

Kaip mokytis iš terpių?

Kristupas Sabolius

Vilniaus universiteto
Filosofijos institutas
El. paštas kristupas.sabolius@fsf.vu.lt
<https://orcid.org/0000-0002-2714-6208>

Santrauka. Aplinkodairinė edukacija reikalauja filosofinio permąstymo. Kaip šio poreikio įrodymą, Humphreys ir Blenkinsop (2017) pažymi, kad aplinkodairo švietimo teorijos išlieka padrikos būtent todėl, kad stokoja tvirtesnių filosofinių pamatų, kartu edukacijos diskurse trūksta nuoseklumo, kuris leistų atnaujinti nusistovėjusias disciplinas. Be to, Sonu ir Snaza (2016) tvirtina, kad, neužklaudami žmogiškojo subjekto sampratos prielaidų, rizikuojame žmogaus ir pasaulio santykių pagrįsti tik „momentinė etika“, kai dalinės žinios susiejamos su atsitiktiniais veiksmais. Remiantis šiomis kritinėmis įžvalgomis akivaizdu, kad aplinkodairinė edukacija reikalauja filosofiskai permąstyti ir perartikuluoti pačią susietumo su individu problematiką. Straipsnyje teigiama, kad abstrakčiai „aplinkos“ sąvokai, kuri paremta skirtimi nuo individo, priešpriešinant „terpės“ idėją, kuri implikuoja susietumą su individu, būtent terpė suteikia galimybę plėtoti filosofinę ugdymo teoriją. Šis siūlymas sukonkretinamas gretinant teorines ir praktines plotmes – t. y. Gilberto Simondono „susietosios terpės“ teorinę koncepciją ir fenomenais grįsto ugdymo kaip konkretaus švietimo praktiką. Parodoma, kad įmanoma ne tik identifikuoti individą kaip tiesiogiai susijusį su terpe, taip pat – plėtoti susietumo su terpėmis procesus kaip ugdymo praktikas. Šiuo požiūriu filosofinių įžvalgų integravimas į ugdymo praktiką papildo aplinkodairinio švietimo teorijas ir sukuria ugdymo dimensiją, susiejančią sudėtingus gamtos, kultūros ir socialinius reiškinius.

Raktiniai žodžiai: aplinkodairo švietimas, aplinka, terpė, susietoji terpė, vaizduotė, fenomenais grįstas ugdymas

How Can We Learn from Milieus?

Abstract. Environmental education requires a philosophical reevaluation. As evidence of this need, Humphreys and Blenkinsop (2017) note that educational theories remain fragmented due to the absence of strong philosophical foundations, while the educational discourse also lacks the coherence needed to transcend traditional disciplinary boundaries. Additionally, Sonu and Snaza (2016) argue that failing to question the assumptions underlying the concept of the human subject risks grounding the relationship between humans and the world in a ‘momentary ethic’, where partial knowledge is tied to accidental actions. In light of these critiques, it is clear that environmental education requires a philosophical reevaluation and rearticulation of issues such as entanglement to and with the individual. This paper argues that the abstract notion of ‘environment’, defined by its distinction from the individual, contrasts with the idea of ‘milieu’, which implies a connection to the individual, making the milieu a solid foundation for developing a philosophical theory of education. This argument is supported by bringing together theoretical and practical dimensions – namely, Gilbert Simondon’s theoretical concept of the ‘associated milieu’ and Phenomenon-Based Learning as a concrete educational practice. This approach not only identifies the individual as directly connected to the milieu but also demonstrates the potential to develop processes of connectedness to milieus as educational practices. In this respect, integrating philosophical insights with educational practices complements theories of environmental education, thereby creating an educational dimension which unites complex natural, cultural, and social phenomena.

Keywords: environmental education, environment, milieu, associated milieu, imagination, phenomenon-based teaching.

Straipsnis parengtas kaip viena iš Vilniaus universiteto projekto „Terpių teorija: filosofinės aplinkodairo edukacijos prielaidos“, kuriam finansavimą skyrė Lietuvos mokslo taryba (LMTLT), Nr. S-MIP-22-63, veiklų.

Received: 27/08/2024. Accepted: 30/11/2024

Copyright © Kristupas Sabolius, 2024. Published by Vilnius University Press. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution Licence (CC BY), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Įvadas

Globalaus atšilimo ir ekologinių iššūkių kontekste individo ir aplinkos santykis atsiduria teorinių diskusijų centre. Neretai jis įvardijamas kaip daugialypė ir klampi problema (angl. *wicked problem*) (Incropera 2016, p. 14; Sabolius 2024), kurią sprendžiant būtina derinti skirtingų – tiek gamtos, tiek socialinių ir humanitarinių – disciplinų žiūros taškus. Bonneuil yra pateikęs antropoceno diskursų tipologiją, kurią sudaro keturios svarbiausios grupės, apimančios tiek gamtos, tiek socialinių ir humanitarinių mokslų pozicijas: „natūralistinis“, „postnatūralistinis“, „ekokatastrofistinis“ ir kapitaloceno („ekomarksizmo“) naratyvai (Bonneuil 2015, p. 23–28). Pabrėžiama, kad šie skirtingai diskursai tampa poliarizuojantys ar net paralyžiuojantys, kai ieškoma teorinei nuostatai adekvačios praktinės laikysenos. Toks sudėtingas jos pobūdis neleidžia pasiūlyti aiškių atsakymų bei rasti tinkamą mastelį, kuris iškilusių klausimų pernelyg nesupaprastintų. Šis momentas aiškiai atsiskleidžia vadinamojoje antropoceno polemikoje. Geologinės epochos klausimą apmąsto ne tik geologai, bet ir istorikai J. McNeillas, D.Chakrabarty, J. W. Moore’as, antropologai A. Hornborgas, B. Latouras, E. V. De Castro, A. Tsing, filosofai I. Stengers, D. Haraway, C. Malabou, B. Stiegleris ir kt.

Vis dėlto būtent filosofija čia įgyja ypatingą vaidmenį. Rossas pažymi (2021), šie svarstymai išryškina būtinybę iš pagrindų permąstyti edukaciją – kaip tokį lauką, kuris įgalina santykio tarp individo ir aplinkos pokytį. Humphreys ir Blenkinsop (2017) pažymi, kad šiuolaikinis aplinkodairo švietimo (angl. *environmental education*) teorijų diskursas išlieka labai padrikas būtent todėl, kad stokoja tvirtesnių filosofinių pamatų. Tuo pačiu ugdymui pasitelkiamoje prieigų gausoje nesama aiškesnės koherencijos, o tai neleidžia atnaujinti nusistovėjusių disciplinų. Sonu ir Snaza (2016) pabrėžia, kad neužklaudami žmogiškojo subjekto sampratos prielaidų, rizikuojame žmogaus ir pasaulio santykį pagrįsti tik „momentine etika“, kurioje dalinės žinios susiejamos su atsitiktiniais veiksmiais. Tad aplinkodairinė edukacija iškelia filosofinę būtinybę iš naujo permąstyti pačią skirtį tarp žmogaus ir pasaulio.

Kituose savo tyrimuose mėginau parodyti, kad aplinkodairinių nuostatų požiūriu (Sabolius, 2024) vaisinga aplinkos idėją keisti terpės idėja. Nors terpė ir aplinka dažnai suprantami kaip sinonimiški terminai, egzistuoja reikšmingi jų konceptualiniai skirtumai. Aplinkos idėja paremta skirtimi nuo individo (tai, kas ją atskiria nuo individo), o terpės samprata išreiškia susietumą su būtybe. Terpė suvoktina kaip individo dalis – į gyvybinius procesus įtraukta visumos dalis, kuri užtikrina, palaiko ir net suintensyvina egzistavimo potencialą.

Šiame straipsnyje keliami hipotezė, kad pakeičiant abstrakčią „aplinkos“ sąvoką konkrečia „terpės“ idėja galima plėtoti filosofinę ugdymo teoriją, kuri įgalintų skirtingų disciplinų žinių ir metodų sąveikos būdus. Šis pasiūlymas sukonkretinamas sąveikoje tarp Gilberto Simondono „susietosios terpės“ teorinės sampratos ir fenomenais grįsto ugdymo kaip konkrečios švietimo praktikos. Tokiu būdu permąstant filosofines nuostatas ir atsižvelgiant į jų pagrindą, įmanoma ne tik individus identifikuoti kaip tiesiogiai susijusius su terpėmis, bet ir patį ugdymo procesą plėtoti kaip susietumo su terpėmis praktiką.

Tad šio straipsnio tikslas – atlikus „susietosios terpės“ idėjos filosofinę konceptualizaciją, jos pagrindu išryškinti šios sąvokos galimybes švietimo teorijoje bei aptarti šios teorijos metodologines gaires fenomenais grįsto ugdymo kontekste. Nors terpės sąvoka aptinkama įvairiuose kontekstuose, šios sąvokos potencialas nėra deramai iširtas nei filosofiniu, nei edukologiniu požiūriu. Pažymėtinas Rousell ir Cutter-Mackenzie-Knowles (2019) straipsnis, kuriame pateikiamos tik preliminarios idėjos ir apmąstoma specifinė „tėvystės terpės“ interpretacija švietimo kontekste.

Terpės idėja

Nors terpės (pranc. *milieu*) idėja aptinkama įvairiuose teoriniuose kontekstuose, jos edukacinė vertė ir įvairios traktuotės niekada nebuvo deramai įvertintos.

Terpės idėja dažnai siejama su Hippolyte Taine teorija (1863). Jo veikale „Anglų literatūros istorija“ „milieu“ patenka į pagrindinių veiksnių triadą – kartu su „rase“ ir „momentu“ (Taine, 1863, p. xxii). Šie trys faktoriai traktuotini kaip sukelianys esminę įtaką civilizacijų raidai. Tokios nuostatos suteikia pagrindą pavojingoms ir gausią kritiką sukėlusioms interpretacijoms (René, 1959, p. 9). Kita vertus, Taine'o (1863, p. xxiv) svarstymuose terpė išreiškia išorinių aplinkybių visumą, kuri net tik formuoja žmogaus raidą, bet per prisitaikymo procesus apibrėžia temperamentą ir charakterį, o ilgainiui įtvirtina paveldimus prisitaikymo bruožus.

Išplėsdamas šių įtakų mastą, Taine'as (ibid., p. xxv–xxvi) atkreipia dėmesį į geografinių ir klimato sąlygų poveikį Šiaurės ir Pietų Europos visuomenėms, sykiu iškeldamas idėją, kad aplinkos veiksniai nulemia ir kultūrinius ar psichologinius skirtumus. Galiausiai šiuo pagrindu net išskiriamas terpės vaidmuo literatūroje ir kultūroje – įvairūs „milieu“ pokyčiai apmąstomi kaip reikšmingi faktoriai savitų meninių ir literatūrinių stilių formavimosi procesams (ibid., p. xliii–xliv).

Čia galima pastebėti du dalykus. Viena vertus, Taine'o kontekste terpė išryškėja veikiau kaip socionatūralistinio determinizmo identifikavimo *locus* – kaip svarbi diagnostinė plotmė, kurioje individai ir jų kultūros susitinka su gamta, iškeliant klausimus – kas, koku mastu ir ką lemia. Taigi terpė teikia galimybę apmąstyti gamtos ir kultūros santykį, suteikdama šiai temai pamatuojamą kalibrą. Ir nors adaptacijos idėja atrodo kaip pirmasis ir svarbiausias leitmotyvas, vis dėlto Taine'o analizė nėra išsami, ir būtent šiuo požiūriu vertinga. Galima teigti, kad tokiu būdu terpės idėja suproblemina individo ir aplinkos ryšį, parodoma čia nuolat tvyranti įtampos zona, kurioje per tarpusavio priklausomybę formuojasi vidaus ir išorės bruožai. Terpė kėsina į uždaro subjekto pasaulį, nuolat atskleisdama jo ištirpimą ir susietumą su aplinka. Kai per išorę mėginama išspręsti vidujybę, nuo pat pradžių užklausiama vidų ir išorę skirianti riba.

Antra vertus, turėtume atsižvelgti ir į Leo Spitzerio įžvalgą (1942, p. 2), kurioje pasitebima, kad nors terpės samprata dažnai traktuojama kaip Taine'o pasiskolinta iš Montesquieu ar net dar senesnių autorių (pavyzdžiui, Sainte-Beuve) idėjų, retai aptariami dar fundamentalesni jos genezės bruožai. Sugretindamas klimatą ir psichologiją, Taine'as gali būti interpretuojamas antikinės tradicijos mąstymo šviesioje.

Spitzeris primena (ibid.), kad terpės sampratos ištakos glūdi senovės graikų k. τὸ περιέχον, pažodžiui reiškiančiu „tai, kas supa, apima, apgaubia“. Dar Anaksimenas kalbėjo apie τὸν κόσμον τῷ πνεύματι καὶ ἄῃρ περιέχεται, „Dvasią ir atmosferą (orą), kuri apgaubia visatą (kosmą)“. Kitaip tariant, τὸ περιέχον galima interpretuoti kaip visa apimantį orą, erdvę, dangų, atmosferą, klimatą. Arba – kitaip tariant – kosminę žmogaus „terpę“.

Taigi jau Antikoje galima aptikti šią fundamentalią sankirtą – klimatas, savo poveikio požiūriu, gali būti suprastas analogiškai kaip terpė: „jis keičia gyvybės sąlygas ir pačią gyvybę“ (ibid., p. 4). Tuo pačiu, priduria Spitzeris (ibid.), graikiškas terminas (ἄῃρ) τὸ περιέχον pernelyg reduktyvus. Pagrįstas medžiagišką oro dimensija, kuri paveikdavo visus suvokimo procesus, jis tuo pat metu įgaudavo ir mažne dvasinį matmenį („pasaulio siela“, vok. *Weltseele*).

Čia galima priminti „simpatinę“ suvokimo sampratą, kuriai atstovauja ir Ciceronas, teigiantis, kad oras yra ne tik tai, kas leidžia mums matyti ir girdėti, bet ir tai, kas mato ir girdi kartu su mumis: *ipseque aer nobiscum videt, nobiscum audit* (*De nat. Deorum II*, p. 83). Referuodamas į Reinhardtą, Spitzeris pabrėžia, kad šioje formuluotėje galime išvelgti galias antikines ištakas turinčią makrokosmo ir mikrokosmo abipusės sąveikos principą. Kitaip tariant, terpė ir individas pasižymi bendra giminyste, savitu prigimtinio panašumu – būtent tai lemia suderinamumą ir adaptaciją. Todėl čia episteminiai bruožai ima brautis į ontologinę plotmę: klausia pasižymi orui būdingomis savybėmis, o regėjimas – šviesos bruožais (Spitzer, 1942, p. 4–5). Kaip teigia Spitzeris (ibid., p. 5): „*Simpatija* tarp kosmoso ir žmogaus sudaro tam tikrą jį supančią meilės kupiną terpę.“

Paties termino svarbos požiūriu išsiskiria įtakingas 1952 m. Canguilhemo tekstas „Gyva būtybė ir jos terpė“. Aptardamas *milieu* idėją visų pirma Newtono mechanikoje, Canguilhemas pabrėžia, kad tikrąjį svorį ši idėja įgyja evoliucijos teorijose (pvz., J. B. Lamarcko ar Ch. Darwino). Paminėtinas reikšmingas Canguilhemo (1952, p. 111) pasiūlymas organizmo ir jo terpės santykį palyginti su organizmo dalių ir visumos santykiu. Pastebėdamas, kad gyvųjų būtybių individualumas peržengia jų ektodermines ribas – kitaip tariant, organizmai nesibaigia ties oda, peržengia ląstelių ribas ir pan. – Canguilhemas teigia (ibid.), jog biologinė sąsaja tarp organizmo ir jo terpės galėtų būti apibūdinama kaip „funkcinis santykis“, kuris paverčia jų sąveiką iš esmės „mobilia“. Mes visada esame terpėje ir esame kieno nors kito terpe. Terpės statusas ir riba apibrėžiamos pasirinktu žiūros tašku ir perspektyva.

Susietoji terpė

Specifinė ir labai svarbi terpės idėja išgryninama Simondono mąstyme (1992, 1989). Jo akimis, techninių objektų egzistavimo neįmanoma suprasti neįsivedant susietosios terpės (pranc. *Le milieu associé*) idėjos, kuri dar apibūdinama kaip „mišrioji terpė“ – t. y. tokia, kuri sujungia vidinę techninę terpę ir išorinę geografinę arba „natūraliąją“ terpę. Taigi, susietosios terpės idėjos esmė grindžiama gamtos ir technikos sąveikos santykio įsteigimu ir palaikymu per sugrįžtančio, pasikartojančio ir sąveikaujančio priežastingumo (pranc. *la récurrence de causalité*) principą (Simondon, 1989, p. 57).

Būtent susipynimo ir pasikartojimo procesai įgalina techninių objektų konkretizaciją ir individualizaciją – tai liudija ir Guimbaltio turbinos pavyzdys. Aliejaus ir vandens judėjimas šios turbinos viduje ir aplink ją sukuria sudėtingą sistemą, kurios veikimas priklauso nuo šiluminių mainų. Juo greičiau sukasi turbina, juo daugiau šilumos generuoja jos generatorius, veikiamas tiek magnetinių nuostolių, tiek ir Džaulio efekto. Tačiau tai sąlygoja ir grįžtamąjį kauzalumą: didėjanti aliejaus turbulencija aplink rotorius ir vandens turbulencija aplink korpusą intensyvina šiluminius mainus tarp rotoriaus ir vandens. Kitaip tariant, savo veikimu techninis objektas iš dalies susikuria terpę, kuri, savo ruožtu, jį įgalina veikti. „Ši susietoji terpė ir yra išrastojo techninio objekto egzistavimo sąlyga“ (ibid.).

Šiuo požiūriu techniniai objektai gali būti apibūdinami kaip išradimai tikrąja šio termino prasme, jeigu sykiu su jais organizuojama ir „susietoji terpė“. Egzistuosdami tik kaip nedaloma visuma, jie nepasižymi nuoseklia ir tolydžia evoliucija. Priešingai – išradimas įvyksta kaip netolydumo šuolis, kuriam reikia išankstinės ir jų visuminį veikimą užtikrinančios terpės organizacijos, kuri paruoštų techninius objektus sąjungai su gamta. Tai užkuria ciklinio priežastingumo procesus, kuriuose „dabartis sąlygojama ateitimi, tuo, kas dar neegzistuoja“ (ibid.).

Kaip matome, šis ciklinės schemos įsivedimas numato ir aplinkodairinės problematikos efektą: technika ir gamta egzistuoja tik abipusio poveikio režimu, kuris reiškia, kad nesama tokios technikos, kuri nereikalautų gamtos transformacijos. Maža to, būtent terpė yra šios transformacijos *locus*, mat tik per sąsajos specifiką šio poveikio plotmė tampa įmanoma. Šiuo požiūriu ji gali būti suprasta kaip pusiau pagamintoji – nesukurta iki galo (pranc. *pas fabriqué en totalité*), kas atitinkamai įgalina ir mediacijos funkciją: „Susietoji terpė tarpininkauja tarp dirbtinių techninių elementų ir techninių esybių funkcionavimą užtikrinančių gamtinių elementų“ (ibid.).

Taigi gamtos ir technikos reliacija čia suprantama kaip specifinio susitikimo vieta, kurioje kaita tampa įmanoma dėl asocijuotosios terpės mediacijos, įforminančios abipusio ir ciklinio veikimo procesus. Tačiau turbūt įdomiausia, kad šiuo požiūriu Simondonas pasiūlo intriguojančią analogiją – jo manymu, „susietoji terpė“ būdinga ne tik techniniams objektams, bet ir gyviems organizmams. Maža to, būtent tai apibrėžia jų kūrybinį santykį su pasauliu: „Gyvas organizmas yra pajėgus išrasti tik todėl, kad jis yra individuali būtybė, su savimi besinesanti savo susietąją terpę. Šis pajėgumas sąlygoti save patį teikia pagrindą gebėjimui kurti objektus, kurie vėlgi sąlygoja save pačius“ (ibid., p. 58). Šis aspektas leidžia Simondonui suvokti susietąją terpę kaip foną arba bendrą „virtualių potencialų“ rezervuarą, įgalinantį gyvas būtybes kurti unikalią fizinių ir psichinių struktūrų sistemą.

Šioje vietoje galima pažymėti keletą svarbių dalykų. Pirmiausia, Simondonui čia svarbus tampa vaizduotės klausimas, kurį jis ima aiškinti kaip alternatyvą Geštalto psichologijai. Ši visų pirma orientuojasi į formas – išryškėjančias schemas, figūras, operacijas. Tačiau šis procesas užgožia „dinaminį foną, kuriame šios schemos susiduria, jungiasi ir dalyvauja“ (ibid.). Būtent foną arba pagrindą turėtume suvokti kaip „virtualumų, potencialų ir jėgų sistemą“, formoms paliekant faktinės sistemos statusą. Kitaip nei

galima pamanyti, formos yra pasyvios, aktyviomis tampa tik dėl organizacinės sąveikos su fonu (ibid., p. 58–59).

Vertėtų pabrėžti šį itin svarbų momentą – ontogenetinės iniciatyvos naują perskirstymą. Priešingai nei aristotelinėje sampratoje, kur forma yra aktyvusis veiksnys, o materija – pasyvusis, Simondonas fonui – t. y. ne iki galo artikuluotai virtualumo ir potencialumo sistemai – priskiria esminį veikmės faktorių, kuris ir struktūroja genėzės procesus. Išradimo metu virtualumų sistema perima faktinę sistemą (ibid., p. 58), tokiu būdu sukurdamą, galėčiau pridurti, formų aktyvumo iliuziją. Ir kadangi fonas Simondono svarstyme pasirodo kaip „susietosios terpės“ analogas, būtų galima daryti išvadą, kad individo susietumas su terpe lemia ir jo kūrybinio išradingumo trajektoriją.

Toliau svarstant būtent šis potencialumo aspektas suteikia pagrindą adaptacijos sampratos kritiniam vertinimui. Sugretindamas adaptaciją ir Bergsono *Élan vital* principą kaip dvi prieštaraujančias nuostatas, Simondonas pabrėžia, kad jų nesuderinamumas galėtų būti sprendžiamas įsivedant bendros sąveikos principą, kuris inkorporuotų antagonizmą. Tokiu būdu gyvų būtybių tapsmas negali būti aiškinamas nei grynuoju prisitaikymu, nei grynaisiais vitaliniais impulsais, bet veikiau šių priešingybių sąveika, kuri užčiuopiama persisotinusių sistemų individuacijoje. Būtent šiuo požiūriu patvirtinamas potencialumo matmuo įsitikrovinimo procese, per kurį užtikrinamos tapimo – raidos ir išnykimo – trajektorijos (ibid., p. 155). O kartu leidžia suprasti, kad tikrovės neįmanoma mąstyti pusiausvyros terminais. Kaip teigia Simondonas:

Tačiau prisitaikymo sąvoka, kartu su susijusiomis funkcijos ir funkcinio tikslingumo sąvokomis, vestų mus link suvokimo, kad žmogaus ir pasaulio santykio tapsmas siekia stabilios pusiausvyros būsenos – tai neatrodo esant teisinga nei žmogaus, nei galbūt bet kurios kitos gyvos būtybės atveju (ibid.).

Vis dėlto adaptacijos sampratoje pravartu išvelgti tam tikrą pozityvų ir neretai deramo dėmesio nesulaukiantį aspektą. Prisitaikymas suvoktinas kaip „suartėjimas su terpe“. Jis veikia kaip reguliacinė idėja, kuri įgalina žmogų ar kitus organizmus su pasauliu susisaistyti tokiais ryšiais, kurie leidžia juos išvysti kaip gyvybinę sistemą, apimančią tiek pačias būtybes, tiek ir jų terpes. Šiuo požiūriu evoliucija iš tiesų galėtų būti laikoma prisitaikymu, kuriame pusiausvyra veikia kaip tikslingumas, kaip orientacija, verčianti „sumažinti atotrūkį tarp gyvosios būtybės ir terpės“ (ibid.).

Čia norėčiau dar kartą pabrėžti būtent šį aspektą, kuris taps svarbus tolesnėje šios idėjos plėtotėje ugdymo praktikų kontekste. Terpės sąvoka apimamas dinamizmas ir kūrybinis momentas numato, kad pati terpė niekada nėra duota kaip stabili ir apibrėžta struktūra: jai būtinas reliacijos identifikavimas ir įveikšminimas. Negana to, apmąstoma per potencialumo, įtampos, kultivuojamų santykių plotmę, ji pasireiškia kaip dinamizmą įkūnijanti kategorija. Edukaciniu požiūriu terpės idėja veikia kaip tikslingumas megzti santykius, kurie plėstų potencialaus, o kartu ir kūrybinio veikimo trajektorijas.

Vertėtų prisiminti ir Simondono pastabą (ibid., p. 59), kad terpės kategorija leidžia identifikuoti ir alienacijos procesus: „Susvetimėjimas – tai psichinio gyvenimo fono ir formos pertrūkis: susietoji terpė čia nebeatlieka formų dinamizmo reguliavimo.“ Asocia-

cija reiškia susietumą, kuris nėra duotas, o veikiau reikalauja nuolatinio įgyvendinimo. Nors šioje frazėje turimas galvoje sąmonės psichikos aspektas – kuris leistų per integralumą su terpe susigrąžinti galėjimą kurti ir išrasti, mano siūlymas būtų šį principą interpretuoti aplinkodairios edukacijos kontekste.

Taip terpė tampa tokia „vieta“, kurioje užčiuopiamas susvetimėjimas, paverčiant ją abstrakčia ir nuo santykių atkirsta aplinka. Šiuo požiūriu terpės netektis galėtų būti interpretuojama kaip dar vienas antropoceno diagnozės būdas – žmogus susvetimėja su pasauliu, netekdamas asociacijos su terpe, kurioje gali veikti ir būti veikiamas. Šis ciklinis ir rekursyvus procesas pakeičiamas antropocentrinėmis subordinacijomis, kai aplinka tampa priklausoma nuo žmogaus intereso. Tada aplinkos poveikis minimalizuojamas ir perstruktūruojamas pagal antropogeninę trajektoriją.

Kita vertus, atkirstas nuo pasaulio, tapęs svetimas savo terpei žmogaus atsiduria negalėjimo veikti, savo potencialo ištuštinimo ar atotrūkio nuo įsitikrovinimo procesu situacijoje. Sugrįžimas prie terpės negali būti suvestas tiesiog į įvardijimo, klasifikavimo, deskripcijos veiksmus. Susietoji terpė reiškia atstumo sumažinimą, kuriame vėl suintensyvinama reliacija, o kartu ji išryškinama aktyvaus veikimo dinaminiame terpės fone, tarsi būtų atliepiama principui: „kaip veikiu tuomet, kai esu veikiamas“. Kitaip tariant, ugdymo požiūriu sugrįždamas prie terpės žmogus vėl turi iš naujo mokytis megzti santykius.

Vaizduotė ir edukacija

Galima teigti, kad Simondonas pratęsia šių idėjų plėtotę 1965–1966 m. Sorbonoje skaitytų paskaitų pagrindu išleistoje knygoje *Vaizduotė ir išradimas (Imagination et invention)*, kur pasiūloma ciklinės genetinės vaizduotės samprata. Pagal šią sampratą išradimas suprastinas tik per nuolatinę reliaciją su terpe. Simondonas pabrėžia (2008, p. 3), kad „pagal šią vaizdinių ciklo teoriją reprodukcinė vaizduotė ir išradimas nėra atskiros tikrovės ar viena kitai prieštaraujantys terminai, bet nuoseklios to paties genezės proceso fazės, kurias galima palyginti su kitais genezės procesais, kuriuos mums siūlo gyvasis pasaulis – filogeneze ir ontogeneze“. Jis išskiria atskiras šio proceso fazes, kuriose išryškėja skirtingos gyvos būtybės ir jos terpės charakteristikos:

1. **Anticipacija.** Vaizdas veikia kaip kuriantis vitalizmas, atsiskleidžiantis per motoringų tendencijų kompleksą, kuris suteikia galimybę iš anksto patirti objektą. Šioje fazėje pasireiškia genetiškai užprogramuota elgsena, kuri inicijuoja spontanišką veikimą dar iki organizmui pasiekiant aplinkos stimulus. Vaizdas čia funkcionuoja kaip pusiau apibrėžta, tačiau pokyčiams atvira sistema, paruošta reaguoti į besikeičiančias sąlygas (ibid., p. 29–62).
2. **Suvokimas.** Šioje fazėje vaizduotė formuoja intraperceptyviųjų vaizdinių sistemą, kuri sukuria informacijos priėmimo schemas ir užtikrina prognozuojamus atsakus į aplinkos stimulus. Vaizduotė čia veikia kaip „suvokimo infrastruktūros“ kūrėja, generuojanti vaizdinius, kurie pasirodo kaip „žemesnio lygmens dariniai“ ir palaiko struktūrinę bei funkcinę organizuotą veiklą (ibid., p. 18). Be to, vaizduotė veikia kaip standartizuotas aplinkos priėmimo mechanizmas (ibid., p. 63–92).

3. **Prisiminimas ir simbolizavimas.** Šiame etape vaizdiniai organizuojami ir sistemini mentalinėje plotmėje, dažnai įtraukiant afektyvius ir emocinius išgyvenimus. Taip sukuriama išorinės terpės analoginis pasaulis, kuriame vaizdiniai funkcionuoja kaip tarpininkai tarp subjekto ir aplinkos (ibid., p. 93–138).
4. **Išradimas.** Naujo vaizdinio, o kartu ir naujos tikrovės formos atsiradimas vyksta kaip pokytis vaizdų sistemos organizacijoje, jungiančioje organizmus su jų terpėmis. Per išradimą subjektas gali susidurti su savo gyvenamąja aplinka per naujas anticipacijas. Tai ne tik ciklo pabaiga, bet ir naujojo pradžia (ibid., p. 139–184).

Susietoji terpė ir fenomenais grįstas ugdymas

Toliau norėčiau nubrėžti Simondono „susietosios terpės“ idėjos gaires, kurios leistų svarstyti apie jos produktyvumą ir naudojimo galimybes ugdymo kontekste. Nuo 2021 m. Vilniaus mieste (Sabolius, Simutyte, 2025) ir kituose Lietuvos regionuose šio straipsnio autorius kartu su grupe ugdytojų iš „Kūrybingumo mokyklos“ diegė fenomenais grįsto ugdymo (FGU) metodiką. Nors ši prieiga dabar taikoma visame pasaulyje (Manowalulou ir kt., 2022; Luo, Li, 2024), ji dažnai siejama su Suomijos edukacijos reforma, lėmusią ne tik jos paplitimą ir įsitvirtinimą (Wolff, 2022; Schaffar, Wolff, 2024), bet ir visą „suomiškojo stebuklo“, t. y. su gerais mokinių pasiekimais tapatinamą tokio švietimo sėkmės istoriją (Symeonidis, Schwarz, 2016). Šiuo metu esama ir kitose šalyse vykdomų tyrimų, kurie patvirtina, kad sistemingas šio metodo naudojimas gali pagerinti mokinių rezultatus (Permites, Lomibao, 2022).

FGU būdingi du pagrindiniai bruožai: (a) realaus pasaulio reiškinių, t. y. fenomenų, tyrinėjimas, integruojant skirtingus mokomuosius dalykus; (b) vadinamasis *student centered learning*, t. y. mokinių įtraukimas į ugdymo procesą, suteikiant jiems pagrindinį vaidmenį ir taip sužadinant aktyvų bei motyvuotą veikimą (Sabolius, Simutyte, 2025). Šios ugdymo sistemos prieigos filosofiniu požiūriu siejamos su fenomenologijos ir konstruktyvizmo, iš dalies ir pragmatizmo (Symeonidis, Schwarz, 2016) tradicijomis.

Fenomenais grįstame ugdyme vadovaujama keliais principais. Reiškiniai tiriami iš holistinės perspektyvos, kai siekiama integruoti kiek įmanoma daugiau ugdomųjų dalykų; atliekamas kontekstualizavimas, įvardijant reiškinio kontekstą, t. y. siekiant atskleisti, kaip fenomenas pasirodo natūralioje ir kultūrinėje aplinkoje; kultivuojamas autentiškumas, kai pats fenomenas susiejamas su mokinių patirtimi, tokiu būdu sukuriant galimybę tiriamąjį reiškinį paveikti; pasitelkiamas probleminis mąstymas, tiriamojo darbo ir grupinio darbo metodikos (Mattila, Silander, 2014; Silander, 2015).

Čia svarstomame kontekste ypač svarbus tampa kontekstualizavimo ir autentiškumo principo permąstymas. Šio straipsnio autoriaus ir jo kolegų praktikose šios nuostatos buvo papildytos specifine ir kituose kontekstuose neakcentuojama Simondono „susietosios terpės“ idėjos interpretacija ir jos modeliavimu, taip pat savitos metodikos plėtotė ir taikymu Lietuvos, o ypač Vilniaus mokyklose.

Kaip matėme, Simondonas susvetimėjimo procesus sieja su susietosios terpės funkcionavimo pertrūkiu. Mūsų kontekste siūloma terpių edukaciją interpretuoti kaip susve-

timėjimo įveiką, kuri tampa įmanoma per iš naujo užčiuopiamus ir kuriamus santykius. Tai leidžia aplinkodairinį švietimą išvysti ir kaip mentalinę, ir kaip sociobiologinę ekologiją. Tam, kad taptume integralia aplinkos dalimi, pačią reliaciją, pačią santykio plotmę turime paversti mokymosi projektu. Šio straipsnio autorius kartu su grupe lektorių rengė įvairių savitų pasiūlymų – pratimų, užduočių, metodinių žingsnių, darbo principų, kurie leistų identifikuoti ir kritiškai kultivuoti terpės plotmę šioje edukacinėje kryptyje. Verta išskirti keletą pavyzdžių.

Vadovaujantis šiais principais 2023–2024 m. Vilniaus Gerosios Vilties progimnazijoje buvo tyrinėjamas fenomenas „Akis“. Veiklose dalyvavo keturios pradinė klasių mokytojos ir įvairių klasių mokiniai dirbdami mišrioje grupėse – pirmokų kartu su ketvirtokais arba pirmokų kartu su antrokais. Terpės ugdymas čia suveikė kaip sampynos su socialiniu kontekstu identifikavimas ir atgavimas. Mokykla, esanti aklųjų ir silpnaregių rajone, niekada nebuvo atlikusi šio konteksto atožvalgos ir įprasminimo. Galima sakyti, kad santykiai tarp mokyklos ir silpnaregių bendruomenės neegzistavo.

Šios fenomeno tyrimo veiklos ne tik leido tirti mokslinius regos aspektus, bet ir pažinti akies funkcijas per neregijų ir silpnaregių gyvenimo specifiką – pavyzdžiui, susitikimus su bendruomene, audiosensorinės bibliotekos ir Brailio rašto mokymais, taip pat neregijų orientaciją pagerinančių grindinių plytelių pažinimą ir pan. Tokiu būdu aktuali socialinė terpė pasiūlė tiek patį teminį rakursą, tiek ir mokymosi procesus, bet taip ir įgalino kūrybinių santykių su šia plotme sugražinimą ir kultivavimą, atkreipti dėmesį į aklųjų ir silpnaregių bendruomenę (Sabolius, Simutyte, 2025).

Tais pačias metais Vilniaus „Sostinės“ gimnazijos mokytojai rinkosi abstraktų reiškinį – „vaizdas“, kuris skirtingose mokinių grupėse buvo sukonkretintas savitu būdu. Devintokai jį suproblemino ir tyrė kaip „savęs vaizdo“ potėmę, kurios centre atsidūrė psichologinės savivertės ir tarpusavio santykių tematika. Pažymėtina, kad šis į tiesioginį santykį su terpe nenurodantis pasirinkimas – būtent dėl nuolat pabrėžiamo terpės edukacinio aspekto – kai kuriais atvejais įgavo labai konkrečias aplinką persvarstančias poveikio formas. Viena devintokų grupė vaizdo kaip įtampos momentą apmąstė įkurdama „Pabėgimo kambarį“ buvusioje drabužinėje. Ši nauja vieta transformavo pačios mokyklos sandarą, bet kartu ėmė veikti kaip kritinė zona, kurioje savivertės ir socialinės įtampos klausimai įgijo architektūrinį pavidalą (ibid.).

2022–2023 m. devynios Vilniaus mokyklos dalyvavo fenomenais grįsto ugdymo procese ir tyrė vieną fenomeną „Miškas“. Miško edukacijų metu mokiniai, lydimi architektų, aplinkosaugos edukatorių, aktyvistų, menininkų ir miškininkų, turėjo galimybę pažvelgti į miško terpę – gyvą santykių tinklą, kurio trapi pusiausvyra yra nuolatinių derybų rezultatas. Mokiniai buvo skatinami atrasti ir atpažinti mišką savo artimiausioje aplinkoje, taip pat buvo pristatytas Lietuvai Venecijos bienalėje atstovavęs „Vaikų miško paviljonas“ – kaip edukacinis įrankis miškų „raštingumui“ ugdyti. Terpių edukacijos požiūriu svarbų momentą pasiūlė Konarskio gimnazijos vienuoliktokų tyrimas. Ieškodami „miško“ artimiausioje aplinkoje, jie identifikavo šį fenomeną kaip išmetamų prekybos centrų lankstinukų problemą. Tokiu būdu konvencinio miško nesatis buvo atrasta su jais susietoje terpėje – kas dieną lankomoje parduotuvėje. Tai pavirto įvairius dalykus in-

tegruojančiu tyrimu ir menine instaliacija apie sugeneruojamą makulatūrą, kuri buvo pristatyta 2023 m. Lietuvos paviljone Venecijoje¹.

Išvados

Terpės konceptas telkia daug galimybių. Visų pirma, ji pasižymi tarpšritine prigimtimi, kuri būtina sprendžiant aplinkodairinius iššūkius. Kaip gamtamokslinė idėja, terpė aiškiai apibrėžia santykio tarp individo ir pasaulio biologines ir geomokslines implikacijas. Kaip filosofinė samprata, ji leidžia įtraukti į šį santykį sociokultūrinius, etinius ar net meninius aspektus. O būtent terpės kaip „konkrečios aplinkos“ matmuo įgalina jos edukacinį potencialą.

Terpės idėja švietimo dimensiją iškelia kaip produktyvios sąveikos tarp teorijos ir praktikos perspektyvą. Čia pasiūlyta filosofinė Simondono mąstyme aptinkama susietosios terpės konceptualizacija išryškino savitus edukacinius aspektus, kurie leidžia ją interpretuoti per dinamiškos asociacijos ir mezgamų santykių procesus – per bendramatę gamtos ir kultūros tyrimų prizmę. Tai leidžia manyti, kad ugdymas turi prasidėti nuo artimiausios terpės matmens identifikavimo, aprašymo, įsitraukimo būdų išskyrimo. Terpė edukaciniu požiūriu gali būti interpretuojama ne tik kaip stebėjimo, bet ir dalyvavimo plotmė.

Šiuo požiūriu terpė gali būti tiek filosofinis, tiek kritinės edukacijos konceptas, kuris atskleidžia „terpės“ sąvoką kaip susvetimėjimo su „aplinka“ perspektyvą. Edukacinėse praktikose išmėginta susietosios terpės idėja sąveikoje su fenomenais grįstu ugdymu išryškina svarbų ekosocialinės edukacijos aspektą – terpė tampa ugdymo plotme, kurioje santykių analizė priartina sudėtingus kultūrinius, gamtinius ir socialinius fenomenus, paversdama juos aktyvaus poveikio plotme.

Literatūra

- Bonneull, C. (2015). The Geological Turn: Narratives of the Anthropocene. In Hamilton, C., Bonneuil, C., & Gemenne, F. (Eds.). *The Anthropocene and the Global Environmental Crisis* (pp. 17–32). Routledge. <http://dx.doi.org/10.4324/9781315743424-2>
- Canguilhem, G. (1952). *La Connaissance de la vie*. Paris: Vrin.
- Cicero (1883). *Natura Deorum Libri Tres*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Humphreys, C., & Blenkinsop, S. (2017). White Paper Concerning Philosophy of Education and Environment. *Studies in Philosophy and Education*, 36(3), 243–264. <https://doi.org/10.1007/s11217-017-9567-2>.
- Incropera, F. P. (2016). *Climate Change: A Wicked Problem: Complexity and Uncertainty at the Intersection of Science, Economics, Politics, and Human Behavior*. New York: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781316266274>
- Luo, C. L., & Li, Y. H. (2024). Implications of Finnish Phenomenal Teaching for Interdisciplinary Teaching in Basic Education in China. *Open Access Library Journal*, 11, 1–15. <https://doi.org/10.4236/oalib.1111792>.
- Manowalulou, N., Butkatunyoo, O., & Mahavijit, P. (2022). Phenomenon-Based Teaching Competency Development for Teacher Educators in Higher Education in Thailand. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 43(3), 727–734. <https://doi.org/10.34044/j.kjss.2022.43.3.26>.

¹ <https://www.lrytas.lt/kultura/meno-pulsas/2023/05/18/news/venecijos-architekturos-bienaleje-kritines-miska-tyrinejanciu-vilniaus-moksleiviu-idejos-27085547>

- Mattila, P., & Silander, P. (Eds.). (2014). *How to Create the School of the Future: Revolutionary Thinking and Design from Finland*. Oulu: University of Oulu, Center for Internet Excellence.
- Permites, E. V., & Lomibao, L. S. (2022). Phenomenon-Based Conversational Microlesson Packets on Students' Mathematics Achievement and Appreciation. *American Journal of Educational Research*, 10(5), 349–354. <https://doi.org/10.12691/education-10-5-11>.
- René, W. (1959). Hippolyte Taine's Literary Theory and Criticism. *Criticism*, 1(1), 1–18. <http://www.jstor.org/stable/23091097>.
- Ross, D. (2021). Dare to Think Past the Anthropocene: A Lecture on Education, Care and the Shaping of New Improbabilities. *Arena*, 6, 57–69. <https://doi.org/10.7146/fecun.v1i.130223>.
- Rousell, D., & Cutter-Mackenzie-Knowles, A. (2019). The Parental Milieu: Biosocial Connections With Nonhuman Animals, Technologies, and the Earth. *The Journal of Environmental Education*, 50(2), 84–96. <https://doi.org/10.1080/00958964.2018.1509833>.
- Sabolius, K. (2024). *Immaginazione. Al di là dell'Antropocene*. Roma: Lit Edizioni s.a.s.
- Sabolius, K. (2024). Forget the environment, imagine with milieu. *Rivista di estetica*, n.s., 87, LXIV, 228–242..
- Sabolius, K., Simutyte, R. (2025). *Fenomenais grįstas ugdymas Vilniuje 2023–2024 m.* Vilnius: EDU Vilnius, Kūrybiška edukacija, planuojama išleisti 2025 metais.
- Schaffar, B., & Wolff, L. A. (2024). Phenomenon-Based Learning in Finland: A Critical Overview of its Historical and Philosophical Roots. *Cogent Education*, 11(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2309733>.
- Silander, P. (2015). Digital Pedagogy. In P. Mattila & P. Silander (Eds.). *How to Create the School of the Future: Revolutionary Thinking and Design from Finland*. (pp. 9–26). Oulu: University of Oulu, Center for Internet Excellence.
- Simondon, G. (1989). *Du mode d'existence des objets techniques*. Paris: Aubier.
- Simondon, G. (1992). *L'individuation psychique et collective: à la lumière des notions de forme, information, potentiel et métastabilité*. Paris: Aubier.
- Simondon, G. (2008). *Imagination et invention (1965–1966)*. Chatou: Éditions de la Transparence.
- Sonu, D., Snaza, N. (2016). The Fragility of Ecological Pedagogy: Elementary Social Studies Standards and Possibilities of New Materialism. *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 12(3), 258–277. <https://doi.org/10.1080/15505170.2015.1103671>.
- Spitzer, L. (1942). Milieu and Ambiance: An Essay in Historical Semantics. *Philosophy and Phenomenological Research*, 3(1), 1–42. <https://doi.org/10.2307/2103127>.
- Stiegler, B. (2018). *The Neganthropocene*. London: Open Humanities Press.
- Symeonidis, V. & Schwarz, J. F. (2016). Phenomenon-Based Teaching and Learning Through the Pedagogical Lenses of Phenomenology: The Recent Curriculum Reform in Finland. *Forum Oświatowe*, 28(2), 31–47. <http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/458>.
- Taine, H. (1863). *Histoire de la littérature anglaise*. Paris: Librairie de L. Hachette et Cie.
- Wolff, L. A. (2022). Phenomenon-Based Learning. In S. Idowu, R. Schmidpeter, N. Capaldi, L. Zu, M. del Baldo & R. Abreu (Eds.). *Encyclopedia of Sustainability Management* (pp. 1–9). Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-030-02006-4_1137-1