

Piotr Walewicz

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego

w Bydgoszczy

ORCID: 0000-0001-6878-4380

Koncepcje antropocenu i kapitalocenu a ekopedagogika

Wobec kryzysu współczesnej ekopedagogiki, której dorobek wydaje się niewystarczający do przezwyciężenia trwającego kryzysu ekologicznego, artykuł próbuje poddać pod rozważania teoretyczne dwie koncepcje z innych nauk. Mowa o geologicznej koncepcji antropocenu oraz ekologiczno-społeczno-ekonomicznej koncepcji kapitalocenu. W tej pierwszej znaleźć można podłoże do systemowych rozważań na temat roli człowieka w ekosystemie globalnym, zaś w tej drugiej podłoże do krytycznego przewartościowania podstawowych założeń ekopedagogiki, rozumianej jako „zielona” gałąź pedagogiki krytycznej, kontestującej kształt współczesnego systemu społeczno-gospodarczego (kapitalizmu).

Słowa kluczowe: pedagogika krytyczna, ekopedagogika, edukacja ekologiczna, antropocen, kapitalocen

Wstęp

Żyjemy w czasach, w których wpływ człowieka na środowisko naturalne pokonuje coraz szybciej kolejne granice uważane wcześniej za ostateczne (Steffen i in., 2015). Być może znajdujemy się w punkcie, po przekroczeniu którego wkroczymy w nieznaną dotąd ludzkości warunki funkcjonowania życia na Ziemi (Welzer, 2008; Goering, 2019). Zupełnie zrozumiałe jest zatem poczucie naglącej potrzeby dokonania zmian przejawiane przez naukowców, aktywistów oraz część obywateli. Niezrozumiała jest jednak niestąbnąca powszechność zjawiska denializmu oraz bezsilność świata nauki wobec niego, ale przede wszystkim wcale niestąbnący destrukcyjny wpływ gospodarki na środowisko naturalne, wciąż podporządkowane akumulacji kapitału.

Mimo iż świadomość powagi sytuacji dojrzała w społeczeństwie od kilku dekad (Chakrabarty, 2018), natura obecnego kryzysu – jak z resztą każdego kryzysu systemowego – jest trudna do zrozumienia, zinterpretowania, wyjaśnienia, a tym samym wywołania odpowiednich działań naprawczych i zapobiegaw-

czych. Analiza wyłącznie pojedynczych czynników wpływających wprost na środowisko w aktualnym momencie historycznym, takich jak nadmierna emisja gazów cieplarnianych, zaśmiecenie, rabunkowa gospodarka wydobywcza itp., jest niewystarczająca. W celu wyjaśnienia systemowego problemu potrzebna wydaje się analiza, która także ma charakter systemowy, łącząca historię ludzkości i historię środowiska w jedno, odpowiadająca na pytania o podstawy funkcjonowania systemu ziemskiego: Jakie jest miejsce człowieka w naturze? Jak ludzkie instytucje i procesy (państwa, rynki, urbanizacja itp.) wpływały i wpływają na środowisko naturalne? Pytania te postawiono formalnie po raz pierwszy wówczas, gdy wprowadzono do obiegu naukowego koncepcję antropocenu. Nie dała ona jednak pełnych odpowiedzi, szczególnie na pytania związane z rolą dominującej struktury gospodarczej. Odpowiedzi tych próbuje natomiast dostarczyć Jasona W. Moore'a koncepcja kapitalocenu, której przydatność dla ekopedagogiki, w nurcie pedagogiki krytycznej, kontestującej same podstawy obecnego systemu społeczno-gospodarczego, spróbuje pokazać niniejszy artykuł. Potrzeba sformułowania zawartych w niniejszym artykule propozycji pojawiła się w trakcie badań politologicznych autora, polegających na krytycznej analizie dyskursu naukowego o stosunkach międzynarodowych, który reprodukuje taki stosunek człowieka do przyrody, który doprowadził do współczesnego kryzysu ekologicznego. Wraz z krytyką paradygmatów stosunków międzynarodowych (Walewicz, 2018) pojawiło się przypuszczenie, iż problem zaczyna się wcześniej niż na poziomie akademii, czyli może zawierać się w obszarze zainteresowań ekopedagogiki.

Problemy współczesnej ekopedagogiki

W polskiej literaturze pojęcie ekopedagogiki używane jest w zasadzie wymiennie z pojęciem edukacji ekologicznej, będącej częścią pedagogicznego mainstreamu, choć w literaturze anglojęzycznej *Ecopedagogy* częściej umieszczana jest w nurcie pedagogiki krytycznej bądź entymematycznie przyjmuje się takie jej umiejscowienie. Implikuje to zupełnie inne myślenie o podłożu kryzysu ekologicznego, co opisane zostanie w dalszej części artykułu. Zacząć należy jednak od najpowszechniejszego u nas rozumienia edukacji ekologicznej.

W dziełach polskich autorów napotkać można wiele zręcznie napisanych podsumowań jej założeń, zadań i metod realizacji, a na potrzeby niniejszego artykułu wybrano opis tej subdyscypliny autorstwa Włodzimierza Tyburskiego (2013, s. 311-350). Według niego podstawowymi zadaniami edukacji ekologicznej są: budowanie myślenia ekologicznego; przekazywanie rzetelnej wiedzy o stanie środowiska, o jego zagrożeniach; mobilizowanie do działań naprawczych i poszukiwanie możliwości zapobiegania kolejnym zagrożeniom; kształtowanie postaw i zachowań przyjaznych środowisku przyrodniczemu. Jako podstawę tych działań przyjmuje się filozofię ekologiczną, w której człowieka uznaje się za integralną część przyrody, integruje się wiedzę pochodzącą z wielu dziedzin nauki, postuluje, aby w stosunkach człowieka z przyrodą odejść od postawy walki i dominacji, a także dzieli się przekonanie, że ludzkie myślenie zorientowane jest określonymi systemami wartości i wynikającymi z nich regułami i wskazaniami (Tyburski, 2013, s. 313).

Można powiedzieć, że obecny stan świadomości ekologicznej jest jednak nie tyle efektem samej edukacji ekologicznej, ile odbiciem realnie odczuwanych negatywnych skutków działalności człowieka oraz

powszechności informacji na ich temat. Jak podkreśla Tyburski, produkuje to „zagrożeniową” lub „lękową świadomość ekologiczną”, która w konsekwencji prowadzi do zobojętnienia. Stąd istotność w procesie edukacji ekologicznej takich aspektów jak wartości, uczucia i motywacje, które także znajdują się wśród szczegółowych zadań edukacji ekologicznej (Tyburski, 2013, s. 320). Opisana koncepcja uzupełniona jest ponadto przez edukację do dialogu z przyrodą, rozwój sumienia ekologicznego, kształtowanie postawy proekologicznej, edukację na rzecz zmiany modelu konsumpcyjnego i stylów życia czy upowszechnianie kultury ekologicznej. Podobne podsumowania współczesnej edukacji ekologicznej znaleźć można w innych źródłach, które opisują także stronę praktyczną, zarówno na poziomie Polski, jak i m.in. Unii Europejskiej (Wójtowicz, 2010, s. 71-88). Trudno jednak nie odnieść wrażenia, że w tak skonstruowanym obrazie „ekopedagogiki” brakuje zadawania pytań o fundamentalne zasady systemu społeczno-gospodarczego, w którym funkcjonujemy, a także zachęty do podważania tych zasad w konstruktywny sposób z ekologicznego punktu widzenia.

Wyzwaniem pozostaje także z pewnością problem denializmu, który bywa efektem „celowej ignorancji, chowania głowy w piasek, ulegania uspokajającym mitom i złudzeniom” (Bińczyk, 2018, s. 62). Głębszych przyczyn tego zjawiska upatruje się w metadenializmie i inherentnych we współczesnym społeczeństwie strategiach zaprzeczania i wyparcia, wyalienowaniu społeczeństw krajów rozwiniętych z otoczenia przyrodniczego i związanego z tym faktem faworyzowania zagadnień społeczno-ekonomicznych w powszechnym dyskursie, a także w niezrozumieniu problemu destabilizacji klimatu. Szczególnie trudne do zwalczania wydają się funkcjonujące w społeczeństwie strategie wzajemnego podtrzymywania się w bierności, a także wzajemne powiązanie wyparcia w społeczeństwach rozwiniętych innych ważnych problemów globalnych, czyli głodu, militarystyki, łamanie praw człowieka i nierówności ekonomicznych (Bińczyk, 2018, s. 62-71). Powiązanie tych kwestii w ramach ekoedukacji wydawałoby się zatem pożądanym z punktu widzenia pedagogiki krytycznej, ale rzadko spotyka się je w *praxis* współczesnej edukacji ekologicznej.

Problem ten dostrzegany jest jednak już w literaturze, gdzie próbuje się wytworzyć koncepcję ekopedagogiki w ramach pedagogiki krytycznej na miarę XXI wieku. Zauważono, że świadomość ekologiczna została współcześnie odseparowana od jej ekofilozoficznych korzeni i zawłaszczona przez siły dominujące w systemie społecznym. Krytyce poddaje się także skupienie na jednostkowych aktywnościach, które gruntują dychotomiczny obraz świata (społeczeństwo vs natura), a także brak kształtowania kompetencji teoretycznej krytyki i politycznej analizy zjawisk związanych z kryzysem ekologicznym. Dotychczasowy dorobek edukacji ekologicznej wart jest docenienia ze względu na jego rolę w artykulacji wielu zagrożeń i pułapek współczesnego stylu życia, ale jasnym jest, że do tej pory niewystarczająco nakreślił większe strukturalne wyzwania i konieczność zmiany *status quo* (Kahn, 2010, s. 11). Pisze się także o tym, że „zzielienięjąca” (*greening*) pedagogika krytyczna nie powinna rezygnować ze swoich radykalnych zamierzeń transformacji opresyjnych stosunków społeczno-ekonomicznych, które przynajmniej od kilku wieków są nierozdzielnie związane z ewoluującą relacją człowieka i przyrody (McLaren i Houston, 2004).

Koncepcja antropocenu

Pojęcie „antropocenu” (*Anthropocene*) wprowadzone zostało do dyskursu naukowego w 2000 roku przez Paula J. Crutzena i Eugene’a F. Stoermera (2000, s. 17-18). W swoim krótkim artykule z biuletynu informacyjnego Międzynarodowego Programu ds. Geosfery i Biosfery (*The International Geosphere-Biosphere Programme*, IGBP) przywołali opinie geologów XIX-wiecznych, którzy wprowadzając do chronologii naszej planety pojęcie holocenu, dostrzegali już wtedy siłę wpływu człowieka, którą można porównać do sił przyrody. Wykorzystując szereg wskaźników, takich jak wzrost liczby ludności i zwierząt hodowlanych, postęp urbanizacji, zużycie paliw kopalnych, emisja gazów cieplarnianych, skala transformacji krajobrazu, zużycie zasobów wody pitnej, wymieranie gatunków roślin i zwierząt, efekty rybołówstwa – pokazali rozmiar antropogenicznych zmian w ekosystemach. Jednocześnie wskazali rolę ludzkości jako kluczową w tych procesach – stale rosnącą, która będzie rosła dalej – proponując pojęcie „antropocenu” dla oznaczenia epoki geologicznej, w której żyjemy. Do szerszego grona odbiorców dotarła ona dzięki późniejszej publikacji w *Nature* (Crutzen, 2002). Tym samym Crutzen i Stoermer stali się autorami najpopularniejszej koncepcji w studiach środowiskowych XXI wieku, która słusznie zagościła i przyniosła ze sobą istotne pytania w akademickim mainstreamie, a także, choć nierównomiernie, w świadomości publicznej (Moore, 2016, s. 2).

Antropocen nie jest jeszcze wymieniany we wszystkich współczesnych podręcznikach akademickich traktujących o historii środowiska, głównie ze względu na problem określenia momentu jego rozpoczęcia. Crutzen i Stoermer zaproponowali przyjęcie drugiej połowy XVIII wieku za cezurę początkową epoki dominacji czynników antropogenicznych, ze względu na udowodniony wzrost stężenia gazów cieplarnianych w atmosferze, który zbiegł się z początkiem rewolucji przemysłowej. Przyznali jednocześnie, że jest to granica wyznaczona arbitralnie, a konkurencyjne propozycje mogą być zgłaszane. Choć rewolucja przemysłowa oznaczała faktycznie nowy jakościowo i ilościowo wymiar relacji człowieka i środowiska, a łączenie jej z początkiem antropocenu jest popularne, to jednak, zgodnie z przewidywaniami Crutzena i Stoermera, pojawiły się konkurencyjne propozycje. Wskazuje się m.in. na fakt, że dziesięćkrotnie większa populacja obu Ameryk przez Europejczyków w tzw. epoce wielkich odkryć geograficznych, przede wszystkim poprzez przywiezione choroby (Crosby, 1999, s. 221-238; Diamond, 2000, s. 221-222 i 243), po raz pierwszy wywołała tak dużą zmianę w lokalnych ekosystemach (Loughlin i in., 2018), że odbiła się ona na ekosystemie globalnym. Stąd niektórzy badacze optują za początkiem XVII wieku jako cezurą początkową antropocenu, wskazując nawet konkretnie rok 1610, jako potwierdzony badaniami geologicznymi moment, kiedy nagły spadek populacji obu Ameryk i spadek kosztów metabolicznych, jakie wywierała ona na środowisko, spowodował odrodzenie się naturalnych lasów i spadek stężenia dwutlenku węgla w atmosferze (Lewis i Maslin, 2015).

Najczęściej jednak datuje się początek antropocenu na rewolucję przemysłową, wskazując przede wszystkim na związane z nowymi technologiami zwiększone zapotrzebowanie na energię, która najpierw doprowadziła do masowego wylesiania, a potem rosnącego wydobycia i spalania węgla. Nastąpił wówczas zauważalny i niepodważalny wzrost poziomu dwutlenku węgla w atmosferze, lecz ilość i diachroniczny charakter

zmian globalnych markerów geologicznych nie pozwalają jednoznacznie uznać jakiegokolwiek daty z tego okresu za przełomową (Bińczyk, 2018, s. 85-86).

Antropocen opisuje się także jako epokę geologiczną, której początek jest dla nas całkiem współczesny. Posługuje się wtedy pojęciem Wielkiego Przyspieszenia (*Great Acceleration*), które pojawiło się na początku XXI wieku wśród badaczy systemu ziemskiego. Wiąże się je z dość powszechnie znanymi wykresami „kija hokejowego”, zaprezentowanymi po raz pierwszy w raporcie z 2004 roku, a ukazującymi ogromne tempo wzrostu antropogenicznych czynników zmiany klimatu od połowy XX wieku, skorelowanych z wybranymi wskaźnikami rozwoju (Steffen i in., 2004). W tym wypadku wskaźniki geologiczne są tak jednoznaczne, że cezurę tę uznaje się za niepodważalną (Bińczyk, 2018, s. 86-93).

Co istotne, koncepcja antropocenu nie ma charakteru politycznego. Próbuje ona w obiektywny politycznie sposób przedstawić stan ziemskiego ekosystemu i rozmiar ludzkiej ingerencji w niego, ale pomija kwestię wartości, które stoją za tego rodzaju ludzkim działaniem. Dopiero w momencie, gdy antropocenem zajęli się przedstawiciele nauk społecznych, zaczęto łączyć różne systemy wartości (neoliberalizm, komunizm, chrześcijaństwo itd.) z ludzką skłonnością do radykalnej transformacji ekosystemów. Dało to podwaliny pod krytykę dotychczasowego socjocentryzmu, który m.in. leży u podstaw denializmu, a także pod konstruktywną krytykę modelu neoliberalnego opartą właśnie o koncepcję antropocenu (Connoly i Macdonald, 2015).

Kapitalocen jako rozwinięcie antropocenu

Według amerykańskiego historyka środowiska, Jasona W. Moore'a, pojęcie „antropocenu” ukazuje zbyt monolityczny obraz ludzkości. Docenia on argument, iż za wszelkimi procesami zmieniającymi współcześnie środowisko naturalne stoi *Anthropos*, lecz uznaje go za niewystarczający. Przede wszystkim wskazuje na ontologiczny błąd, jakim jest uznanie, iż ludzie i natura to odrębne kategorie. Krytycznie wypowiada się o rozpatrywaniu osobno kategorii sprawiedliwości środowiskowej (*environmental justice*) i sprawiedliwości społecznej (*social justice*), imperializmu ekologicznego i imperializmu gospodarczego, wyzysku przyrody i wyzysku pracy, kryzysu ekologicznego i kryzysu gospodarczego itd. Moore interpretuje bowiem kapitalizm nie jako konstrukt składający się jedynie z sumy części społecznej i środowiskowej, ale jako sposób organizowania przyrody, proponując kategorię *world-ecology*, będącą rozwinięciem koncepcji *world-economy* (gospodarki-świata) autorstwa Immanuela Wallersteina (2007, s. 41-64). Wskazuje ponadto na konieczność odejścia od pojęcia interakcji pomiędzy tym, co społeczne, a przyrodą, czyli od klasycznego kartezjańskiego dualizmu, na nową kategorię dialektycznego, wzajemnego warunkowania obu tych światów (Moore, 2015, s. 31-88). Według niego rozdzielne rozpatrywanie m.in. relacji rolników do uprawianej przez nich ziemi oraz operacji finansowych w globalnych rynkach jest błędem, gdyż Wall Street jest równie zależna od przyrody jak rolnictwo. Większość przeprowadzanych tam operacji finansowych dotyczy bowiem sieci powiązań ekologicznych o niespotykanej dotąd skali (Moore, 2017a, s. 20).

O ile datowanie początków antropocenu jest sprawą otwartą, jak wspomniano w poprzedniej części artykułu, to Moore jasno wskazuje początek kapitalocenu. Jego podejście do periodyzacji dziejów świata oparte

jest na przeciwstawieniu się powszechnie i bezkrytycznie przyjmowanym momentom przełomowym w historii nowożytnej. Według niego environmentaliści upatrują tego momentu w pojawieniu się nowoczesnych maszyn, a przede wszystkim maszyny parowej. Marksści natomiast upatrują go w zaistnieniu „odpowiedniej” struktury klasowej, tj. pracowników najemnych, własności burżuazji itd. Ekonomiści natomiast doszukują się momentu powstania nowoczesnych rynków i mechanizmów instytucjonalnych sprzyjających „nowoczesnej gospodarce”. Moore przyznaje, że wszystkie te momenty były bardzo ważne, ale niestety przyćmiewają o wiele ważniejsze zjawisko, jakim było pojawienie się nowego schematu kształtowania środowiska naturalnego, którego narodzin upatruje w tzw. długim wieku szesnastym (Moore, 2016, s. 97). Ponadto w jednym ze swoich esejów pisze, że to początek kapitalizmu, związany z epoką odkryć geograficznych i podbojów, polegający na krystalizacji technik adaptowania przestrzeni światowej do potrzeb ludzkich, tłumaczy obecne wzorce relacji władzy, kapitału i natury (Moore, 2017b).

Moore twierdzi, że początek nowej jakościowo współzależności pomiędzy władzą, kapitałem i naturą to kolonizacja Madery w połowie XV wieku. Hiszpański kapitał wszedł wówczas w specyficzną relację z uprawą monokulturową, wylesieniem, niewolnictwem i imperializmem. Nowy stosunek człowieka do jego otoczenia wytyczył osie rozwoju, którymi ludzkość podąża do dziś. Moore twierdzi nawet, iż będący kolejnym stadium kolonizacji, zapoczątkowany w 1492 roku tzw. Projekt Kolumbowski (*Columbian Project*) nie skończył się, a trwa do dziś. Zaszły wówczas fundamentalne zmiany logiki rynkowej, w tym pojawienie się imperatywu akumulacji kapitału i pracy, ale także kapitalizacja natury i przybierające coraz większą skalę „przetwarzanie” (*remaking*) ziemi i pracy. Śledząc te procesy, Moore zaproponował periodyzację kapitalocenu opartą o dominujące w danym okresie centra gospodarcze i/lub ideologie i wyróżnił: 1) cykl germańsko-iberyjski (ok. 1451-1648); 2) cykl prymatu holenderskiego (ok. 1560-1740); 3) cykl prymatu brytyjskiego (ok. 1680-1910); 4) cykl prymatu amerykańskiego (ok. 1870-1980); 5) cykl neoliberalny, trwający od lat 70-tych XX wieku do dziś (Moore, 2015, s. 119-120). W każdym z tych cykli kluczowymi procesami było pozyskiwanie nowych Taniach Natur (*Cheap Natures*), a wśród nich Taniach Energii (*Cheap Energy*) i Taniej Żywności (*Cheap Food*), za pośrednictwem Taniej Pracy (*Cheap Labour*). Przykładem Taniach Natur były lasy, przykładem Taniej Energii węgiel czy ropa, Tania Żywność to np. polskie zboża z XVII wieku, natomiast Tania Praca to m.in. niewolnictwo z czasów kolonizacji czy też zdesperowani angielscy proletariusze z okresu rewolucji przemysłowej.

Ewa Bińczyk (2018, s. 158) zwięźle podsumowuje myśl Moore’a, pisząc, że „współczesne zjawiska globalnego ocieplenia czy finansjeryzacji gospodarki nie są procesami ani czysto społecznymi, ani czysto środowiskowymi [...] Mamy do czynienia z dialektycznym połączeniem akumulacji kapitału, pogoni za władzą i procesów wytwarzania natury”. Chociaż etykieta „kapitalocenu” nie przekonuje geologów i innych przedstawicieli nauk przyrodniczych, to nie można odmówić jej trafności, a jej autorowi retorycznego kunsztu (Bińczyk, 2018, s. 100). Jednak pomimo tego, że przyrodnicy podchodzą do niej sceptycznie, wydaje się ona nie tylko nie stać w sprzeczności, ale być znakomitym uzupełnieniem krytycznej wizji świata, która leży u podstaw ontologii pedagogiki krytycznej.

Dlaczego antropocen i kapitalocen? Czym mogłaby być ekopedagogika?

Gdy spojrzeć na szkołę z perspektywy funkcjonalnej, jako na instytucję służącą kształceniu kadr dla potrzeb gospodarki (Parsons, 1959), czyli instytucję adaptacyjną, przystosowującą jednostki do systemu (gospodarki kapitalistycznej), powielającą pozytywne dla funkcjonowania tego systemu schematy (model neoliberalny), można wysnuć wniosek, iż także kluczowe idee destruktywnego dla natury kapitalizmu, o których pisze Moore, są przez szkołę powielane. Jest to konkretny model relacji człowieka i przyrody, która wciąż jest skomodyfikowana, podległa wyłącznie celowi akumulacji kapitału. Nie chodzi zatem wyłącznie o deterministyczną reprodukcję ekonomiczną ani wyłącznie o reprodukcję kulturową, ale o reprodukcję wzorców przetwarzania natury. W tym wypadku edukacja ekologiczna, polegająca na wpływaniu na jednostkowe zachowania i jednostkowe zjawiska, nie wywoła wystarczających zmian o charakterze systemowym, gdyż nie podważa samych zasad funkcjonowania tego systemu. Pisz się, że ekonomia odkryła edukację, czego dowodem jest m.in. rozwój pedagogiki pracy, a ekonomiczna kolonizacja dyskursu pedagogiki jest wyjątkowo widoczna od ostatniej dekady XX wieku (Stańczyk, 2013, s. 12-13). Być może współczesna edukacja ekologiczna także została skolonizowana i tylko wykonanie pewnego ontologicznego i epistemologicznego kroku wstecz pozwoli jej iść naprzód.

Można tutaj odwołać się do analizy Tomasza Szuklarka, który pisze o pewnym wariantcie pedagogiki wyzwolenia, będącej jednym z nurtów wewnątrz pedagogiki krytycznej. Mówi ona o możliwości społecznej i indywidualnej emancypacji jedynie na drodze zmiany całego systemu (Szuklark i Śliwerski, 2000, s. 27). Dalej należy zastanowić się nad rozciągnięciem tej emancypacji na Naturę, która według Moore'a nie stanowi przecież odrębnego od społeczeństwa bytu. Aby jednak ta emancypacja mogła zaistnieć, potrzebne jest wytworzenie zarówno kompetencji krytycznej wśród nauczycieli i uczniów/studentów, jak i uwrażliwienie ich na podstawowe zasady kształtujące relację władza-kapitał-natura, które były dotychczas zupełnie pomijane. Pierwszym krokiem takiego uświadamiania może być poznawanie koncepcji antropocenu, która ukazuje długotrwały i wielotorowy proces destrukcyjnych zmian, jakich człowiek dokonuje w środowisku. Następnym krokiem mogłoby być natomiast poznanie koncepcji kapitalocenu, która zrzuca bezpośrednią winę z *Anthropos* jako całości, ale wskazuje na zasady leżące u podstaw współczesnego kapitalizmu jako motory destrukcyjnej ludzkiej działalności. Co ważne, koncepcja ta jest oderwana od problemu uniwersalizacji pojęć i zachodniego neokolonializmu, co zarzuca się teoretykom pedagogiki krytycznej, kiedy zaczynają zajmować się relacją człowiek-natura, za to pokrywa się z ich krytyką samej natury kapitalizmu (Bowers, 2005, s. 12-13). Nie wskazuje także, kto w obrębie społeczeństwa ponosi większą odpowiedzialność, gdyż jest to refleksja, która nasuwa się sama, jeśli spojrzysz się na funkcjonowanie kapitalizmu i jego relację z naturą.

Oparcie się na koncepcjach antropocenu i kapitalocenu pociągnęłoby za sobą szereg implikacji dla edukacji ekologicznej, w tym szeroką krytykę jej dotychczasowego kształtu. Z tej perspektywy, dopóki pisze się o edukacji ekologicznej jako „elementie optymalnego użytkowania zasobów przyrodniczych” i „składniku gospodarki” w społeczeństwie, które może „działać wręcz destrukcyjnie na rozwój gospodarczy” (Dysarz, 2004, s. 21), czyli funkcjonuje się bezkrytycznie w sferze idei charakterystycznych dla modelu neoliberalnego

ralnego, jedyne, na co można liczyć, to że edukacja ekologiczna przyniesie efekt w postaci zmniejszania szkodliwych objawów tego modelu rozwoju, nie zaś w postaci przezwyciężenia kryzysu. To wymaga bowiem stawiania pytań o słuszność tego modelu i wysuwania propozycji zastąpienia go. Doświadczenia ostatnich dekad pokazują, że wiara, iż „wspólny wysiłek wszystkich ludzi razem i każdego z osobna, podejmowany codziennie, w miejscu pracy, nauki i zamieszkania, jest w stanie zahamować degradację środowiska, wpływając na poprawę jakości naszego życia i zdrowia oraz zapewnić perspektywę godziwego życia przyszłym pokoleniom” (Metkowska, 2004, s. 29) ma charakter naiwnego leczenia objawów, nie zaś wskazywania i krytykowania przyczyn kryzysu ekologicznego. Takie pojmowanie edukacji ekologicznej jedynie gruntuje konsumpcjonistyczny i atomistyczny model współczesnego społeczeństwa. Także Naomi Klein (2016, s. 203-243) wprost nazywa działania na rzecz zmiany indywidualnych wzorców konsumpcji czy stylów życia działaniami ideologicznymi i politycznymi, mającymi na celu przerzucenie poczucia odpowiedzialności z wielkich podmiotów gospodarczych na jednostki, oddalając je jednocześnie od pomysłów organizowania się w celu kolektywnego dokonania zmiany fundamentalnych zasad – problem ten dotyka szczególnie tych, których nie stać na „ekologiczny” styl życia ze względu na brak możliwości dawanych przez system. Ten, kogo nie stać na bycie „eko”, wskazywany jest jako winowajca, zaś przekazujący fundacjom duże, choć dla niego niewielkie, kwoty właściciel korporacji paliwowej staje się bohaterem.

Jednak zarówno skala problemu, ukazana za pomocą koncepcji antropocenu, jak i jego podłoże, którego diagnozą jest koncepcja kapitałocenu, pozwalają sądzić, iż jednostkowymi działaniami nie da się kryzysu zakończyć, a jedynie odwlec przekraczanie kolejnych barier. Włączenie koncepcji kapitałocenu do rozważań w nurcie pedagogiki krytycznej może ponadto uodpornić ją na wiele zarzutów o eurocentryzm, antropocentryczny obraz relacji człowieka z naturą czy też o utrwalanie idei autonomicznej jednostki niezależnej od ograniczeń strukturalnych (Bowers, 2005, s. 13-17). Pomaga bowiem stawiać pytania o charakterze ogólnoludzkim, cywilizacyjnym, (eko)systemowym. Nie rodzi także dyskusji „kapitalizm czy socjalizm”, gdyż jest ona pozbawiona sensu w relacji do ekologii – ten drugi system był równie, a często bardziej destruktywny wobec przyrody, co zaobserwować można było w Chinach Mao, który wypowiedział przyrodzie wojnę, w ZSRR zupełnie podporządkowującym zasoby przyrodnicze wzrostowi gospodarczemu, czy opartej na maksymalnej ekstrakcji surowców współczesnej Wenezueli. Chodzi natomiast o promowanie idei i zachowań o charakterze transformacyjnym poprzez odkrywanie socjo-środowiskowych powiązań, które uciskają zarówno jednostki, jak i społeczeństwa (Misiaszek, 2015).

Zakończenie

Warto w tym miejscu przytoczyć słowa Moore’a, który postuluje: „zamknij elektrownię węglową, a spowolnisz globalne ocieplenie o jeden dzień; zdemontuj relacje, które doprowadziły do powstania elektrowni węglowej, a zatrzymasz ten proces na dobre” (Moore, 2016, s. 94). Skoro pomimo kolejnych ostrzeżeń oraz (wątpliwego w ich świetle) rozwoju edukacji ekologicznej świat mimo wszystko zmierza w złym kierunku, trudno odmówić mu racji. Stąd ostateczny wniosek, aby w ekopedagogice, poza promowaniem bardziej

odpowiedzialnego środowiskowo stylu życia, stawiać także podstawowe pytania o naturę systemu społeczno-gospodarczego, w którym funkcjonujemy – takiego, w którym ekokonsumpcja jest luksusem, na jaki nie może sobie pozwolić większość światowej populacji. Pytania takie zadawać mogliby sobie przede wszystkim teoretycy i edukatorzy, ale także wchodzący w dorosłość uczniowie szkół średnich oraz studenci¹. Rodzi się także przypuszczenie, że jeśli coraz więcej ludzi podważać będzie fundamentalne zasady obecnego destrukcyjnego modelu rozwoju, pojawi się szansa nie tylko na zażegnanie kryzysu, ale także na zapobiegnięcie następnym. W literaturze pojawiły się już propozycje tego, jak na poziomie lokalnym pomagać studentom zrozumieć legitymizującą wyzysk przyrody rolę neoliberalnej ideologii poprzez udział w społecznych alternatywach do industrialnego konsumeryzmu (Bowers, 2005, s. 18-21), zaś włączenie koncepcji kapitalocenu do rozważań na temat wyzwań ekopedagogiki na poziomie globalnym może być sposobem na zwiększenie liczby takich inicjatyw, zdolności ich rozpoznawania, a ostatecznie wybrania opartego na nich modelu rozwoju dla całego społeczeństwa. Mogłoby to stanowić narzędzie w próbie przewyższenia wskazanego przez Kahna (2016, s. 11) kryzysu współczesnej ekopedagogiki, która abstrahuje ekosferę od gospodarki i jest generalnie niekrytyczna wobec kształtu stosunków ekonomicznych wewnątrz społeczeństw i pomiędzy nimi.

Bibliografia

- Bińczyk E. (2018). *Epoka człowieka. Retoryka i marazm antropocenu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bowers C.A. (2005). Can Critical Pedagogy Be Greened?. *Educational Studies*, 34, 11-21.
- Chakrabarty D. (2018). Anthropocene Time. *History and Theory*, 57(1), 5-32. DOI: 10.1111/hith.12044.
- Connolly W.E., Macdonald B.J. (2015). Confronting the Anthropocene and Contesting Neoliberalism: An Interview with William E. Connolly. *New Political Science*, 37(2), 259-275.
- Crosby A.W. (1999). *Imperializm ekologiczny. Biologiczna ekspansja Europy 900 – 1900*. Przeł. M. Kowalczyk. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Crutzen P.J. (2002). Geology of mankind: The Anthropocene. *Nature*, 415(23).
- Crutzen P.J., Stoermer E.F. (2000). The "Anthropocene". *IGBP Global Change Newsletter*, 41, 17-18.
- Diamond J. (2000). *Strzelby, zarazki, maszyny. Losy ludzkich społeczeństw*. Przeł. M. Konarzewski. Warszawa: Prószyński i S-ka.
- Dysarz R. (2004). Edukacja środowiskowa – ekologiczna. Zakres i cele. W: M. Wojtasik (red.), *Człowiek i środowisko. Edukacja ekologiczna*. Barcin: Stowarzyszenie Ekologiczne w Barcinie.

¹ Doświadczenie autora pozwala wnioskować, iż studenci różnych kierunków społecznych nie mieli w toku edukacji styczności z jakimikolwiek krytycznymi perspektywami na relację pomiędzy systemem społecznym i naturą. Przedstawienie im zawartych w artykule koncepcji pozwoliło jednak na uruchomienie ich naturalnej wrażliwości oraz pokazało ich zdolność odnajdowania powiązań pomiędzy kształtem systemu gospodarczego i politycznego, dyskursami je kształtującymi, a stosunkiem człowieka do natury oraz współczesnym kryzysem ekologicznym. Problem ten stanie się w przyszłości przedmiotem badań autora.

- Goering, L. (2019). *Climate change an 'imminent' security threat, risk experts say*. Zaczepnięte 6 marca 2019. Strona internetowa <http://news.trust.org/item/20190219234215-xnh52>
- Kahn R. (2010). *Critical Pedagogy, Ecopedagogy, & Planetary Crisis. The Ecopedagogy Movement*. New York: Lang Publishing.
- Lewis S.L., Maslin M.A. (2015). Defining the Anthropocene. *Nature*, 519, 171-180.
- Loughlin N.J.D., Gosling W.D., Mothes P. i in. (2018). Ecological consequences of post-Columbian indigenous depopulation in the Andean–Amazonian corridor. *Nature Ecology & Evolution*, 2, 1233-1236.
- McLaren P., Houston D. (2004). Revolutionary Ecologies: Ecosocialism and Critical Pedagogy. *Educational Studies: Journal of the American Educational Studies Association*, 36(1), 27-45.
- Metkowska J. (2004). Edukacja ekologiczna w szkołach. W: M. Wojtasik (red.), *Człowiek i środowisko. Edukacja ekologiczna*. Barcin: Stowarzyszenie Ekologiczne w Barcinie.
- Misiaszek G.W. (2015). Ecopedagogy and Citizenship in the Age of Globalisation: connections between environmental and global citizenship education to save the planet. *European Journal of Education*, 50(3), 280-292.
- Moore J.W. (2015). *Capitalism in the Web of Life. Ecology and the Accumulation of Capital*. [b.m.]: Verso.
- Moore J.W. (2017). *A History of the World in Seven Cheap Things. A Guide to Capitalism, Nature, and the Future of the Planet*. Berkeley: University of California Press.
- Moore J.W. (2017b). The Capitalocene, Part I: On the Nature and Origins of Our Ecological Crisis. *The Journal of Peasant Studies*, 44(3), 594-630.
- Moore J.W. (red.) (2016). *Anthropocene or Capitalocene? Nature, History, and the Crisis of Capitalism*. [b.m.]: PM Press.
- Parsons T. (1959). The School Class as a Social System. Some of its Functions in American Society. *Harvard Educational Review*, 29, 297-318.
- Stańczyk P. (2013). *Człowiek, wychowanie i praca w kapitalizmie. W stronę krytycznej pedagogiki pracy*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Steffen W., Richardson K., Rockström J. i in. (2015). Planetary boundaries: Guiding human development on a changing planet. *Science*, 347(6223), 736-747. DOI: 10.1126/science.1259855.
- Steffen W., Sanderson A., Tyson P. i in. (2004). *Global Change and the Earth System: A Planet Under Pressure*. Berlin-Heidelberg-New York: Springer-Verlag.
- Tyburcki W. (2013). *Dyscypliny humanistyczne i ekologia*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Walewicz P. (2018). "Greening" the Critical Theory of International Relations with the Concept of World-Ecology. *Torun International Studies*, 1(11), 125-234. DOI: 10.12775/TIS.2018.011.
- Wallerstein I. (2007). *Analiza systemów-światów. Wprowadzenie*. Przeł. K. Gawlicz, M. Starnawski. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie DIALOG.
- Welzer H. (2008). *Climate Wars: What People Will Be Killed For in the 21st Century*. [b.m.]: Polity Press.

Wójtowicz B. (2010). *Geografia – rozwój zrównoważony – edukacja ekologiczna*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.

Summary

The Concepts of Anthropocene and Capitalocene for Ecopedagogy

Faced with the crisis of contemporary ecopedagogy whose merits seem insufficient to overcome the current ecological crisis, the article tries to give into consideration two theoretical concepts from other sciences. Those are the geological concept of Anthropocene and the eco-socio-economic concept of Capitalocene. The former can be the basis of systemic considerations of humanity's role in the global ecosystem, while the latter can be the basis of critical reevaluation of the founding principles of ecopedagogy, which is understood as the "green" branch of critical pedagogy, contesting the shape of the current socio-economic system (capitalism).

Keywords: critical pedagogy, ecopedagogy, ecological education, anthropocene, capitalocene