznym.

S5: W narastającym kryzysie ekologicznym dziecko jest ofiarą, umiera z głodu, braku wody, huraganów, które pozbawiają je dachu nad głową.

Jeśli chodzi o analizę odpowiedzi badanych dotyczących uzasadnienia swojego stanowiska, a więc wyboru danej metafory, to wynika z niej, że studenci pierwszej grupy wykazują duży optymizm i nachylenie w kierunku rozumienia obywatelskości w kategoriach partycypacji, a nie jedynie cech składających się na dobry charakter obywatela, jak bycie uczciwym, odpowiedzialnym i przestrzegającym prawa<sup>22</sup>. Poza tym przypisują dzieciom sprawczość i zdolność do aktywizmu codziennego, rozumianego jak to czyni Walker, jako:

indywidualne i zbiorowe wysiłki mające na celu zmianę, dostosowanie lub zakłócenie własnych i innych codziennych praktyk w odpowiedzi na obawy dotyczące negatywnego wpływu tych

---

<sup>22</sup> James Weinberg, Matthew Flinders, „Learning for democracy: The politics and practice of citizenship education”. *British Educational Research Journal*, 44 (4) (2018): 573–592.

praktyk na środowisko [...]. taki aktywizm jest motywowany relacjami troski i materializuje się poprzez emocje i praktyki w przestrzeni prywatnej i publicznej<sup>23</sup>.

Na poparcie tego wniosku warto przytoczyć wypowiedzi badanych (wypowiedzi cytowane):

S1: Uważam, że dzieci niejednokrotnie potrafią nas zaskoczyć innowacyjnością i nietuzinkowością pomysłów. Wystarczy lekko zainspirować dzieci, a one już natychmiast są gotowe do działania. Posiadają ogromny potencjał, który potrafią wykorzystać w każdej przestrzeni swojego życia. Bezwarunkowo kochają przyrodę i są wrażliwe na jej potrzeby. Stąd płynie ich siła i motywacja, by ją szanować i pokazywać innym, jak należy to robić.

S2: Wierzę, że dzieci uczynią świat lepszym, bo nie są skażone pogonią za dobrami materialnymi. Są niestrudzone w codziennych działaniach służących naszej planecie, jak segregacja śmieci, wymuszanie na dorosłych postępowania opartego na szacunku do życia, jasne i zdecydowane wyrażanie sprzeciwu wobec łamania norm czy dbania o interesy innych, słabszych ludzi czy zwierząt.

S3: Dzieci są bezkompromisowe, mają odwagę wyrażać to, co czują, posiadają chęć wyrażania swojego zdania i przekonań. Mają naturalną potrzebę działania i zaangażowania i są w tym niestrudzone. Jeśli tylko coś jest dla nich ważne i wartościowe, są zdolne ponosić trudy i dużo wymagać od siebie. To właśnie młode pokolenie jest zdolne zawalczyć o przeżycie naszej planety i nas jako ludzi.

S4: Dzieci są nadzieją na lepsze jutro, dlatego że posiadają wyjątkową zdolność do angażowania swojego umysłu i serca w problemy ważne dla nich i innych. Są wrażliwe na potrzeby innych ludzi, roślin i zwierząt. Posiadają naturalną cechę sprawiedliwego i prawdomównego działania. Mają wrodzoną motywację do poznawania rzeczy nowych, są bezkompromisowe w działaniu, otwarte i przejrzyste. Tych cech brakuje współczesnym decydom, politykom i rządzącym.

S5: Dzieci są bardzo wrażliwe i uważne, zauważają wiele zjawisk, które chciałyby poznać, zrozumieć, pomóc. Chcą działać i angażować się w istotne dla nich sprawy. Jeśli tylko mają świadomość, jak ważna jest ich postawa, mogą bardzo wiele zmienić. Mają odwagę mówienia o tym, co potrzebują, i dążą do celu, a przy tym angażują dorosłych.

W grupie badanych studentów, którzy opowiedzieli się za metaforą dziecka-ofiary, można zauważyć, że na uzasadnienie swojego wyboru przywołują oni argumenty, w których przypisują dzieciom cechy bezsilności, niedojrzałości, posłuszeństwa, pasywności. Nie dostrzegają zatem w dzieciach siły i dążeń zorientowanych na

---

<sup>23</sup> Catherine Walker, „Embodying ‘the Next Generation’: Children’s everyday environmental activism in India and England”. *Contemporary Social Science* 12 (1–2) (2017): 13–26.

sprawiedliwość, jak kwestionowanie, negocjowanie i modyfikowanie ustalonych norm i struktur, które są odpowiedzialne za powielanie niesprawiedliwości<sup>24</sup>.

Dobitnym tego potwierdzeniem są następujące wypowiedzi (wypowiedzi cytowane):

S1: Dzieci są nieświadome stanu rzeczy, a w dodatku nikt ich nie chce słuchać. To dorośli są odpowiedzialni za politykę i jej konsekwencje. Taka jest sprawiedliwość dziejowa, dorośli mówi, a dziecko słucha.

S2: Dziecko ma mało do gadania w sprawie środowiska i musi słuchać starszych. Życ w środowisku, jakie mu zbudowali. Jest za mały, by wpływał na decyzje i jest skazany na to, co się dzieje w danym państwie.

S3: Szkody, które zostały wyrządzone, są już nieodwracalne. Nawet gdyby dzieci mogły je naprawić, byłyby ofiarami zmuszonymi do działań zapobiegającym konsekwencjom nie ich czynów.

S4: Dziecko to mały pionek, który jest ofiarą działań podejmowanych przez dorosłych przez setki lat. Nic nie jest w stanie zrobić, bo zależy od dorosłych, nie ma wiedzy ani możliwości.

Co jednak ciekawe, te same osoby, które opowiedziały się za metaforą dziecka-ofiary i wyjaśniły przyczyny takiego postrzegania dziecka, na kolejne pytania odpowiadały już niejednomyślnie. Spośród 70 osób już tylko 32 zgodziły się ze stwierdzeniem, że przyszłość naszej planety zależy jedynie od decyzji i działań dorosłych i dziecko nic lub niewiele może zrobić w tej kwestii. Na poparcie swojego stanowiska przywoływali następujące, zazwyczaj dość infantylne, argumenty (wypowiedzi cytowane):

S1: Zazwyczaj takie działania na większą skalę nie są decyzją zwykłych ludzi, a głównie osób rządzących. Dlatego nie ma tu miejsca dla dzieci.

S2: W momencie, gdy dzieci dorosną do podejmowania tak poważnych działań, będzie już za późno. Nie będą w stanie odwrócić wyrządzonych szkód. Niestety są skazane na to, co zesłały na nie zeszłe pokolenia.

S3: Dorośli będący przy władzy podejmują wiele decyzji – nie zawsze są to najlepsze dla naszego środowiska. Sami rodzice są też odpowiedzialni za nasz klimat – np. za pomocą segregowania śmieci, nie spalanie śmieci w piecu, sprzątanie po psach czy nie wyrzucanie śmieci do lasu.

S4: Dorośli tworzą kliki i wzajemnie się popierają, by nie ucierpiał ich biznes, a każde działanie przynosiło zysk. Są zatem ślepo zapatrzeni w pieniądź, nie zwracają uwagi na środowisko, a dzieci

---

<sup>24</sup> Weinberg, Flinders, *Learning*, 573–592.

kształtują zgodnie z modelem „mieć”, a nie „być”. Dzieci zatem nie są zdolne do wywierania jakiegokolwiek wpływu na ich decyzje, a szkoła ich tego nie uczy.

S5: Dorośli i decydenci są przyzwyczajeni do konsumpcyjnego stylu życia i łatwo z tego nie zrezygnują. Ideały o równości społecznej, zapowiedź katastrofy ekologicznej, nawoływanie do oszczędności, są dla nich bezwartościowe. Dzieci nie są w stanie nic zmienić, bo nikt ich nie słucha i nie bierze na poważnie. Mogą sobie gadać, protestować, ale to tyle co nic.

Argumenty zaś pozostałej populacji badanych, którzy zadeklarowali metaforę dziecka-ofiary, nie odbiegają znacząco od tych sformułowanych przez zwolenników metafory zbawiciela, choć są bardziej ogólne i w mniejszym stopniu rzeczowe (odpowiedzi cytowane). Ponadto prawie 20% z nich nie podało żadnego uzasadnienia dla swojego stanowiska.

S1: Przyszłość naszej planety zależy od każdego z nas niezależnie od wieku. Musimy dzieci uczyć, jak dbać o środowisko, oraz my sami musimy o nie dbać. Im więcej oraz im wcześniej dzieci będą się troszczyć o planetę, to w dorosłości również będą to robić, co będzie miało wpływ na przyszłość naszej planety.

S2: Przyszłość naszej planety zależy od tego, jak wychowamy nowe pokolenia. Od tego, jakie wartości im przekazemy, w jakie narzędzia ich wyposażymy. Od decyzji dorosłych zależy wiele rzeczy, ale to dzieci są przyszłością, to one mogą już teraz uczyć się o tym, co i jak robić, aby jak najlepiej wpływać na środowisko od najmłodszych lat.

S3: Dzieci mają zagwarantowane prawa uczestniczenia w życiu publicznymi, ale nikt ich nie uczy korzystania z nich. Są nieobecne tam, gdzie podejmowane są decyzje, i nikt ich nie reprezentuje. Dorośli są skupieni na sobie i swoich prawach. Mają też władzę, pieniądze i środki i sami podejmują wszystkie decyzje, nie patrząc na dzieci i ich potrzeby.

Wśród argumentów podawanych przez zwolenników metafory dziecka-zbawiciela (poniżej cytowane), z których wynika, że nie zgadzają się oni ze stwierdzeniami, iż przyszłość planety zależy tylko od dorosłych i że dziecko nic lub niewiele może tu zrobić, wysuwają się te, które podkreślają prawa dzieci i obowiązki dorosłych do ich respektowania. Ponadto wypuklają naturalną skłonność dzieci do partycypacji i zdolności wykorzystywania Internetu i mediów do tworzenia sieci współpracy.

S1: Dzieci są pełnoprawnymi obywatelami tej planety. Niejednokrotnie mają większą wiedzę o funkcjonowaniu Ziemi, zasadach ekologii niż dorośli. Już w przedszkolu i szkole podstawowej mogą wychodzić z inicjatywami, angażować się w działania proekologiczne, i to robią. Mają do tego prawo i należy je uznać przy podejmowaniu jakichkolwiek decyzji w sprawie przyszłości planety. Aktywizm dziecięcy pozwala wierzyć, że zaowocuje na przyszłość w postawach zrównoważonych relacji ze światem. Należy im zatem to ułatwiać, a nie blokować; doceniać i zachęcać. Dzisiejsze dzieci to jutro dorośli.



S2: Myślę, że dzieci tak jak dorośli mają swoje prawa i obowiązki wobec planety. Ich codzienne działania, mają wielkie znaczenie dla przyszłości życia na Ziemi i dla jej trwałości. A dzieci są wytrwałe i skrupulatne, wierzą w to, co robią, mają naturalną, wewnątrznie rozwiniętą motywację. Dorośli zaś potrzebują motywacji zewnętrznej, i to najczęściej materialnej.

S3: Dzieci mają prawa i dorośli muszą je respektować. Tylko wspólne działania dzieci i dorosłych mogą uzdrowić naszą planetę, poprawić jej kondycję i dzięki temu zapewnić wszystkim szczęśliwą przyszłość. Dorośli mogą wiele nauczyć się od dzieci.

S4: Dzieci mogą bardzo dużo zrobić dla naszej planety. Mogą swoją wiedzę przekazywać w domu i uczyć swoich rodziców i dziadków. Dzięki mediom wiele wiedzą o świecie i możliwościach działania. Mogą kontaktować się z innymi i podejmować wspólne działania, akcje na całym świecie. Rozwijają w ten sposób swoją świadomość i motywację do życia w zgodzie z naturą.

S5: Dzieci są o wiele bardziej związane z naturą niż starsze pokolenie. Widzą zatem jej potrzeby i odpowiadają na nie tak, jak potrafią. Stosują wiedzę zdobytą w przedszkolu czy szkole od razu w praktyce i w ten sposób dbają o przyrodę. Ich codzienne, drobne działania mają większą siłę niż wielkie i medialnie nagłaśniane akcje. Poza tym sprawniej niż dorośli posługują się mediami, dzięki temu ich działania mają większy zasięg i szybszy efekt.

S6: Dzieci mają prawo podejmować decyzje ważne dla ich przyszłości i dorośli muszą liczyć się z ich zdaniem, słuchać ich, negocjować i poszukiwać wspólnych rozwiązań. Świat dzieci jest tak samo ważny jak dorosłych i jego jakość wpływa na jakość życia na Ziemi. Obojętność dorosłych może być pokonana poprzez małe kroki, drobne działania, ale też przez protesty i petycje, marsze i dziecięce agendy. Te wszystkie sposoby mogą być wzmacniane przez Internet i stanowić potężne narzędzie wpływania na decyzje dorosłych i tym samym losy świata.

Uznanie prawa dzieci do partycypacji i współdziałania na rzecz rekonstrukcji relacji człowieka i natury, na co zwraca uwagę Spyrou<sup>25</sup>, odwołując się do poglądów Esser i in.<sup>26</sup>, Oswell<sup>27</sup> oraz Nolas i in.<sup>28</sup>, będzie pociągało za sobą konieczność zmian w koncepcjach teoretycznych dzieciństwa. Być może trzeba będzie włączyć do nich koncepcję sprawczości nie jako potencjału indywidualnej jednostki, ale jako wysoce usieciowionego i rozproszonego, z którego można konstruować różne jego formy. Potrzeba koncepcji badań, które wyjaśnią, w jaki sposób przyszłość zależy od obecnych praktyk społecznych, wartości, pragnień czy ludzkich aspiracji.

<sup>25</sup> Spyrou, „Children”, 3–7.

<sup>26</sup> *Reconceptualising Agency and Childhood: New Perspectives in Childhood Studies*, eds. Florian Esser i in. (New York: Routledge, 2016).

<sup>27</sup> David Oswell, *The Agency of Children: From Family to Global Human Rights* (Cambridge: Cambridge University Press, 2013).

<sup>28</sup> Nolas, Varvantakis, Aruldoss, „(Im)possible”, 252–265.

Konieczne staje się wyjaśnienie, co niejako zmusza dzieci do działania, mimo że ich siła oddziaływania na politykę jest dość mocno ograniczona, a ich głos wyciszany przez media. Czego obawiają się dorośli w traktowaniu dzieci jako twórców przyszłości? Jakie alternatywne, bardziej inkluzyjne i sprawiedliwe wizje przyszłości można konstruować dzięki pracy z dziećmi jako twórcami przeszłości?

W czasach, gdy neoliberalizm przeniknął do wszystkich aspektów życia i ograniczył naszą zdolność wyobrażania sobie, jak mogłoby być inaczej, dzieci wskazują nam drogę. Być może jest to czas, kiedy powstanie nowa narracja o przyszłości – taka, która będzie stanowić przekonującą alternatywę dla uznania porażek dotychczasowej narracji indywidualistycznej. Jeśli tak jest, dzieci z pewnością domagają się prawa do współautorstwa, a nawet bycia głównymi autorami. Myślę, że naszym obowiązkiem i odpowiedzialnością jest pomagać w zrozumieniu, jaki potencjał tkwi w dzieciach, jako twórcach przyszłości<sup>29</sup>.

## Konkluzja

Tożsamość współczesnych czasów jest naznaczona licznymi kryzysami ekologicznymi, wśród których największy związany jest ze zmianą klimatu. Dzieci zaś są i będą głównymi odbiorcami ich niszczycielskich skutków. Ich życie będzie jeszcze bardziej dotkliwie determinowane niekorzystnymi przeobrażeniami w społecznej, ekonomicznej i kulturowej tkance ich codziennego życia. Doświadczają będą w coraz szerszym zakresie zagrożeń dla swojego zdrowia i dobrostanu, dostępu do edukacji i przyszłych źródeł utrzymania<sup>30</sup>. Dzieci jednak nie można odbierać jedynie w kategoriach ofiar tych zmian. Posiadają bowiem swoistą i unikatową perspektywę oraz agencje polityczne, które są kluczem do zapobiegania niszczycielskim konsekwencjom degradacji i dewastacji środowiska<sup>31</sup>. W coraz silniejszym wpływie globalnych działań na rzecz przeciwdziałania postępującej degradacji środowiska młodzi ludzie odgrywają kluczową rolę. Na przykład ruch #FridaysforFuture, zapoczątkowany przez Gretę Thunberg, miał znaczący wpływ na dostrzeżenie i ekspozycję troski dzieci o środowisko na globalnej scenie<sup>32</sup>. Narastający kryzys klimatyczny pokazał, że dzieci i młodzież mogą być siłą polityczną, z którą należy się liczyć. Młodzi

<sup>29</sup> Spyrou, „Children”, 6.

<sup>30</sup> Helen Clark i in., „A future for the world’s children? A WHO–UNICEF–Lancet Commission”. *The Lancet* 395 (10224) (2020): 605–658.

<sup>31</sup> Katharine Haynes, Thomas M. Tanner, „Empowering young people and strengthening resilience: Youth-centred participatory video as a tool for climate change adaptation and disaster risk reduction”. *Children’s Geographies* 13 (3) (2015): 357–371; Thomas Tanner, „Shifting the narrative: Child-led responses to climate change and disasters in El Salvador and the Philippines”. *Children & Society* 24 (4) (2010): 339–351.

<sup>32</sup> Benjamin Bowman, „They don’t quite understand the importance of what we’re doing today: The young people’s climate strikes as subaltern activism”. *Sustainable Earth* 3 (1) (2020): 16; Amanda Thomas, Raven Cretney, Bronwyn Hayward, „Student strike 4 climate: Justice, emergency and citizenship”. *New Zealand Geographer* 75 (2) (2019): 96–100.

ludzie na całym świecie stanowią czołówkę aktywistów ekologicznych, domagając się sprawiedliwości klimatycznej i międzypokoleniowej przez ruch School Strikes 4 Climate<sup>33</sup>. Greta Thunberg w Szwecji, Vanessa Nakate w Ugandzie i Izzy Raj-Seppings w Australii zmieniły świadomość zagrożenia klimatycznego, jego źródeł i skutków, wykorzystując liczne sposoby, w tym media społecznościowe, nakazy sądowe i pokojowe protesty, aby zwrócić uwagę na szkodliwe polityki i praktyki. Działania te skierowały uwagę opinii publicznej na to, czy głos jest słyszalny w dyskusji na temat działań proekologicznych. Aktywizm dziecięcy można uznać za formę angażowania się młodych ludzi w instytucje i decyzje, które mają kluczowe znaczenie dla ich życia<sup>34</sup>.

Poza tymi publicznymi przejawami aktywności młodego pokolenia o znaczącej sile wpływania na świadomość starszych pokoleń istnieje wiele ukrytych form ich codziennego aktywizmu. Dzieci wraz ze swoimi rodzinami, nauczycielami i przyjaciółmi podejmują codzienne działania proekologiczne. Ten codzienny aktywizm ma niebagatelne znaczenie dla partycypacji młodych ludzi w walce o lepsze jutro naszej planety. „Taki aktywizm jest motywowany relacjami troski i materializuje się poprzez emocje i praktyki w przestrzeni prywatnej, jak i przestrzeni publicznej”<sup>35</sup>. Zjawisko to otwiera przestrzeń do nowych i pogłębionych badań, które mogą przyczynić się do zwiększenia aktywizmu ekologicznego wśród młodych ludzi. Chodzi o poszukiwanie odpowiedzi na pytania o sposób, motywację, relacje z innymi, rolę szkoły i rodziny w praktykowaniu codziennego aktywizmu ekologicznego. W kontekście przedmiotu i wyników badań własnych, prezentowanych w niniejszym artykule, szczególnego znaczenia nabiera pytanie o rolę szkoły i nauczycieli w pielęgnowaniu codziennego aktywizmu ekologicznego dzieci i reagowaniu na niego.

Szkoła może odegrać niebagatelną rolę w tworzeniu przestrzeni dla przyjaznych środowisku „kultur” dziecięcych i młodzieżowych oraz praktyk społecznych, rozwijać i wzmacniać świadomość ekologiczną i działania proekologiczne dzieci<sup>36</sup>. Szkoła może być idealnym środowiskiem do wprowadzania metod partycypacyjnych, które zachęcają młodych ludzi do angażowania się w praktykowanie zrównoważonej przyszłości. W tym celu, jak zauważają Carlie C. Trott i Andre E. Weinberg, istnieje „potrzeba zmiany polityki na większą skalę, koncentrującej się na reformie szkolnictwa, uznającej zdolności dzieci do bycia agentami zmian w swoich społecznościach”<sup>37</sup>. Co

<sup>33</sup> Thomas, Cretney, Hayward, „Student”, 96–100.

<sup>34</sup> *Youth Participation and Community Change*, eds. Barry N. Checkoway, Lorraine M. Gutierrez (Binghamton, NY: Haworth Press, 2006).

<sup>35</sup> Walker, „Embodying”, 14.

<sup>36</sup> Daniel E. Navne, Morten Skovdal, „Small steps and small wins’ in young people’s everyday climate crisis activism”. *Children’s Geographies* 19 (3) (2021): 309–316; Carlie D. Trott, „What difference does it make? Exploring the transformative potential of everyday climate crisis activism by children and youth”. *Children’s Geographies* 19 (3) (2021): 300–308.

<sup>37</sup> Carlie D. Trott, Andre E. Weinberg, „Science education for sustainability: Strengthening children’s science engagement through climate change learning and action”. *Sustainability* 12 (16) (2020): 6400.

więcej, potrzebna jest zmiana szkolnych programów nauczania, tak aby młodzi ludzie mieli swobodę wyboru treści, tematów i uczenia się o problemach, które są adekwatne do czasów, sytuacji oraz ich aktualnych potrzeb. Ponadto elastyczności programowej musi sprzyjać postawa nauczycieli nacechowana krytycyzmem pedagogicznym, który sprzyja rozwojowi zdolności młodych ludzi do kwestionowania oczywistych prawd, usankcjonowanych zasad i reguł społecznego życia, tworzenia kontrkultury<sup>38</sup>.

Szkoły muszą stawać się coraz bardziej kompetentne w pielęgnowaniu aktywności dziecięcego, a do tego potrzebują odpowiednio wykwalifikowanych nauczycieli i efektywnych narzędzi pracy oraz wsparcia instytucji pożytku publicznego. Kształcenie kadry pedagogicznej staje się zatem ogromnym, ale zarazem koniecznym wyzwaniem dla instytucji profesjonalizacji zawodowej nauczycieli. Model edukacji ekologicznej, która w szkołach staje się obowiązkowa, może wyrastać z reprezentacji dziecka konstruowanej przez nauczycieli i tym samym albo przygotowywać uczniów do aktywnej partycypacji i poczucia sprawstwa, albo utrwalać ich bierność i poczucie niemocy. Należy dążyć do zmiany postaw przyszłych i czynnych zawodowo nauczycieli, by dostrzegali siłę sprawczą dzieci i ich potencjał, stymulowali go oraz tworzyli warunki do jego uaktywniania w różnych sytuacjach życia społecznego. Można dokonać tego poprzez odpowiednio skonstruowane programy kształcenia nauczycieli, ale głównie poprzez określone sposoby kształcenia. Nauczyciele muszą sami doświadczać podmiotowości i sprawstwa oraz kształtować osobiste przekonanie odnośnie do znaczenia jakości ich funkcjonowania indywidualnego i zbiorowego dla kierunków i dynamiki zmian relacji człowiek-środowisko, zarówno w wymiarze lokalnym, jak i globalnym.

**S t r e s z c z e n i e:** W artykule podjęto próbę ukazania miejsca i roli dziecka w nowoczesnym dyskursie ekologicznym, którego fundamentem staje się przyznanie, uznanie i głębokie rozumienie praw dziecka i jego nowej pozycji w świecie oraz w relacjach z dorosłymi i przyrodą. Narracje te zderzono z rzeczywistością, w której bardzo często odbiera się lub znacząco ogranicza prawa dziecka do partycypacji i aktywności społecznej, postrzegając je w kategoriach istoty bezbronnej, niedojrzałej, podatnej na doświadczenie krzywdy i wymagającej opieki oraz troski, a więc niezdolnej do podmiotowego współdziałania i zaangażowania w problemy zawłaszczone przez dorosłych. W analizie dyskursu ekologicznego odnoszącego się do roli dziecka w konstrukcji harmonii w relacjach człowiek-przyroda zastosowano dychotomiczny podział: dziecko-ofiara (*victim*) i dziecko-zbawca (*salvatore*). Mając na uwadze wieloaspektowość owego dyskursu, zostały w nim wyodrębnione jedynie wybrane wątki o nachyleniu pedagogicznym. Konstatacje i próby konstrukcji reprezentacji dziecka w przestrzeni ekologicznej zostały oparte także na wynikach badań własnych, którymi objęto studentów pedagogiki wczesnoszkolnej, po trzysemestralnym cyklu zajęć z edukacji przyrodniczo-ekologicznej. Materiał empiryczny pozyskano z analizy językowych wypowiedzi ustnych i pisemnych 183 studentów.

**S ł o w a k l u c z o w e:** dyskurs ekologiczny, dziecko, dzieciństwo, reprezentacja dziecka, aktywizm

<sup>38</sup> Linda Dunlop i in., „The role of schools and teachers in nurturing and responding to climate crisis activism”. *Children's Geographies* 19 (3) (2020): 291–299.

## Bibliografia

- Appadurai, Arjun. *The Future as Cultural Fact: Essays on the Global Condition*. London: Verso Books, 2013.
- Beck, Ulrich. *Spółeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2002.
- Bowman, Benjamin. „They don't quite understand the importance of what we're doing today: The young people's climate strikes as subaltern activism”. *Sustainable Earth* 3 (16) (2020).
- Clark, Helen, Coll-Seck, Awa M., Banerjee, Anshu i in. „A future for the world's children? A WHO–UNICEF–Lancet Commission”. *The Lancet* 395 (10224) (2020): 605–658.
- Corsaro, Wiliam A. *The Sociology of Childhood*. London: Sage, 2005.
- Dunlop, Linda, Atkinson, Lucy, Stubbs, Joshua E., Turkenburg-van Diepen, Marry G.W. „The role of schools and teachers in nurturing and responding to climate crisis activism”. *Children's Geographies* 19 (3) (2020): 291–299.
- Dziekońska, Joanna. *Kultura dziecięca w Internecie. Studium netograficzne*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko Mazurskiego, 2020.
- Hałas, Elżbieta. *Symbolie interakcji*. Warszawa: Oficyna Naukowa, 2001.
- Hałas, Elżbieta. „W kierunku socjologii procesów symbolicznych”. *Studia Socjologiczne* 2 (1998): 25–43.
- Haraway, Donna. *When Species Meet*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2008.
- Haynes, Katharine, Tanner, Thomas M. „Empowering young people and strengthening resilience: Youth-centred participatory video as a tool for climate change adaptation and disaster risk reduction”. *Children's Geographies* 13 (3) (2015): 357–371.
- Jarosz, Ewa. „Dziecko i dzieciństwo – dialektyka konstruktów w dyskursie społecznym i naukowo-badawczym”. *Studia Edukacyjne* 50 (2018): 169–195.
- Konstantoni, Kristina. „Radical democratic citizenship at the edge of life: Young children, cafés and intergenerational and intersectional activism”. *Identities* 29 (1) (2022): 80–87.
- Lemert, Charles C., Gillan, Garth, *Michel Foucault. Teoria społeczna i transgresja*, tłum. Damian Leszczyński, Lotar Rasiński. Warszawa: PWN, 1999.
- Lozano-Garcia, Francisco J., Kevany, Kathleen, Huisingh, Donald. „Sustainability in higher education: What is happening?”. *Journal of Cleaner Production*, 14 (9) (2006): 757–760.
- Moss, Peter. „Bringing politics into the nursery: Early childhood education as a democratic practice”. *European Early Childhood Education Research Journal* 15 (1) (2007): 5–20.
- Navne, Daniel E., Skovdal, Morten. „Small steps and small wins' in young people's everyday climate crisis activism”. *Children's Geographies* 19 (3) (2021): 309–316.
- Nolas, Sevasti-Melissa, Varvantakis, Christos, Aruldoss, Vinnarasan. „(Im)possible conversations? Activism, childhood and everyday life”. *Journal of Social and Political Psychology* 4 (1) (2016): 252–265.
- Olli, Eero, Grendstad, Gunnar, Wollebaek, Dag. „Correlates of environmental behaviors”. *Environment & Behavior*, 33 (2) (2021): 181–209.
- Oswell, David. *The Agency of Children: From Family to Global Human Rights*. Cambridge: Cambridge University Press, 2013.
- Rose, Deborah B., van Dooren, Thom, Chrulew, Matthew, Cooke, Stuart, Kearnes, Matthew, O'Gorman, Emily. „Thinking through the environment, unsettling the humanities”. *Environmental Humanities* 1 (2012): 1–5.
- Reconceptualising Agency and Childhood: New Perspectives in Childhood Studies*, eds. Florian Esser, Meike S. Baader, Tanja Betz, Beatrice Hungerland. New York: Routledge, 2016.

- Stainton Rogers, Wendy. „Promocja lepszego dzieciństwa. Konstrukcje troski o dziecko”. W: *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, red. Mary J. Kehily, tłum. Marek Kościelniak, 173–198. Kraków: Wydawnictwo WAM, 2008.
- Steciąg, Magdalena. *Dyskurs ekologiczny w debacie publicznej*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, 2012.
- Spyrou, Spyros. „Children as future-makers”. *Childhood* 27 (1) (2020): 3–7.
- Tanner, Thomas. „Shifting the narrative: Child-led responses to climate change and disasters in El Salvador and the Philippines”. *Children & Society* 24 (4) (2010): 339–351.
- Thomas, Amanda, Cretney, Raven, Hayward, Bronwyn. „Student strike 4 climate: Justice, emergency and citizenship”. *New Zealand Geographer* 75 (2) (2019): 96–100.
- Trott, Carlie D., Weinberg, Andre E. „Science education for sustainability: Strengthening children’s science engagement through climate change learning and action”. *Sustainability* 12 (16) (2020): 6400.
- Trott, Carlie D. „What difference does it make? Exploring the transformative potential of everyday climate crisis activism by children and youth”. *Children’s Geographies* 19 (3) (2021): 300–308.
- Trutkowski, Cezary. *Spółeczne reprezentacje polityki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2000.
- Walker, Catherine. „Embodying ‘the Next Generation’: Children’s everyday environmental activism in India and England”. *Contemporary Social Science* 12 (1–2) (2017): 13–26.
- Walker, Catherine. „Uneven solidarity: The school strikes for climate in global and intergenerational perspective”. *Sustainable Earth* 3 (1) (2020): 1–13.
- Weinberg, James, Flinders, Matthew. „Learning for democracy: The politics and practice of citizenship education”. *British Educational Research Journal* 44 (4) (2018): 573–592.
- Wiesemann, Claudia. *Moral Equality, Bioethics, and the Child*. Switzerland: Springer, 2016.
- Youth Participation and Community Change*, eds. Barry N. Checkoway, Lorraine M. Gutierrez. Binghamton, NY: Haworth Press, 2006.