

Terpės konceptas ir ugdymo kaip antropocentrinio gyvenimo teritorizacijos perkrovos galimybė

Sandra Kairė

Vilniaus universiteto
Ugdymo mokslų institutas
El. paštas sandra.kaire@fsf.vu.lt
<https://orcid.org/0000-0003-0618-0308>

Santrauka. Straipsnyje teoriniu lygmeniu aktualizuojama ugdymo kaip antropocentrinio gyvenimo teritorizacijos problematika ir siekiama apsvarstyti filosofinio terpės koncepto įvedimo galimybę ugdant kaip galimą šios problemos sprendimą. Straipsnyje nagrinėjamas terpės koncepto aiškinimas filosofiniu aspektu ir aptariamos šio koncepto įvedimo apraiškos edukologijos mokslo lauke. Toliau remiantis Lindos Knight (2016) žaidimų aikštelės kaip terpės analize ir kitų empirinių tyrimų rezultatais, kuriuose aktualizuojami vaiko santykio su aplinka bei su nežmonėmis pokyčiai antropoceno epochos sąlygomis, parodoma, kaip terpės konceptas papildo ir išskleidžia tai, kad ugdymo procese tarp skirtingų veikėjų kuriasi radikalūs susidūrimai, kuriuose išnyksta dualumai, kaip ugdytojo / mokinio, mokymo / mokymosi, žmogaus / nežmogaus. Teigiama, kad terpės konceptas gali padėti permąstyti tai, kad mokymasis konkrečiose vietose (ties švietimo įstaigose, tiek už jų ribų) kuria visų organizmų sąryšingumo supratimą ir patyrimo galimybę, kuri aktuali žmogaus ir kitų rūšių santykiui kurti, o kartu ir antropocentrinio gyvenimo teritorizacijai švietime mažinti.

Pagrindiniai žodžiai: *milieu* arba terpės, antropocentrinio gyvenimo teritorizacija, ugdymas, susidūrimas.

The Concept of Milieu as the Possibility of Overloading Education as the Territorialization of Anthropocentric Life

Abstract. The paper raises the problem of education at a theoretical level as an anthropocentric territorialization of life and seeks to consider the possibility of introducing a philosophical concept of the milieu in education as a possible solution to this problem. The paper examines the interpretation of the milieu concept from a philosophical point of view and discusses the manifestations of the concept of milieu in the field of educational science. It then draws on Linda Knight's (2016) analysis of the playground as a medium, as well as on other empirical studies actualizing the changes in the child's relationship to the environment and to non-humans in the context of the Anthropocene epoch with the objective to show how the concept of the milieu complements and highlights the fact that, in the process of education, radical encounters between the different actors can appear, in which the dualities of educator/pupil, teaching/learning, and human/non-human can be dissolved. The paper also argues that the concept of the milieu can help to rethink the fact that learning in specific places (both inside and outside of educational institutions) creates an awareness of the interconnectedness of all organisms and the possibility of experiencing it, which is relevant for the construction of a relationship between human beings and other species, and thus for the reduction of the territorialization of anthropocentric life in education.

Keywords: milieu, territorialization of anthropocentric life, education, encounter.

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

Received: 14/05/2024. Accepted: 26/10/2024

Copyright © Sandra Kairė, 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: ugdymas kaip antropocentrinio gyvenimo teritorizacija

„Dar nuo darželio formaliajame ugdyme siekiama nukreipti mokinių troškimus nuo materialaus link transcendentinio gyvenimo, nusigręžti nuo gyvūno ir vaiko santykio su žeme planeta, peržengti tai pasirenkant tik tuos troškimus, kurie siekia savęs bei pasaulio įvaldymo transcendencijos“ (Wallin, 2020, p. 103–104). Kaip ugdyme suprantamas žmogus ir daugiau nei žmogaus pasaulio santykis? Žvelgdamas į žmogaus ir nežmogaus pasaulio santykį, Jonas Wallinas (2020) kritiškai vertina nuo pat Antikos laikų susiformavusį ir tebetrunkantį antropocentrinį gyvenimo vaizdinį, pozicionuojantį žmones kaip tuos, kurie yra pranašesni už nežmones, nes pastarieji laikomi netobuli, priklausantys nuo žmonių, o gyvūniškumas yra tai, ką žmonės turi būtinai įveikti. Antai vienas iš garsiausių XVIII amžiaus humanistinės minties atstovų, švietėjas Jean-Jacques Rousseau kūrinyje *Emilis arba Apie auklėjimą* akcentavo, kad „<...> prieš imantis formuoti žmogų, pirmiausiai reikia tapti žmogumi (1979, p. 95)“. Taigi, remiantis šia Rousseau mintimi, anot Snazos ir Weaver (2015), suprantama, kad tie, kas jau yra žmonės ir kontroliuos ugdymą taip, kad dar nesuaugęs taptų žmogumi; o svarbiausias švietimo tikslas – kad besimokantieji taptų žmonėmis, galinčiais dalyvauti globalios ekonomikos procese kaip produktyvūs kūrėjai ir vartotojai. Rousseau (1979) tęsia: „Kiekvieną gyvūną aš laikau tik gudragalve mašina, gamtos apdovanota jausmais, kad galėtų pati užsivesti ir siek tiek apsaugoti nuo viso to, kas galėtų ją sunaikinti arba sugadinti. Lygiai tą patį aš matau ir žmoniškoje mašinoje; skirtumas tik toks, kad gamta viena pati valdo visus gyvūno veiksmus, tuo tarpu žmogus pats čia dalyvauja kaip laisvai veikiantis asmuo“ (1979, p. 77). Taigi, antropocentriniu požiūriu besiremiantis ugdymas remiasi siekiu suformuoti žmogų, kuris pasižymi aiškiu pranašumu kitų rūšių atžvilgiu ir atskiriamas nuo nežmonių. Ne tik Rousseau, bet ir Kantas, Dewey ir kiti (ugdymo) filosofai ir (ar) pedagogai akcentavo, kad tik žmonės gali mokytis ar mokyti (Snaza, 2013).

Wallinas teigia, kad nuo industrializacijos laikų švietime pradėjęs vykti ugdymo turinio standartizavimas, sukurta aiški rutina fabrikuose, kurios principai perkelti ir į mokymo organizavimą dar labiau sustiprino antropocentrinę nuostatą, kad pasaulis yra toks, kokį jį supranta žmonės, ir yra skirtas žmonėms. Jam pritaria ir kiti autoriai, pavyzdžiui, Nathan Snaza ir John Weaver (2016), Annette Gough (2021), kad esamas ugdymo turinys ir dalykinis mokymas užprogramuotas žmogaus pranašumui skatinti. Antropocentriniu požiūriu sumenkintą gyvūnų statusą galima matyti esant švietimo institucijų praktikose: gyvūnai ir augalai iš esmės eliminuojami iš švietimo institucijų, iš mokymo programų turinio, dažnai naudojami tik kaip objektai, apie kurios ko nors išmokstama, ar eksperimentams. Anot Wallino (2020), Jungtinėse Amerikos Valstijose kasmet biologijos pamokose eksperimentams panaudojama daugiau kaip 20 milijonų varliagyvių. Tačiau, kaip teigia autorius, nekeliami klausimo, ką reiškia tokie skaičiai? Ką reiškia toks nužudomų žmogaus mokymosi tikslais varliagyvių skaičius? Žinoma, Lietuvos kontekstui tokie nužudomų varliagyvių skaičiai gali būti neaktualūs (šiuo atveju, matyt, galime save matyti esant humaniškesnius), tačiau ar klausiamo, kodėl švietimo įstaigų ar parkų teritorijose edukaciniais tikslais nusprendžiama statyti vabzdžių viešbučius ir „privilioti“ vabzdžius gyventi būtent juose, o ne leisti jiems gyventi natūraliomis sąlygomis? Kiek

vabzdžių viešbučių iš esmės įtraukiama į mokymo(si) procesą ir kuriems mokomiesiems dalykams ir kada jie pamirštami?

Kritiškai vertindamas susiformavusį antropocentrinio gyvenimo naratyvą, Wallinas provokuoja ir siūlo pereiti prie antirūšiškos pedagogikos (angl. *anti-speciesist pedagogy*), skatinantį mokytis kartu su kitomis rūšimis, atsisakyti hierarchijos ir žmogaus viršenybės kitoms rūšims. Antai Nathan Snaza (2018) siūlo keisti supratimą, kad žemė yra mūsų – žmonių – ir mes ją turime apsaugoti ar išsaugoti. Atvirkščiai, jis siūlo pereiti prie šios aksiomos, kad Žemė nėra „mūsų“ nuosavybė (angl. *The Earth is Not „Ours“ to Save*), bei pasiūlo išmušantį iš vėžių ugdymą (angl. *bewildering education*), kuris nėra nei konkreti programa, nei planas, nei metodų rinkinys. Tai tam tikra aksioma, kad Žemė nėra mūsų nuosavybė, įkūnijanti praktika bei apibrėžiantis mokymo(si) procesas, kuriame siekiama atsiriboti nuo supratimo, kad ugdymas yra tik humanizacijos procesas. Išmušiančiame iš vėžių ugdyme yra nuolatos eksperimentuojama, klystama, gali būti iš anksto nežinoma, koks rezultatas bus pasiektas, ir panašiai.

Tiek Wallin, tiek Snaza atstovauja jau daugiau kaip dešimtmetį švietime vykstančiam posthumanizmo bei naujojo materializmo posūkiui. Jei remsimės filosofo Christophe Bonneuil (2015) identifikuotais keturiais didžiausiais antropoceno naratyvais, šis posūkis atstovauja pogamtiskajam (angl. *post-nature*) naratyvui, kuriame pirmiausiai kritikuojamas humanistinis aiškinimas, kas yra žmogus ir koks jo santykis su pasauliu, bei egzistuojanti žmogaus / gamtos, kultūros / gamtos, žmogaus / mašinos binariškumo skirtis. Ugdymo teoretikai Nathan Snaza, Debbie Sonu, Sarah H. Truman ir Zofia Zaliwska (2016) išskiria keturis bazinius naujojo materializmo principus, aktualius ugdymo laukui, o agentiškumas (angl. *agency*) – pirmasis iš jų. Vakarietiškoji (ir europietiškoji) tradicija žmogų mato aktyvų ir galintį veikti, o kiti nežmonės yra pasyvūs ir inertiški. Tuo tarpu remiantis posthumanizmu ir naujuoju materializmu, visi žmonės matomi kaip aktyvūs ir galintys veikti bei dalyvaujantys mokymo(si) procese.

Žvelgdami į posthumanistinei minčiai atstovaujančių ugdymo teoretikų ir tyrėjų lauką, pastebėsime, kad kritika ir analizė, o ir siūlomi ugdymo esminio pokyčio sprendimai orientuojasi į humanistinės idėjos ugdyme permąstymą bei perkrovą. Skirtingi autoriai, o ir tarptautinės organizacijos (pvz., UNESCO) teigia, kad ugdymas yra antropocentrinė arba į žmogaus išskirtinumą ir viršenybę orientuota teritorija, kurią, reaguojant į antropoceno iššūkius, būtina keisti. Be to, ugdymo mokslų kontekste reaguojant į antropoceno epochos teorinį diskursą ne viena ugdymo teoretikė (kaip Somerville ir Green, 2015; Verlie, 2018; Diaz-Diaz, 2017) pradeda kelti vaiko santykio su aplinka klausimus bei, atlikdamos empirinius tyrimus, aktualizuoti vaiko ar jauno žmogaus santykio su aplinka pokytį klimato kaitos sąlygomis. Ugdymo teorijos lauke taip pat pradama vis intensyviau kalbėti apie besikeičiantį vaikystės fenomeną, taip pat vaiko santykio su aplinka, su nežmonėmis pokyčius, aktyviai permąstoma vietos ir artimiausios erdvės svarba vaiko mokymosi procese (Somerville, 2009; Davies, Gannon ir kt.). Margaret Somerville (2010, 2011) yra viena iš pirmųjų poststruktūralizmo ir posthumanizmo atstovių ugdyme, siekiančių rekonceptualizuoti į vietą orientuotą pedagogiką (angl. *place pedagogy*). Anot šios mokslininkės, nepakanka vietai jautrios pedagogikos, būtina alter-

natyvioji vietos pedagogika, orientuota į „globalų dabartiškumą“ (angl. *place pedagogy for „global contemporaneity“*), kuriai būtų būdingi šie principai: žmogaus santykis su vieta kuriasi per istorijas ir kitų (taip pat nežmonių) reprezentacijas; mokymasis vietoje yra lokalus ir įkūnytas; bei mokymasis vietoje tampa giluminiu kultūriniame santykiyje su kitais (nebūtinai žmonėmis).

Šiame straipsnyje siekiama judėti dar toliau ir gilintis į galimybę ugdymo srityje pereiti nuo plačiai vartojamos aplinkos sąvokos prie *milieu*, arba terpės, idėjos ir svarstoma, ar *milieu* arba terpės konceptas kaip conceptualus perėjimas nuo aplinkos, kas brėžia skirtį tarp individo ir to, kas jį / ją supa bei izoliuoja (Sabolius, 2024), gali tapti potencialiai nauja filosofine ugdymo idėja, kuri sudarytų galimybę antropocentrinės ugdymo praktikos perkrovai bei naujam įsikrovimui? Galbūt žmogaus mokymosi terpėje supratimas galėtų reikšti esminius pokyčius ir ugdymo praktikoje? O gal terpės konceptas gali ateiti (arba jau ateina) į ugdymo teoriją bei praktiką?

Terpės konceptas ir jos apraiškos ugdymo lauke

Pasak filosofo Georgesio Canguilhemo (2008, p. 98), „terpės sąvoka tampa universaliu ir būtinu būdu suprasti gyvų būtybių patirtį ir egzistavimą; būtų galima sakyti, kad tai tapo šiuolaikinės minties kategorija“. Kaip įvardija Canguilhemas, terpės terminas XVIII amžiaus antroje pusėje atkeliavo iš mechanikos lauko ir perėjo į biologiją (pirmiausiai apiktas Newtono mechanikoje, kuriuo apibūdinamas skystis, angl. *fluid*) ir toliau skverbėsi į skirtingas mokslo disciplinas. Tarkime, Jean-Baptiste Lamarckas *milieu* sąvoką įveda į biologijos mokslą (vartojama tik daugiaskaitinė terpės reikšmė vartojant *fluid* terminą, kaip vanduo, oras, šviesa), Honore de Balzacas XIX amžiaus viduryje įveda terpės sąvoką į literatūrą, terpė taip pat pradeda vartoti geografijos lauke (Ritter ir Humboldt), psichologijoje (Watson). Santykio tarp organizmo ir jo terpės skirtumo panaikinimas aktualizuojamas Jacobo von Uexküllio gyvūnų fiziologijos ir Kurto Golsteino žmonių patologijos darbais, o ši aktualizacija remiasi filosofinėmis prielaidomis. Antai Uexküllis akcentavo, kad gyvūnus reikia tirti kaip suvokiančius subjektus, o ne kaip mechanizmus. Jis pasiūlė *Umwelt* – kiekvienos rūšies aplinkos – sąvoką, kuria apibūdinama kiekvienam organizmui būdinga aplinka, kurią reikėtų traktuoti kaip visiškai skirtingą tikrovę, būdingą tai konkrečiai rūšiai; kiekvienos rūšies aplinka turi savą erdvę, laiką, judėjimo ir orientavimosi būdus (Gutauskas, 2021). Šio biologo idėjos padarė įtaką Heideggerio Merleau-Ponty, Deleuze filosofijai (Gutauskas, 2021).

Vis dėlto, pasak Canguilhemo (2008), žvelgiant į skirtingas mokslo kryptis, iki šiol gana sudėtinga suprasti terpės koncepto supratimo bendrą formavimąsi. Terpės sąvoka yra tarsi tarpinis ir jungiantis terminas, nuolat judantis tarp gamtos mokslų ir humanitarinio, socialinio ar filosofinio diskurso. Filosofija, anot Canguilhemo, kaip tik ta disciplina, kuri turi imtis iniciatyvos siekiant suprasti šio koncepto reikšmę ir vertę. Tad terpės sąvoka šiuolaikinėje filosofijoje sulaukia vis daugiau dėmesio, o išsamiai šis konceptas nagrinėjamas filosofų Deleuze ir Guattari, Canguilhemo, Simondono ir Stieglerio darbuose. Būtent Simondonas pasiūlo „asocijuotosios terpės“ idėją – santykių tinklus, kurie, tiesiogiai įsipindami į individuacijos procesus, negali būti atsieti nuo paskiro orga-

nizmo, nes jį ne tik sąlygoja, bet ir įgalina jo kaitos trajektorijas (Sabolius, 2021). Lietuvoje terpės konceptas aktualizuojamas filosofų Kristupo Saboliaus, Mintauto Gutausko, Danutės Bacevičiūtės darbuose.

Nors, anot Saboliaus (2024), terpė ir aplinka dažnai suprantami kaip sinonimiški terminai, yra reikšmingų konceptualių abiejų konceptų skirtumų. Aplinkos idėja paremta skirtimi nuo individo, t. y. tai egzistuoja aplink ir tuo pačiu skiriasi nuo individo, nepriklauso jam. O tai savo ruožtu kuria tam tikrą skirtį tarp skirtingų organizmų bei potencialiai kuria tam tikrą galimą nelygiavertiškumą bei hierarchiją vienas kito atžvilgiu. Tuo tarpu terpės samprata išreiškiamas susietumas su būtybe, mediacija, sąryšingumas. Jei aplinka interpretuojama kaip skirtis, tai terpė semantiškai apima santykio ir jungimosi (angl. *connectivity*) aspektus (Sabolius, 2024). Tai savo ruožtu reiškia, kad organizmai vieni kitus veikia lygiavertiškai, juos sieja nuolatinis besikeičiantis ryšys vieno su kitu, kai yra svarbi nebe skirtis, o santykis ir tarpusavio įtaka vienam kitam. Remdamasis filosofo Serres' a idėjomis, siūlančiomis pamiršti aplinkos konceptą, nes aplinka išreiškia tai, kad žmogus yra centre, o žemė egzistuoja ir egzistuos be žmogaus, Sabolius (2024) akcentuoja, kad aplinkos idėja kuria subordinaciją – kažkas yra centre, o kažkas periferijoje ir tokiu būdu formuoja izoliaciją. Terpės konceptas pasiūlo visų organizmų sąryšingumo supratimo ir patyrimo galimybę bei matomas kaip izoliacinio aplinkos supratimo alternatyva.

Vis dėlto ugdymo lauke terpės konceptas iki šiol aptinkamas itin fragmentiškai. Galime rasti *milieu teaching* konceptą, kuris dar 1978 metais pristatytas Hart ir Rogers-Warren kaip mokymo praktika, ateinanti iš biheviorizmo teorijos, kurios metu vaiko natūralioje aplinkoje naudojami stimulai ir intervencijos, paskatinančios jį atlikti konkretų elgesį. *Milieu teaching* ateina iš biheviorizmo tradicijos ir taip pat aktyviai orientuota į vaiko kalbos mokymą kasdienėje aplinkoje. Taigi šis konceptas neturi jokios sąsajos su terpės supratimu, ateinančiu iš filosofijos.

Sheri Leafgren (2013), remdamasi filosofų Deleuze ir Guatarri terpės kaip tinkliškos, rizominės aplinkos, neturinčios centro, aiškinimu, permąsto statiską, nusistovėjusią ir funkcionaliai numanomą klasės sampratą, kurioje visi objektai ir subjektai visiems yra aiškūs, turintys nustatytas funkcijas ir lengvai atpažįstami. Ji kaip tik pažvelgia į klasę kaip terpę, t. y. kaip sudėtingų ir kintančių asambliažų ir erdvių aproksimaciją. Taikydama Deleuze ir Guatarri terpės konceptą atlikdama tyrimą klasėse, autorė identifikuoja, kad klasė yra nuolatos kintanti, mutuojanči, apimanti erdvių, aplinkų ir iš jų kylančių naujų teritorijų sąveika. Vaikai klasėje kaip vietoje, kurioje sąveikauja su mokytojais (kurie tarnauja valstybei) ir skirtingais objektais, nuo kilimo iki pieštuko, veikia kaip nomadai. Klasės kaip terpės suvokimas leidžia klasę suprasti ne tik kaip deinstitutionalizuojančią patirtį, kurie tokie objektai, kaip vaiko turimas pieštukas kuria vaiko ir mokytojo pieštuko asambliažą, kuriame jis gali būti ne tik būtinas užduočiai atlikti, bet ir mokytojui nervinti.

Gana išsamiai terpės konceptas aktualizuojamas Lindai Knight tekste (2016), jai taip pat pasitelkus Deleuze ir Gauttari idėjas bei naujojo materializmo perspektyvą ir analizuojant vaikų žaidimų aikštelę kaip terpę žmogaus ir nežmogaus radikaliems susidūri-

mams, kurie turi pedagoginio agentiško (angl. *pedagogical agency*) aspektą. Tuo tarpu David Rousell ir Amy Cutter-Mackenzie-Knowles (2018) į terpių konceptą pažvelgia iš aplinkodairinio ugdymo konteksto. Jie įvardija, kad terpės konceptas aplinkodairiniam ugdymui gali atverti naujas galimybes tokiems tyrimams, kurie iš naujo permąstytų ekologinį sąryšingumą (angl. *ecological relationality*). Remdamiesi Uexküllio, Simondon, Deleuze ir Guattari idėjomis, jie išsamiau analizuoja terpės sąvoką ir, kaip patys autoriai įvardija, spekuliatyviai pasirenka analizuoti tėvystės terpės (angl. *parental milieu*) konceptą. Anot jų, tėvystė per kasdienio rūpinimosi vaikais praktikas atskleidžia kompleksiską sąryšingumą tarp žmonių ir kitų gyvūnų, apimančią alkio, troškulio, prieglobsčio, judėjimo, mokymosi terpes. Pasitelkdami šį konceptą, autoriai siūlo atlikti tyrimus, besigilinančius į tėvystės terpes ir vaikų aplinkodairinio ugdymo patirtis.

Vis dėlto tai tik keletas ugdymo teorijos lauke esančių autorių, dažniausiai besiremiančių Deleuze ir Guattari idėjomis ir bandančių teoriniu lygmeniu analizuoti terpės koncepto galimybes ugdymo teorijoje ir praktikoje. Reikia pažymėti, kad kur kas dažniau ugdymo teorijos ir praktikos lauke aptinkami bei vartojami aplinkos (angl. *environment*) arba vietos (angl. *place*) konceptai, nors laikantis Saboliaus aiškinimo (2024), aplinka kaip konceptas apibrėžia tam tikrą skirtį, o terpė apima organizmo ir jo artimiausios aplinkos santykį ir jungimąsi. Taigi pažvelkime atidžiau į Lindos Knight (2016) vaikų žaidimų aikštelės kaip terpės, kurioje steigiasi mokymuisi per radikaliuosius susidūrimus, galimybę.

Linda Knight: žaidimų aikštelė kaip terpė radikaliems susidūrimams (ir ugdymui)

Kas yra vaikų žaidimų aikštelė? Pirmiausiai įsivaizduojame ją kaip tam tikras ribas turinčią vietą urbanizuotoje teritorijoje, skirtą vaikams ir turinčią specifinę įrangą, kuri skirta suptis, suktis, kopti, laiptoti, čiuožti, karstyti. Įprasta vaikų žaidimų aikštelė turės gana standartinę įrangą, kurioje siekiama, kad vaikai judėtų (ir atliktų tam tikrus judesius), žaistų ir socializuotųsi. Taigi vaikų žaidimų aikštelę galime suprasti ir kaip tą vietą, kurioje vyksta vaikų kūnų susidūrimai bei vaiko kūno ir materialiojo pasaulio susidūrimai. Metalas, plastikas, kaučiukas, medis, smėlis apibūdina žaidimų aikštelių medžiagiškumą ir materialumą, su kuriuo sąveikauja vaikai bei pačių vaikų tarpusavio sąveikos, kuris irgi tampa integralia dalimi. Visgi įprastoje žaidimų aikštelėje saugumas yra pirmiau visko. Linda Knight (2016) kritikuoja šiuolaikinėse visuomenėse įsigaliojusį supratimą apie žaidimų aikšteles. Jos perdėm, netgi isteriškai, orientuotos į vaikų saugumą ir vaikų fizinį pažeidžiamumą ir dėl to tam tikrais atvejais netgi pasiekia engėjišką vaikų ir vaikystės supratimą kaip nuolatinį potencialaus susižalojimo (ar dar ko nors baisiau) riziką.

Vis dėlto, pasak Knight (2016), žaidimų aikštelės yra daugiau nei tik žmogaus ir materialiojo pasaulio sąveika. Vaikas ir žaidimui skirta įranga yra tik dalis didesnio, kompleksinio, sensorinio, atmosferinio, kūniško, laikiško asamblėja, kurį sudaro skirtingi objektai, oras, šviesa, nuolat susiduriantys gyvūnų, žmonių, kitų gyvųjų organizmų kūnai, dalis. Vaikų žaidimų aikštelių analizė taikant naujojo materializmo teoriją autorei padeda parodyti tai, kad jos peržengia mūsų sukurtą banalumą jų atžvilgiu – žaidimų

aukštelė = vaikas ir žaidimas – ir reguliarumą, humanistinį dualumą, t. y. atskyrimą tarp subjekto ir objekto, kūno ir proto, žaidimo ir mokymosi, bei suvokimą, kad žaidimų aikštelėse vaikai elgiasi tam tikru būdu ir turi būti saugūs. Kaip tik taikydama naujojo materializmo teoriją, ši autorė parodo žaidimų aikštelių kompleksiskumą, kuris pasireiškia žmonių ir nežmonių sąveika, pasižyminčia agentišku ir afektišku. Atrodytų, paprasta vaiko ir materialių objektų sąveika žaidimų aikštelėje iš tiesų „tampa platesne susidūrimų terpe (angl. *wider milieu if collisions*), apimančią daugiau nei žmogus galimybes su skirtingais, afektiškais, judančiais susidūrimais, kurie turi pedagoginį ageniškumą (2016, p. 14). Kitaip tariant, žaidimų aikštelės gali būti laikomos terpėmis, kuriose vyksta radikalūs susidūrimai, apimantys materialumą, afektiškumą, erdviškumą ir pedagoginį susidūrimą.

Žaidimų aukštelės, anot Knight, yra mokymosi erdvės, kuriose judesys apima skirtingus, vienoje terpėje judančius ir bendraujančius veikėjus, tarkime, tai – vaikas, skruzdėlės, sūpynės, krentantys lapai, smėlis, kurių buvimas, galimas judėjimas, tarpusavio sąveika ir, kaip pavadina Knight (2016) kuriama bendra choreografija, pasireiškianti per nuolatinį judesį, skatina bendrą žmogaus ir nežmogaus mokymosi procesą. Žaidimų aikštelių architektūra ir dizainas nukreipia į judėjimą, kuris yra nuolat besikeičiantis ir nuspėjamas asambliažas, apimantis biologiškumą, materialumą ir jusliškumą; judėjimas nėra rezultatas, o veiksmas, kuris steigiasi pirmiau kognityvinio sprendimo. Žaidimų aikštelėje susidūrimai yra ritmingi, choreografiški ir pedagogiški, vienaip ar kitaip kuriantys patirtį, kuriantys naują mokymosi potencialą, kuris yra nuspėjamas. „Galvojimas apie žaidimų aukštelę kaip nuspėjamą asambliažą pašalina filtrus, kurie eliminuoja viską, išskyrus žmogaus judesį ir atkreipia dėmesį į jos jutimiškumą, materialumą ir kūniškumą“ (2016, p. 26).

Taigi žaidimų aukštelė yra terpė, kurioje tarp skirtingų agentų vyksta sunkiai nuspėjami susidūrimai, kurioje, kaip įvardija Knight (2016), sąveikaujant žmonėms ir nežmonėms vyksta ugdomoji choreografija ir choreografinis ugdymas. Ugdomoji choreografija ir choreografinis ugdymas, pasak šios autorės, yra radikaliojo ugdymo dalis, reprezentuojanti tokį mokymąsi, kuris peržengia formalias mokymosi erdves, kuris kuria chaotiškus asambliažus, neturinčius vienos krypties, kai mokymasis vyksta nuolatiniame judesyje ir susidūrimuose. Šiame mokymesi išnyksta dualumai, kaip ugdytojo / mokinio, mokymo / mokymosi, žmogaus / nežmogaus. Žaidimų aikštelėse mokymasis yra nuolatinis ir takus, laikiškas, yra tik iš dalies reguliuojamas ir iš anksto nuspėjamas, peržengia žmogaus kontrolę ir viršenybę.

Nuo aplinkos pedagogikos prie mokymosi su aplinka

Aplinkos ir vietos svarbos ugdant klausimas nekelia abejonių. Dar XX amžiaus pradžioje John Dewey (1997) akcentavo vietos svarbą ugdant. Pasak jo, konkreti aplinka, kurioje vaikai sąveikauja tarpusavyje ir su skirtingais objektais, tampa vienu iš esminių ugdančio patyrimo pradžios tašku. Pasak jo, didžiausias ugdytojo rūpestis mokykloje – sukurti situacijas, kuriomis vyktų vaiko ir aplinkos sąveika, skatinanti patyrimo tęstinumą (Kairė, 2013). Humanistinio ugdymo atstovai, kalbėdami apie ugdymą konkre-

čioje aplinkoje ar vietoje, akcentuoja naujų (patirtinio, bendruomeninio, kontekstinio, ekologinio) žmogaus mokymosi galimybę, kuri sukuria santykį su lokaliu kontekstu, kultūromis ir vietomis (Gruenewald, 2003). Tuo tarpu, reaguojant į antropoceno epochos diskursą, ugdymo lauke pradedama vis intensyviau kalbėti apie besikeičiantį vaikystės fenomeną, taip pat vaiko santykio su aplinka bei su nežmonėmis pokyčius. Skirtingi ugdymo filosofai ir teoretikai (Cole, Gough, Snaza, Somerville, Duoblienė), kalbėdami apie ugdymą iš posthumanistinės perspektyvos, abejoja, kad esamas ugdymo turinys ir praktikos gali pasiūlyti tai, ko reikia besimokančiam asmeniui, kartu siekia permąstyti ir apibrėžti besikeičiantį vaiko santykį su aplinka bei konkrečiomis vietomis, kuriose jie gyvena. Vaikai yra įsišakniję savo lokaliuose vietose, kad ir kur jos būtų (Somerville ir Green, 2015), kuria naujus santykius su vietomis, o žmonės yra ne tik jų kasdienės veiklos dėmesio centre (Somerville, 2017; Somerville ir Powell, 2019).

Skirtingi empiriniai tyrimai su vaikais konkrečiose vietose, peržengiančiose formalią ugdymo teritoriją, atskleidžia vaikų ir jaunų žmonių sąsajas su vietomis bei jose esančiais subjektais, objektais, augalais, gyvūnais ir kitais daugiau-nei-žmogus pasaulio elementais. Vaikų santykis su pasauliu apima vidinius išgyvenimus su jų artimiausia aplinka bei orientuotas į planetą, gamtą ir nežmogiškąsias būtybes bei tampa mokymosi su vieta galimybe, išreiškiančią sąryšingumo supratimo ir patyrimo galimybę. Tarkime, Karen Malone (2007, 2018) skirtingi tyrimai su vaikais Papua Naujojoje Gvinėjoje, Bolivijoje ir Kazachstane atskleidė, kad vaikai nelaiko savęs centru, jie save mato tik kaip vienus iš aktyviai veikiančių veikėjų. Aplinka, kraštovaizdis, šalis, ekologiniai santykiai nėra tik jų gyvenimo kontekstas. Priešingai, jie yra sudėtingame santykiyje su visais konkrečiose vietose esančiais objektais, esybėmis ir vietomis ir koegzistuoja (Malone, 2018). Margaret Somerville ir Sarah J. Powell tyrimas (2021) per katastrofiškus krūmy-nų gaisrus Australijoje 2019–2020 metai parodė, kad vaikų matyti, patirti destruktīvūs gaisrai konkrečiose vietose tapo jų kasdienio buvimo ir mokymosi darželiuose dalimi ir įgijo formą, įsitraukė į jų tapsmo su daugiau-nei-žmonėmis (vaiko tapsmas su-krūmynu, tapsmas-su-gyvūnu, tapsmas-su-ugnimi) tam tikrose vietose procesą. Arba, įsitraukdami į konkrečias klimato aktyvizmo veiklas, vaikai / jaunuoliai kuria ryšį su konkrečiomis protestų vietomis, kuriose jie gali taip pat apmąstyti turimą santykį su nežmonėmis. Konkrečiose erdvėse, kuriose protestuojama, jaunuoliai mokosi apie savo sudėtingą ir lygiavertį santykį arba (kaip tik) antropocentrinį santykį su gyvūnais ar medžiais, o buvimas ir mokymasis tose konkrečiose vietose kuria mąstymo ir mokymosi su vieta galimybe, ko jiems ypač trūksta bendrojo ugdymo įstaigose (Kairė ir Somerville, 2024).

Taigi, skirtingi tyrimai ugdymo lauke parodo kitokį dabarties sąlygomis augančių vaikų agentiškumą ir kompleksiską santykį bei sąryšingumą su jų artimiausia (ir ne tik) aplinka bei nežmonėmis. Tai kelia klausimą, ar aplinkos pedagogikos supratimas yra pakankamas apibrėžti šį tyrimuose atskleistą sąryšingą mokymosi procesą? Visuose šiuose minimuose tyrimuose galime matyti, kad buvimas ir mokymasis konkrečiose vietose tampa tam tikru perėjimu nuo buvimo aplinkoje prie buvimo ir mokymosi terpėse, kuriose nelieka skirties tarp vaiko ir jį supančių kitų (nežmonių). Atvirkščiai, šių tyrimų rezultatai papildo ir išskleidžia tai, ką Knight (2016), analizuodama žaidimų aikštelę kaip

terpę, išryškina, kad terpėse tarp skirtingų veikėjų (tarkime, vaiko ir krūmynų ugnies, kuri pravažiuojama, jaunos klimato aktyvistės ir upės sėdint prie jos po protestų) kuriasi radikalūs susidūrimai, kurių metu išnyksta dualumai, pavyzdžiui, ugdytojo / mokinio, mokymo / mokymosi, žmogaus / nežmogaus. Taigi terpės koncepto supratimas tampa visų pirma teorine, o paskui ir praktine galimybe peržengti vaiko ir aplinkos skirtį ugdant ir naujai pažvelgti į mokymąsi, kuris vyksta ne vietoje ar aplinkoje, kurioje egzistuoja tam tikra skirtis, bet mokymasis vyksta su vieta, kuri išreiškia organizmo ir jo artimiausios aplinkos santykį bei jungimąsi.

Terpės konceptas kaip potenciali galimybė antropocentrinių ugdymo praktikų perkrovai

Žvelgdami į bendrojo ugdymo lauką, aplinkosauginį švietimą galėtume laikyti viena iš tų disciplinų, kuriose apmąstomas žmogaus ir nežmogiškojo pasaulio santykis bei atsiranda daugiau nei žmogaus pasaulis. Dar 1975 metais UNESCO patvirtintoje „Belgrado chartijoje: aplinkosauginio švietimo pagrindai“ (angl. *The Belgrade Charter: A Framework for Environmental Education*) aktualizuotas aplinkosauginio švietimo programų poreikis švietimo įstaigose pasauliu mastu. Chartijoje teigiama, kad „Milijonai žmonių patys turės pakoreguoti savo prioritetus ir priimti „asmeninę ir individualizuotą pasaulinę etiką“ – ir visu savo elgesiu atspindėti išpareigojimą gerinti aplinkos ir visų pasaulio žmonių gyvenimo kokybę...“ (UNESCO, 1975, p. 1–2). Iš šio vieno pirmųjų teiginių matome, kad aplinkos kokybė pirmiausia siejama su žmogaus gyvenimo kokybe. Pasak Snazos (2018), žmogaus agentiško duotybė yra antropocentrinė ir yra struktūruota švietimo institucijų praktikose, įskaitant ir aplinkosauginį ugdymą. Gough (2021) taip pat teigia, kad UNESCO sukurtos aplinkosauginio ir darnaus ugdymo koncepcijos yra orientuotos į žmogų, o žmogaus būklė yra laikoma svarbesne už aplinkos būklę. Vis dėlto ji optimistiškai vertina aplinkosauginio švietimo požiūrio potencialą ir pokyčius antropocene iš posthumanizmo ir naujojo materializmo perspektyvos, nes šios teorijos parodo bei skatina pripažinti žmogaus vaidmenų ir santykių su aplinka sudėtingumą. Ne tik Wallin ar Snaza, bet ir daug kitų ugdymo teoretikų, priklausančių posthumanistinei ir naujojo materializmo minčiai, kritiškai vertina ugdymo praktikoje įsitvirtinusių antropocentrinį požiūrį, reikalaujantį ugdymą orientuoti tik į žmogaus formavimąsi, kuris programuoja žmogaus kaip rūšies pranašumo ir išskirtinumo skatinimą.

Taigi straipsnyje aktualizuota ugdymo kaip antropocentrinio gyvenimo teritorizacijos problematika provokuoja konceptualiai teoriniu bei praktiniu lygmenimis galvoti apie požiūrį į tai, ko turėtų siekti ugdymas, perkrovą. Remdamiesi filosofinės aplinkos ir terpės skirties samprata, suprantame, kad dėmesys aplinkai ir vietai, kurios konceptualiai reiškia skirtį nuo žmogaus, ugdymo kontekste brėžia tam tikrą ribą tarp besimokančiojo ir jo / jos santykio su kitais organizmais (žmonėmis ir nežmonėmis). Tuo tarpu terpės supratimas ugdyme potencialiai gali atverti kitokių vaiko ir kitų organizmų mokymosi galimybių, kai kiekvienas yra veikėjas, matomas ir yra agentiškas, o jų tarpusavio susidūrimas yra sąryšingas ir radikalus, aktyvus ir vienas kitą tiesiogiai keičiantis. Be to, mokymasis terpėje potencialiai naikina binaraus santykio mokytojas / mokinys, moky-

mas / mokymasis, žmogus / nežmogus, aktyvus / pasyvus išlaikymą. Taigi, nepaisant to, kad terpės konceptas ugdymo teorijos ir praktikos lygmeniu aptinkamas fragmentiškai, tačiau terpės koncepto supratimas potencialiai atveria galimybę perklausti antropocentrinę ugdymo teritorizaciją tiek pačia bendriausia prasme, tiek konkrečiai žvelgiant į kiekvieną mokomąjį dalyką. Terpės koncepto idėja yra galimybė antropocentrinės ugdymo praktikos perkrovai bei naujam įsikrovimui, nes sudaro sąlygas kurti kitokį individų (ne tik žmonių tarpusavio) buvimą, veikimą ir mokymąsi.

Literatūra

- Bonneuil, C. (2015). The Geological Turn. Narratives of the Anthropocene. In C. Hamilton, Ch. Bonneuil, & F. Gemenne (Eds.). *The Anthropocene and the Global Environmental Crisis. Rethinking Modernity in a New Epoch* (pp. 17–31). Taylor & Francis Group.
- Canguilhem, G. (2008). *Knowledge of Life*. Fordham University Press.
- Dewey, J. (1997). *Experience and Education*. Tauschstone.
- Díaz-Díaz, C. (2017). Going back and beyond: Children's learning through places. *Environmental Education Research*, 23(10), 1440–1447. <https://doi.org/10.1080/13504622.2017.1326019>
- Gruenewald, D. A. (2003). The best of both worlds: A critical pedagogy of place. *Educational Researcher*, 32(4), 3–12. <https://doi.org/10.3102/0013189X032004003>
- Gough, A. (2021). Education in the Anthropocene, *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-1391>.
- Gutauskas, M. (2021). *Žmogus ir gyvūnas. Antropogeninis skirtumas fenomenologinėje hermeneutinėje filosofijoje*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
- Hart, B., & Rogers-Warren, A. (1978). A milieu approach to teaching language. In R. Schiefelbusch (Ed.), *Language intervention strategies* (pp. 193–235). University Park Press.
- Kairė, S., & Somerville, M. (2024). Learning through creative practices in the Anthropocene: young climate activists in urban spaces. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 1–21. <https://doi.org/10.1080/09518398.2024.2365187>
- Leafgren, S. (2013). This is Not a Pencil: A Deleuzoguattarian re-imagining of the classroom milieu, *Global Studies of Childhood*, 3(3), 276–288. <https://doi.org/10.2304/gsch.2013.3.3.276>
- Malone, K. (2007). Hybrid identities: Learning from children's stories of place in Papua New Guinea. In D. Behera (Ed.), *Childhoods in South Asia* (pp. 43–64). Pearson Education.
- Malone, K. (2018). *Children in the Anthropocene: Rethinking sustainability and child friendliness in cities*. Palgrave Macmillan.
- Rousseau, J.-J. (1979). *Emile: Or on Education*. Basic Books.
- Sabolius, K. (2021). Beyond function: Imagination as semi-determination. *Problemos*, 99, 63–79. doi:10.15388/Problemos.99.5.
- Sabolius, K. (2024). Forget the environment, imagine with milieu. *Rivista di estetica*, n.s., 87, LXIV, 228–242.
- Snaza, N. (2018). The Earth is not “ours” to save. In by j. jagodzinski (Ed.). *Interrogating the Anthropocene: Ecology, Aesthetics, Pedagogy, and the Future in Question* (pp. 339–335). Palgrave Macmillan.
- Nathan S., Debbie S., Truman, S. E., & Zaliwska, Z. (2016). *Pedagogical Matters: New Materialisms and Curriculum Studies*. New York: Peter Lang.
- Snaza, N., & Weaver, J. (2015). *Posthumanism and Educational Research*. Routledge.
- Somerville, M. J. (2010). A place pedagogy for ‘global contemporaneity’. *Educational Philosophy and Theory*, 42(3), 326–344. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2008.00423.x>

- Somerville, M. (2011). Becoming-Frog. Learning places in primary school. In M. Somerville, B. Davies, K. Power, S. Gannon, & P. de Carteret (Eds.), *Place Pedagogy Change* (73, pp. 65–80). Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6091-615-1_6
- Somerville, M., & Powell, S. (2019). Thinking posthuman with mud: and children of the Anthropocene, *Journal of Educational Philosophy and Theory*, 51(8), 829–840. doi: 10.1080/00131857.2018.1516138
- Somerville, M., & Green, M. (2015). *Children, Place and Sustainability*. Palgrave Macmillan.
- Somerville, M., & Powell, J. S. (2022). Becoming-with Fire and Rainforest: Emergent curriculum and pedagogies for planetary wellbeing. *Australian Journal of Environmental Education*, 38(3–4), 298–310. <https://doi.org/10.1017/aee.2021.21>.
- UNESCO. (1975). *The Belgrade Charter: A Global Framework for Environmental Education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000017772>
- Wallin, J. (2020). Dark pedagogy. More-than-Human. In A. Jaque, M. Otero Verzier, & L. Pietroiusti (Eds.), *More-than-Human* (pp. 102–112). Madrid: Office for Political Innovation.
- Verlie, B. (2019). Bearing worlds: Learning to live-with climate change. *Environmental Education Research*, 25(5), 751–766. <https://doi.org/10.1080/13504622.2019.1637823>