

Ugdymas antropoceno epochoje: nuo teoretik# iki jaun# klimato kaitos aktyvistu

Kair#, Sandra

Ugdymas antropoceno epochoje: nuo teoretik# iki jaun# klimato kaitos aktyvistu

Acta Paedagogica Vilnensia, vol. 47, 2021

Vilniaus Universitetas, Lituania

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=694974090002>

DOI: <https://doi.org/10.15388/ActPaed.2021.47.1>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional.

Ugdymas antropoceno epochoje: nuo teoretikų iki jaunų klimato kaitos aktyvistų

Education in the Anthropocene: From Theorists towards Young Climate Activists

Sandra Kairė sandra.kaire@fsf.vu.lt
Ugdymo mokslų institutas, Lithuania

Acta Paedagogica Vilnensia, vol. 47, 2021

Vilniaus Universitetas, Lithuania

Recepción: 10 Junio 2021

Aprobación: 10 Septiembre 2021

DOI: <https://doi.org/10.15388/ActPaed.2021.47.1>

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=694974090002>

Summary: Straipsnyje tęsiama mokslinė diskusija apie ugdymą antropoceno epochoje bei parodoma ugdymo ateities problematika žvelgiant iš vaiko, kaip besimokančio asmens, perspektyvos. Pirmoje straipsnio dalyje orientuojasi į posthumanistiniam požiūriui atstovaujančių teoretikų, kaip antai Annette Gough, Nathan Snaza, Brad Petitfils, svarstymus ir siūlymus ugdymui antropoceno epochoje. Antroje dalyje susitelkiama į antropoceno vaikų, kurie yra šiandieninio ugdymo realija, problematiką. O trečioji dalis tampa jaunų klimato kaitos aktyvistų, kaip vienos iš antropoceno vaikų grupių, balsu, padedančiu apmąstyti besimokančio asmens santykio su ugdymu pokytį šioje epochoje. Straipsnyje parodoma, kad jaunuoliai klimato aktyvistai išgyvena akivaizdžias abejones, nepasitikėjimą, nusivylimą formaliuoju ugdymu, jo praktikomis ir švietimo ateitimi. O klimato aktyvizmo veiklas galima vertinti kaip unikalią ar naują mokymosi terpę, papildančią ir netgi kompensuojančią tai, ko antropoceno vaikams formaliajame ugdyme šiuo metu trūksta.

Keywords: antropocenas ir ugdymas, antropoceno vaikai, klimato kaitos aktyvistai, besimokančiųjų santykio su ugdymu pokytis.

Abstract: This paper continues the scientific discussion on education in the Anthropocene and focuses on the complexity of future education from the learner's perspective. The first part of the paper explores proposals for education in the Anthropocene from the posthumanist perspective, based on the critical remarks and ideas of different theorists, such as Annette Gough, Nathan Snaza, and Brad Petitfils. The second part focuses on the children of the Anthropocene as the reality of today's education. The third part looks at the case of young climate activists, who can be considered to be children of the Anthropocene, and how their relationship with education is changing. Young climate activists experience doubts, distrust, and disappointment over formal education, its practice, and its future. Therefore, climate activism movements can be treated as a unique learning environment for young people that also compensates what children of the Anthropocene are missing in formal education.

Keywords: the Anthropocene and education, children of the Anthropocene, climate activists, changing relation with education.

Ivadas

Žmonija įžengė į naują epochą – antropoceną, kuri neišvengiamai skatina persvarstyti žmogaus sampratą kreipiant dėmesį tiek į tai, kad tampame fiziškai plintančia rūšimi, užimančia vis naujas teritorijas ir veikiančia žemės ekologinius procesus, tiek į žmogaus susisaisymą ir priklausomybę nuo kitų gyvybės formų (Wolfe, 2010; Žukauskaitė,

2019). Antropocenas yra atskira geologinė, „žmogaus amžiaus“ epocha (Gutauskas, 2021), kurioje žmogus veikia ne tik kaip biologinis, bet ir kaip geologinis veikėjas (Sholtz, 2018; Snaza, 2018), o tai reiškia, kad šiuo metu žemėje vykstantys destruktiniai gamtiniai ir geologiniai procesai yra antropogeniniai, t. y. nulemti būtent žmonijos veiklos. Masinis bioįvairovės nykimas, cheminė tarša, klimato kaita, didėjanti CO₂ koncentracija, tirpstantys ledynai ar rūgštėjantys vandenynai yra žmonių veiklos padarinys. Galima drąsiai teigti, kad žmogaus buvimas geologiniu veikėju tampa viena iš esminių ateities neapibrėžtumo ir neužtikrintumo sąlygų tiek individualiu, tiek kolektyviniu lygmeniu. Pavyzdžiui, naujausi UNESCO tyrimo „World 2030“ rezultatai parodė, kad, beveik dviejų trečdalių visų apklaustųjų. manymu, esminis ateities iššūkis, dėl kurio žmonės labiausiai nerimauja, yra klimato kaita ir bioįvairovės nykimas (angl. *biodiversity loss*) (UNESCO, 2021). Antai šiais metais vykusioje Jungtinių Tautų klimato kaitos konferencijoje COP26 (Glazgas, 2021), kuri skirta kolektyviniams sprendimams dėl klimato kaitos globaliu mastu priimti, Europos Vadovų Tarybos pirmininkas Charles'as Michelis, kalbėdamas ES vardu, teigė, kad „žmonija pradėjo karą prieš gamtą. Turime ją nutraukti. Žemės planeta yra vieninteliai mūsų namai. Privalome apriboti visuotinį atšilimą, kad temperatūra nepadidėtų daugiau kaip 1,5 °C. Imtis veiksmų turime dabar ir kartu.“ (2021, n. p.).

Reinholdo Leinfelderio teigimu (2013), antropoceno epocha parodo, kad mes kolektyviai – nuo pavienio žmogaus iki valstybių ir Jungtinių Tautų – tapome atsakingi už pasaulio ateitį. Anot šio geologo, pasaulio ateitis priklauso nuo žmonių veikimo, kuris turėtų reikštis tiek individualiu, tiek socialiniu lygmenimis. Jo teigimu, siekdamas socialinės transformacijos, užtikrinančios darnumą ir ekologinę pusiausvyrą, „visuomenės turės legitimuoti mokslą ir technologijas ypatingą dėmesį skirdamos švietimui, <...> kad antropoceno epocha galėtų užtikrinti teisingumą bei tinkamas sąlygas (iš)gyventi“ (2013, p. 10). Taigi antropoceno epocha reikalauja neišvengiamų pokyčių ugdymo srityje, kurie tuo pat metu gali reikšti tiek aibę naujų galimybių, tiek iššūkių.

Be kita ko, antropoceno epochoje vis dažniau kvestionuojamas antropocentrizmas, akcentuojantis žmogaus kaip rūšies išskirtinumą: „dauguma išskirtinai žmogui priskiriamų savybių – gebėjimas jausti, suvokti save, keistis, mokytis, suprasti reikšmių sistemas bei perduoti jas kitiems – yra būdingi ir nežmogiškiems gyvūnams, pavyzdžiui, bitėms ar aštuonkojams“ (Žukauskaitė, 2019, p. 8). Keliami klausimai apie žmogų, jo išskirtinumą, jo santykį su gyvūnais ir kitomis nežmogiškosiomis būtybėmis leidžia kritiškai pažvelgti į humanistinę doktriną ir taikyti kitas prieigas, kaip antai: čiabuvių kosmologiją, posthumanizmą ar agentinį realizmą. Šios prieigos tampa vis aktualesnės ir ugdymo filosofijos bei teorijos lygmeniu (Ceder, 2019; Duoblienė, 2019; Snaza, 2015, 2018 ir kt.). Maža to, ugdymo apmąstymai remiantis šiomis prieigomis pereina iš teorinio lygmens į švietimo politikos formavimo lygmenį.

Antai 2019 metais pradėta *UNESCO Futures of Education* tarptautine iniciatyva, buriančia skirtingų šalių mokslininkus, siekiama performuoti

švietimą taip, kad planeta, o kartu ir žmonės, išliktų. Naujausia UNESCO iniciatyva remiasi posthumanistiniu požiūriu (pagrindinės autorės: Donna Haraway, Rosi Braidotti, Cary Wolfe) ir pabrėžia ugdymą, kuris sietųsi su organiniu pasauliu, o nebūtų išimtinai orientuotas į žmogų. Šia iniciatyva, įsivaizduojant švietimo sistemą 2050 metais, pabrėžiama, kad švietimo sistemoje būtinas paradigminis posūkis, reiškiantis perėjimą nuo mokymosi apie pasaulį, t. y. kaip su juo elgtis, link mokymosi (su)tapti su pasauliu (angl. *become with the world*). Žmonijos ateitis, anot iniciatyvos iniciatorių, priklauso nuo mūsų gebėjimo padaryti šį paradigmą posūkį būtent švietimo srityje.

Taigi šiuo straipsniu siekiama tęsti mokslinę diskusiją apie ugdymą antropoceno epochoje ir parodyti ugdymo problematiką žvelgiant iš vaiko kaip besimokančio asmens perspektyvos šioje epochoje. Pirmoji straipsnio dalis skiriama pažvelgti į keleto ugdymo teoretikų, atstovaujančių posthumanistiniam požiūriui, svarstymus ir siūlymus. Antroji straipsnio dalis fokusuoja į antropoceno vaikų, kurie yra šiandienio ugdymo dalyviai, problematiką. O trečioji straipsnio dalis tampa jaunų klimato kaitos aktyvistų, kaip vienos iš antropoceno vaikų grupių, balsu, padedančiu apmąstyti besimokančio asmens santykio su ugdymu pokytį antropoceno epochoje. Straipsnyje derinamos teorinė literatūros, skirtingų tarptautinių organizacijų (UNESCO, EBPO, UNICEF) tyrimų ir naujausių švietimo ateitį brėžiančių dokumentų bei jaunų klimato kaitos aktyvistų refleksijų analizės.

Ką ir kaip keisti?

Ką ir kaip keisti ugdymo srityje antropoceno epochoje? Šiuo metu tai veikiausiai vienas labiausiai tiek lokaliame, tiek globaliame kontekste rūpimų klausimų, keliančių aštrias diskusijas, skatinančių siūlyti aibę galimų sprendinių. Skirtingi švietimo filosofai ir teoretikai (Cole, Gough, Snaza, Somerville, Jagodzinski ir kt.), kalbėdami apie ugdymą antropoceno epochoje iš posthumanistinės perspektyvos, sutartinai abejoja, kad esamas ugdymo turinys gali pasiūlyti besimokančiam asmeniui tai, ko iš tiesų jam / jai reikia antropoceno epochoje. Annette Gough, svarstydamą apie ugdymą antropocene, pabrėžia (2021), kad ši epocha reikalauja tokio ugdymo, kuris suteiktų galimybę mokytis gyventi ne tik pasaulyje, bet ir būti su pasauliu (angl. *engage with the world*), bei skatintų suprasti, kad gyvename daugiau nei žmogaus pasaulyje. Pasak jos, ugdymas turėtų būti tarpdisciplininis, tarpsekcinis, posthumanistinis, ekofeministinis ir besiorientuojantis į čiabuvių kosmologiją. Ši mokslininkė taip pat svarsto, ar antropoceno epocha gali paskatinti realų aplinkosauginio ugdymo kaip vieno iš svarbiausių ugdymo antropocene elementų pokytį, kuris kreiptų dėmesį į ne žmogų, daugiau nei žmogų bei čiabuvių žinias (angl. *indigenous knowledge*). Daug metų dirbusi aplinkosauginio ugdymo srityje, ji pripažįsta, kad nors apie aplinkosauginio ugdymo aktualumą pradėta kalbėti dar praėjusio amžiaus 7–8 dešimtmečių sandūroje, tačiau iki šiol jam buvo sunku rasti tinkamą vietą ugdymo turinyje. Be to, iki šiol

aplinkosauginis ugdymas rėmėsi humanistine perspektyva, reiškiančia, kad žmogus žino, kas yra gerai aplinkai ir kaip ją galima ir reikia apsaugoti. Sykiu ji pabrėžia, kad švietimas antropoceno epochoje turi kreipti kur kas daugiau dėmesio į socialinį ir ekologinį teisingumą, jis turi būti socialiai rekonstruojantis ir transformuojantis.

Nathanas Snaza (2013; 2018) akcentuoja, kad šiuo metu ugdymo praktikos siekia išlaikyti ir stiprinti žmogų kaip geologinį veikėją, t. y. žmogų, galintį (su)kontroliuoti, keisti, griauti ir tada vėl sutvarkyti. Kaip ir Gough, jis taip pat kritikuoja dabartinį aplinkosauginio ugdymo turinį, kuriame yra inkorporuotas geologinio veikėjo egzistavimas ir jo kūrimas. Pasak Snazos, antropoceno epochoje ugdymas, priešingai, turėtų ardyti geologinį veikėją ir skatinti grįžti prie žmogaus kaip biologinio veikėjo (t. y. buvimo ekosistemos dalimi). Tokio ugdymo tikslo siekis galėtų būti įmanomas per išmušantį iš vėžių ugdymą (angl. *bewildering education*).

Snazos siūlomas išmušantis iš vėžių ugdymas nėra nei konkreti programa, nei planas, nei metodų rinkinys, tai procesas, kuriame siekiama atsiriboti nuo supratimo, kad ugdymas yra humanizacijos procesas, t. y. per ugdymą tampama žmogumi (kaip teigė Platonas, Kantas), tad siekiama keisti humanizmo diktuoją žmogaus veikimą ir vadovautis kitokia aksioma: *Žemė nėra žmonių nuosavybė*. Būtent išmušančiu iš vėžių ugdymu galima eiti link to, kad žmogus nustoja veikti kaip geologinis veikėjas. Pasak Snazos, toks procesas, galintis kilti iš pačių ugdymo institucijų ir ugdymo praktikų, turėtų pasižymėti intensyviu besimokančiųjų eksperimentavimu, kuriuo siekiama ne aiškaus rezultato ar konkretaus sprendimo, kaip pagerinti esamą situaciją, tarkime, atsisakyti iškastinio kuro, bet kuriuo galime pamatyti, kad nesame ekosistemos dėmesio centre, esame tik jos dalis. Tai toks mokymosi procesas, kuriame turėtume nustoti be perstojo planuoti, turėtume nebijoti (su)klysti, nežinoti galutinio rezultato ir mokytis, kad „nepaisant šiuo metu esančios žmogaus geologinės hegemonijos, žmogus yra taip pat apsuptas kitų materialijų veikėjų, kurie gali paveikti ir paveiks Žemės ateitį, kurie taip pat gali paveikti ir paveikia būdus, kaip yra suprantamas „žmogus““ (p. 340). Beje, svarbu pažymėti, kad Leinfelder (2013) taip pat akcentavo, kad nereikėtų laukti tik „iš viršaus ir į apačią“ nuleidžiamų nurodymų, kaip transformuoti ugdymą antropoceno epochoje. Siekiant realaus pokyčio, svarbu nuolatos eksperimentuoti ir kurti naujas mokymo(si) praktikas ugdymo įstaigose skirtingais švietimo lygmenimis.

Bradas Petitfilsas (2015), kalbėdamas apie skirtingas ugdymo praktikas antropocene, panašiai kaip ir Snaza, permąsto žmogaus poziciją ir santykį su likusiais veikėjais bei siūlo į ugdymo turinį įtraukti posthumanistinį subjektą (angl. *posthuman subject*). Jo teigimu, yra bent kelios galimybės, kaip tai padaryti. Pirmoji – *išcentruoti* žmogų, t. y. atmesti žmogaus dominavimą kitiems ir suprasti žmogų santykyje su gamta. Antroji – *recentruoti* žmogų, t. y. permąstyti humanizmą ir persvarstyti, kas yra žmogus. Posthumanistinio subjekto įtraukčiai būtinas išmanantis posthumanistinę prieigą ugdytoja(s), kuri(s) nebegali vadovautis esamais mokymo(si) metodais, nes jie yra neveiksmingi. Ugdymui antropocene reikia visiškai naujų mokymo(si) metodų, kurie padėtų permąstyti savo

kaip žmogaus prigimtį, santykį su kitais veikėjais, kaip technologijos, ir padėtų suprasti save kaip posthumanistinį subjektą. Petitfilsas pateikia ne vieną refleksiją skatinantį klausimą ugdytojams ir viltingai žvelgia į antropoceną kaip į naująjį ugdymo praktikos etapą.

Kiti mokslininkai (pvz., Steingraber, 2011; Laird, 2017; Besley ir Peters, 2020) aktyviai diskutuoja ir apie tai, kad ugdymas antropocene nebegali orientuotis į vaikų mokymą(si) gyventi socialiai, kultūriškai ar profesiskai. Antropoceno epochoje neišvengiamai teks mokyti ateities kartas gebėti kurti(s) tokias fizines aplinkas, kuriose jiems būtų įmanoma tiesiog išgyventi (angl. *habitability*). Žinoma, globaliu mastu ne viena šalis, kaip antai Australija, Japonija ar Jungtinės Amerikos Valstijos, yra suformavusi krizių dėl skirtingų gamtinių nelaimių, kaip antai žemės drebėjimai, cunamiai, taifūnai, valdymo politiką ir įgyvendina ją mokyklose. Vis dėlto, pasak Tinos Besley ir Michaelio A. Peterso (2020), krizių valdymo programos mokyklose šiuo metu vertinamos kontroversiskai, nes per mažai dėmesio skiriama realioms rizikoms įvertinti, trūksta bendro sutarimo dėl jų įgyvendinimo mokyklose. Dažnai jomis siekiama vaikus tiesiog nuraminti, o per mažai dėmesio skiriama vaikų emociniam ir psichologiniam palaikymui žvelgiant į ateities perspektyvą. Atsižvelgdami į tai, šie autoriai pabrėžia, kad mokymasis išgyventi neturėtų fokusuotis vien į praktinių įgūdžių įgijimą, bet taip pat privalo stiprinti etinį, moralinį, socialinį ugdymą, kad katastrofinių įvykių akivaizdoje asmenys gebėtų išlaikyti tarpusavio santykį. Vis dėlto mokymosi išgyventi apmąstymas kelia dar vieną svarbų klausimą: ar galėsime išmokyti išgyventi kitus, jei patys greitai metu nesugebėsime kontroliuoti klimato krizės padarinių?

Antropoceno vaikai yra dabartis

Ar gal(ės)ime išmokyti išgyventi kitus? Kitas vienokį ar kitokį nerimą keliantis klausimas, į jį atsakant reikia į ugdymą antropocene pažvelgti ne tik iš ugdančiojo (-osios), bet ir besimokančiojo (-osios) perspektyvos. Antropoceno epochoje, ypač siejant su klimato krizės diskursu, vis dažniau kalbama apie tuos, kurie toliau gyvens ir turės išgyventi šioje epochoje. Australų mokslininkės, planetos gerovės ir žmogaus mokymosi programos iniciatorės Margaret Somerville pasiūlytas antropoceno vaikų konceptas (Somerville ir Green, 2015) plečia supratimą, kas šios epochos akivaizdoje yra vaikai, koks jų santykis su gamta ir nežmonėmis, koks jų kaip veikėjų vaidmuo, ką gali reikšti jų balsas ir kokios jų „išgyvenimo“ patirtys.

Taigi, kas yra antropoceno vaikai? Tai vaikai, anot Somerville, kurie šiuo metu patiria žmogaus veiklos nulemtus griauamuosius pokyčius planetoje. Jos atlikti tyrimai (pvz., 2015; 2017; 2019) su skirtingo amžiaus vaikais atskleidžia, kad antropocene gyvenantys vaikai mato save augančius „byrančio“ pasaulio šešėlyje ir jaučia, kad pasaulis aplink juos pamažu žlunga. Šį žlugimą vaikai išgyvena per įtampas tarp vis greičiau ir greičiau judančio pasaulio, kurį žmogui darosi vis sunkiau suvaldyti, jausdami nepakankamą žmonių atsakomybę ateities kartoms.

Antropoceno vaikų santykis su pasauliu yra tiek asmeninis, apimantis vidinius išgyvenimus dėl jų artimiausios aplinkos, tiek globalus, t. y. bendrai orientuotas į planetą, gamtą ir nežmogiškąsias būtybes. Antropoceno vaikai svarsto, ar tikrai žmonės yra vienintelės protingos būtybės, ir mąsto apie protingas gyvybės formas, kurių žmogus tiesiog nepastebi ar nenori pastebėti. Jų „supratimas yra afektyvus, prisodrintas meilės, pykčio, netekties, džiaugsmo, nerimo emocijų, išreiškiančių, kaip jie save sieja su pasauliu ir su jų kasdieniu gyvenimu“ (Somerville, 2017, p. 398).

Somerville teigimu (2020), antropoceno vaikų konceptas leidžia parodyti, kad šioje epochoje jie yra visiškai susipynę (angl. *entangled*), sutampantys su jų gyvenamuoju pasauliu. Kadangi antropoceno vaikai užima visiškai skirtingą poziciją nei suaugusieji, todėl būtina etinė ir moralinė atsakomybė už šiuos vaikus, augančius tokiame pasaulyje, kurio mes nesuprasime. Mokslininkė ne kartą pabrėžė, kad suaugusiems būtina mokytis iš vaikų atsisakyti dominuojančios, vedančios, tik mokačios pozicijos ir siekti suprasti pasaulį, kuriame antropoceno vaikai dabar gyvena.

Kita australų mokslininkė Karen Malone (2018), tirdama vaikus antropocene, pabrėžia, kad jie pirmiausiai matomi miestuose., kuriuose turi vis mažiau sąveikos su gamta (dėl didelio urbanizacijos masto gamta yra vis labiau išstumiamą). Vaikai yra viena iš pažeidžiamiausių antropoceno grupių, nes susiduria su elementariais išbandymais, kaip antai galėjimas lengvai ir saugiai judėti norint žaisti ar net mokytis (Malone, 2018). Kaip ir Somerville, Malone (2020) taip pat pabrėžia, kad antropoceno vaikai išgyvena skirtingas netektis: gamtos, masinio rūšių nykimo, kontrolės jausmo, jų pačių ateities, ir todėl turi daug baimių. Mokslininkės teigimu, mes nepakankamai kreipiame dėmesį į tai, kaip šie išgyvenimai yra susiję su vaikų kasdieniu pasauliu ir jame vykstančiais pokyčiais, kuriuos jie pastebi. Mes per mažai svarstome, kaip jie realiai patiria antropoceną, bei nepakankamai įvertiname, kokią įtaką šių skirtingų netekčių išgyvenimas vaikams turės ateityje. „Esu be galo nusivylusi, kad mes vis dar atliekame tyrimus su vaikais gilindamiesi į turinį bei išgyvenimus apie klimato kaitą kaip globalų fenomeną. Mes vis dar nesuprantame pynimosi kelio (angl. *entangled way*), kurį supranta vaikai“ (2020, p. 190).

Abiejų mokslininkių idėjas apie antropoceno vaikų fizinį ir emocinį pažeidžiamumą patvirtina naujausi tyrimai. Antai 2015 metais UNICEF išleistoje studijoje apie klimato kaitos įtaką vaikams identifikuota, kad pusė milijardo vaikų yra atsidūrę ekstremaliai aukštose potvynių rizikos zonose, o beveik 160 milijonų vaikų gyvena ekstremaliose sausrų zonose. 2021 metais UNICEF paskelbė ataskaitą, kurioje pirmąkart pristatomas vaikų klimato rizikos indeksas (angl. *Children's Climate Risk Index*), leidžiantis suprasti vaikų padėtį ir pažeidžiamumą klimato krizės akivaizdoje. Vaikų klimato rizikos indeksas rodo, kad globaliu mastu šiuo metu kiekvienas vaikas pasaulyje (ir Lietuvoje) patiria bent vieną klimato ar aplinkos pavojų, šoką arba stresą, kaip antai didelės karščio bangos, potvyniai, oro tarša, sausras. Net trečdalis visų vaikų pasaulyje

tuo pat metu patiria keturis (ar net daugiau) klimato / aplinkos pavojus, dėl kurių kyla rizika patenkinti minimalius vaikų poreikius, o beveik milijardas vaikų (t. y. beveik pusė visos vaikų populiacijos) dėl klimato krizės gyvena ypač pavojingose šalyse. Remiantis gautais duomenimis, konstatuojama, kad „klimato krizė kuria vaikų teisių krizę. Ji kuria vandens krizę, sveikatos krizę, švietimo krizę, apsaugos krizę ir [vaikų – S. K.] dalyvavimo krizę. Ji yra tiesioginė grėsmė vaikų išlikimui“ (UNICEF, 2021, p. 9). Deja, UNICEF teigimu, patiriamas vienas ar du klimato / aplinkos pavojai yra tik pradžia gerokai didesnių pavojų, su kuriais žmonija susidurs, jei nesugebės atsižvelgti į naujausias Tarpvyriausybės klimato kaitos komisijos (angl. *Intergovernmental Panel on Climate Change*, IPCC) rekomendacijas dėl šiltnamio efektą didinančių dujų prevencijos ir sumažinimo.

Antropoceno vaikai kitaip supranta, kas yra pasaulio stabilumas ir kaip jis susijęs su žmogaus (destrukcine) veikla, kas yra ateitis ir jos (ne)užtikrintumas bei (ne)apibrėžtumas. Tai vaikai, kurie, galvodami apie savo ateitį, neišvengiamai susidurs su didėjančiu spaudimu, kad jų mokymas(is) bus vis labiau orientuotas į prisitaikymą prie ateities neužtikrintumo ir neapibrėžtumo. Šiuos aspektus lengva identifikuoti dviejų pagrindinių tarptautinių organizacijų – EBPO ir UNESCO – naujausiuose ateities švietimą brėžiančiuose dokumentuose. Antai EBPO dokumento „Future of Education and Skills. Learning Compass 2030“ įvade ugdymo ir įgūdžių direktorato vadovas Andreas Schleicheris (2019) teigia, kad „ugdymas nebėra apie vaikų mokymą pavienių dalykų; daug svarbiau mokyti juos kurti patikimą kompasą ir navigacijos įrankius, kad jie galėtų surasti savo kelią vis labiau kompleksiskame, kintančiame ir nepastoviam pasaulyje“ (p. 5). Kitame EBPO dokumente „Back to the Future of Education: Four OECD Scenarios for Schooling“ (2020), kuriame pristatomi keturi galimi mokyklinio ugdymo ateities scenarijai 2040 metams, taip pat kartojama, kad ateityje mokyklinis ugdymas ir besimokantieji turės prisitaikyti prie didėjančio ateities neapibrėžtumo ir nestabilumo.

Naujausia UNESCO globalia iniciatyva „Futures of Education: Learning to Become“ (pradėta 2019 metais) siekiama permąstyti, kaip žinios ir mokymasis gali formuoti žmonijos ir planetos ateitį, siekiama sutelkti skirtingas idėjas ir veiksmus, kad ugdymas reaguotų į didžiulius iššūkius, su kuriais šiuo metu žmonija susiduria. Ši iniciatyva remiasi skirtingų mokslininkų grupių rengtais informaciniais dokumentais (angl. *background paper*), kurių dalyje akcentuojamas ateities neapibrėžtumas ir nestabilumas, prie kurių vaikams reikia (ir būtina) prisitaikyti dar mokantis mokykloje. Pavyzdžiui, Helen Haste and Vidur Chopra (2020) teigia, kad šiuo metu yra poreikis parengti jaunus žmones efektyviai valdyti pokyčius, sukeliamus klimato krizės, migracijos ar technologijų taikymo, dėl kurių didėja ateities neužtikrintumas ir neapibrėžtumas. Mokslininkės konstatuoja, kad gebėjimų valdyti neužtikrintumą ir neaiškumą trūkumas paskatins jaunus žmones judėti link tarpasmeninio svetimumo (angl. *alienation*) ir frustracijos, o tai ateityje gali kurti reikšmingas kliūtis pilietiniam žmonių dalyvavimui. Atsižvelgdamos į šį

problemišką scenarijų, jos siūlo efektyvaus pilietiškumo ugdymą (angl. *effective civic education*), kuris apimtų skirtingus asmens gebėjimus ir polinkius, kad būtų sustiprintas teisingumas ir teisės tiek lokaliu, tiek globaliu mastu, įtraukiant gamtą ir „pokyčio“ procesą, kuris nebūtinai reiškia pažangumą.

Kitame UNESCO iniciatyva parengtame informaciniame dokumente mokslininkų grupė (Smart, Sinclair, Benavot, Bernard, Chabbott, Russell ir Williams, 2020) akcentuoja, kad mokyklinis ugdymas šiuo metu patiria tam tikrą įtampą. Viena vertus, šiam laikotarpiui būdingi skirtingi žmogaus nulemti sukrėtimai: krizės, kariniai konfliktai, klimato kaita, pandemijos, kurie gilina neapibrėžtumą, kaip jauni žmonės gyvens ir pasiruos ateičiai. Kita vertus, esama mokyklų sistema (nuo ugdymo turinio iki vadovėlių) siūlo vaikams stabilumą ir situacijos kontroliavimą akcentuodama pasirengimą sėkmingai karjerai, organizuoja tradicines pamokas, kurios remiasi nusistovėjusio pamokų plano elementais, siūlo aiškų ir stabilų, t. y. į dalyko žinias orientuotą įvertinimą, tačiau neparengia vaikų staigiems pokyčiams, netikėtumams ir kitiems panašiams sukrėtimams. Parengusios aptariamą dokumentą mokslininkų grupės teigimu, iš formaliojo mokymosi yra pašalinta afektinė dimensija, kurios stoka turi įtakos ir vaikų kognityviniams gebėjimams. Todėl tyrėjai akcentuoja vadovėlių transformatyvųjį potencialą, kuris skatintų individo santykį su socialine ir gamtine aplinka bei užtikrintų afektinę mokymosi dimensiją rengiant vaikus ateities neapibrėžtumui ir nestabilumui. Taigi tyrėjai ragina pradėti rengti „naujos kartos“ vadovėlius.

Dar viena australų mokslininkė Blanche Verlie (2019), remdamasi posthumanizmo ir naujojo materializmo teorijomis, taip pat parodo, kad gyvenimas planetoje antropoceno epochoje tampa *mokymusi gyventi su klimato pokyčiais*, kuris apima supynimo priėmimą (angl. *appreciation of entanglement*), ir *ko-tapsmą* žmogumi santykyje su klimatu (angl. *climatic*), t. y. žmogui pripažįstant, kad jis / ji gyvena tik per santykį su kitais, taip pat ir ne žmonėmis, kad žmogui gyventi reiškia *gyventi su*, o žmogaus egzistencija bei patirtys yra susipynusios (angl. *entangled*) su aplinka.

Atlikusi tyrimą su universiteto studentais, ši mokslininkė konstatuoja, kad jaunas žmogus mokosi gyventi su klimato pokyčiais per afektinę adaptaciją, kuri apima spektrą stiprių, sukrečiančių ir besikeičiančių emocijų – nerimą, frustraciją, sukrėtimą (angl. *being overwhelmed*), sielvartą, kaltę ir viltį. Ši šešių emocijų seka padeda jaunam žmogui susitaikyti su tuo, kad ateityje radikaliai pasikeis *gyventi su* reikšmė, ir skatina juos veikti ateities labui.

Afektinė mokymosi gyventi su klimato pokyčiais adaptacija, anot Verlie, rodo atskirų kūnų sąveiką ir parodo, kad žmogaus emocijos kyla per patiriamą daugiau nei žmogus, kaip žmogaus ir klimato, žmogaus ir gamtos, sampyną. Šis procesas „nėra tik prisitaikymas (angl. *coping*), nėra tik atsistatymas, nėra tik savęs paties transformacija. Afektinė adaptacija yra taip pat gebėjimas naviguoti ir dirbti su emociniu atsaku iš kitų“ (Verlie, 2019, p. 760–761). Todėl ugdymo praktikose afektinė

adaptacija turėtų tapti esminiu elementu, padedančiu jaunam (ir ne tik jaunam) žmogui reaguoti į aplinkos / darnumo / klimato kaitos situaciją ir sugebėti joje gyventi, o ugdymas klimato kaitos klausimais turi peržengti aplinkosauginį ar darnaus vystymosi ugdymą bei pasiūlyti tokias ugdymo praktikas, kurios padėtų vaikams gyventi su pokyčiais, sukeltais klimato krizės, leistų jiems prisitaikyti ir suteiktų emocinę paramą.

Galiausiai, svarbu suprasti, kad antropoceno vaikų kasdienybė yra neišvengiamai susaistyta su ugdymu: tiek su pačiomis ugdymo institucijomis ir jų kultūra, tiek su ugdytojais ar kitais besimokančiais, tiek su ugdymo turiniu, kuris jiems yra perduodamas ir per kurį vaikai gali gyventi esant pokyčių. Tad kyla klausimas: koks jų santykis su ugdymu ir ar jis keičiasi? Būtų galima teigti, kad tiesiogiai dalis antropoceno vaikų šiuo metu išgyvena didėjančią pažeidžiamumą ir fragmentiškumą dėl mokymo ir mokymosi, tarkime, tiesiogiai susidūrę su žmogaus veiklos nulemtais pokyčiais planetoje, kaip antai potvyniais, sausromis ar kita, kurį laiką jie gali būti atskirti nuo ugdymo institucijų, ugdytojų, mokymo ir mokymosi praktikų bei sąlygiškai mokosi „išgyventi“ esamoje situacijoje. Netiesiogiai dalis antropoceno vaikų savo santykį su ugdymu išgyvena per ateities momentą, t. y. reflektuodami savo ir net savo vaikų ateitį, kurios laukia arba nelaukia. Taigi, ar būtų galima teigti, kad vyksta esminiai antropoceno vaikų santykio su ugdymu pokyčiai, į kuriuos būtina atsižvelgti? Ieškant atsakymų, pravartu pažvelgti į jaunimo klimato kaitos aktyvizmo reiškinių.

Jaunieji klimato kaitos aktyvistai ir besikeičiantis santykis su ugdymu

Vaikus ir jaunuolius, įsitraukusius į lokalius ir globalius klimato kaitos aktyvizmo judėjimus, galime teigti esant vienu iš pagrindinių atsakų į antropoceną. Vienas ryškiausių globalaus jaunimo aktyvizmo judėjimų, aktyviai kovojančių už klimato teisingumą, yra „Fridays for Future“ („Penktadieniai už ateitį“) arba „Mokyklos streikas už klimatą“, inicijuotas 2018 metais penkiolikametės švedų mokinės Gretos Thunberg jai pradėjus trijų savaitių solo protesto akciją priešais Švedijos parlamentą, kuriuo siekė atkreipti politikų dėmesį į klimato kaitos problemas. Gretos Thunberg protestas gana greitai įgijo didelį matomumą bei pagreitį ir mažiau nei po metų, 2019 metų kovo 15 dieną, pirmajame „Fridays for Future“ globaliame proteste dalyvavo daugiau kaip 150 milijonų jaunų žmonių visame pasaulyje (Naradoslawsky, 2020), įskaitant Lietuvą. Praėjus trejiems metams nuo šio judėjimo pradžios, jo atstovai teigia:

Mes ir toliau streikuosime, streikuosime tol, kol sprendimų priėmėjai pakeis žmonijos kryptį. Mes jaučiame pareigą kelti sąmoningumą ir reikalauti veiksmo nedelsiant. Tai, kas prasidėjo Penktadienį prieš trejus metus, tęsiasi kiekvieną Penktadienį, taip pat ir šiandien. Mes jaučiame pareigą vienas kitam ir kitų vaikų, kurie dar per maži laikyti rašiklį ar mikrofoną, bet kurie patirs dar didesnius iššūkius, nei mes, atžvilgiu. Jaunų klimato aktyvistų judėjimai toliau didės, toliau augs ir kovos dėl to, kas yra teisinga, nes mes neturime kito pasirinkimo (Calderón, Faruk Jhumu, Njuguna, Thunberg, UNICEF, 2021, p. 5).

Šioji „Penktadieniai už ateitį“ klimato kaitos aktyvistų citata iš jų įžanginio žodžio UNICEF klimato rizikos vaikų indeksą pristatančioje ataskaitoje tampa netiesiogine antropoceno vaikų deklaracija.

Žinoma, „Penktadieniai už ateitį“ nėra vienintelis jaunus klimato teisingumo aktyvistus jungiantis judėjimas. Panašiu metu praėjo kurtis ir ne mažiau aktyviai veikia kiti dėl klimato teisingumo kovojantys judėjimai, vienijantys skirtingo amžiaus jaunuolius, pavyzdžiui, „Zero Hour“, prasidėjęs 2017 metais JAV, inicijuotas mokinės Jamie Margolin ir kitų jaunuolių (Nadia Nazar, Madelaine Tew, Zanagee Artis), kurio veikla taip pat domėjosi Greta Thunberg. „Extinction Rebellion“ judėjimas, prasidėjęs viename iš Anglijos miestelių susivienijus penkiolikai žmonių, norėjusių pasiekti radikalų socialinį pokytį ir pradėjusių ilgalaikę pilietinio pasipriešinimo kampaniją dėl klimato ir ekologinės situacijos siekiant priversti vyriausybės visame pasaulyje veikti. 2018 metų spalio 30 dieną ši grupė paskelbė maištaujanti prieš Didžiosios Britanijos vyriausybę, o tai paskatino tarptautinio pasipriešinimo judėjimo atsiradimą bei šimtų „Extinction Rebellion“ grupių visame pasaulyje kūrimąsi. Dabar šis judėjimas apima skirtingus žemynus ir vienija įvairaus amžiaus asmenis, taip pat ir jaunuolius (Knights, 2019). Šiais metais „Extinction Rebellion“ klimato aktyvistų grupė, taip pat inicijuota vietos jaunuolių, savo veiklą pradėjo Lietuvoje. Svarbu pažymėti, kad skirtingi klimato kaitos aktyvizmo judėjimai aktyviai bendradarbiauja, dalijasi patirtimi, mokosi vieni iš kitų ir remia vieni kitus.

Nepaisant to, kad jauni klimato aktyvistai, siekdami klimato teisingumo, visų pirma apeliuoja į politikos ir ekonomikos sritis, tačiau šiuose judėjimuose dalyvaujantys vaikai ir jaunuoliai yra neišvengiamai susaistyti su ugdymu: jie mokosi mokyklose, pradeda studijuoti universitetuose, dalyvauja skirtingose neformaliojo ugdymo programose. Be to, jie susaistyti su ugdymu ir tuo atžvilgiu, kad tampa vieni iš pagrindinių lyderių, inicijuojančių edukacines programas, skirtas klimato kaitai mažinti, darniam gyvenimo būdui skatinti ir gamtos apsaugai užtikrinti (O'Brien, Selboe, Hayward, 2018). Dėl šios priežasties jie neišvengiamai pradeda reflektuoti savo santykį su esamomis ugdymo praktikomis, kuriose dalyvauja:

Aš jaučiu, kad jei mes nepradėsime keisti savo nuostatų, man nebereikės baigimo diplomo iš mokyklos, kadangi [dėl klimato krizės sąlygoto socialinio žlugimo – S. K.] skirtingos sistemos bus visiškai žlugusios, o kvalifikacijos turėjimas bus bevertis. <...>

Nebūti mokykloje ir būti paties protesto dalimi leidžia man daugiau dirbti kitose aktyvizmo formose, kaip rašyti šią knygą [„Challenge Everything“ – S. K.], būti skirtingų veiklų dalimi, rašyti tekstus ir duoti interviu siekiant siųsti žinutę žmonėms ir padėti jiems suprasti problemos mastą. Aš jaučiu, kad [būdama klimato aktyviste – S. K.] nestabdau savo mokymosi, bet, priešingai, renkuosi, ką mokytis. Aš nenustojau mokytis, kaip tik mokausi dalykų, kurie, mano manymu, yra būtini siekiant užtikrinti planetos ateitį.“ (Standford, Extinction Rebellion, Challenge everything: 2020, p. 78–79)

Nuo pat pirmų akimirkų vaikų darželyje mums sakoma: būk tyli(-us), pakelk ranką, jei nori kalbėti, klausyk autoriteto, nuleisk galvą ir dirbk, neabejok tuo, kas tau sakoma. Įsimink informaciją ir atkartok ją popieriaus lape. Mums sakoma: jei

laikysiesi taisyklių, tavęs laukia saugus ir aiškus kelias: gauk gerus pažymius ir tu būsi sėkminga(s). Sunkiai mokysis šviesiai ateičiai. Bet kas nutiks, jei nebus ateities, dėl kurios mes mokomės? Kas bus, jei, tarkime, mūsų karta bus palikta tokioje planetoje, kurioje greitai metu dėl klimato krizės nebus įmanoma žmonijai išgyventi? Tas saugus ir aiškus kelias sekti mokyklos sistemos žingsniais šviesiai ir sėkmingai ateičiai neveikia klimato-kaitos-apvystame pasaulyje, kuriame mes negarantuoti rytojumi. Ir, deja, išmoktas įsiminimas, dalykų studijavimas, ir taisyklių paaisymas, ką tikrai žinome, nepadės mums save apsaugoti. <...>

Aš esu Jamie, šiuo metu mokausi gimnazijoje, nesu kažkuo ypatinga. Negimiau nei politiškoje, nei aktyvioje, nei turtingoje šeimoje. Niekas manęs nelaikė už rankos ir nemokė reikalauti pokyčio. Aš buvau (ir vis dar esu) tik mergina, kuri stengiasi išgyventi gimnazijos periodą nepametant proto, mergina, kuriai taip pat atsibodo korupcija, lyderių neatsakomybė ir byrantis pasaulis, su kuriuo palikta mano karta.“ (Margolin, Zero Hour. Youth to Power, 2020, xiii-xvi).

Šių metų rugpjūtį prasidėjus mokyklai aš pasakiau, kad gana. Aš atsisėdau ant žemės šalia Švedijos parlamento. Aš pradėjau mokyklos streiką už klimatą. Kai kurie žmonės sakė, kad aš turėčiau būti mokykloje. Kai kurie sakė, kad aš turėčiau mokytis, kad tapčiau mokslininke klimato srityje tam, kad galėčiau spręsti klimato krizės klausimus. Bet juk klimato krizė yra išspręsta. Mes turime visus faktus ir sprendimus. Tai, ką mes turime padaryti – pabusti ir keisti.

Taigi kam man mokytis ateičiai, kurios greitai metu nebus, kai niekas nedaro nieko, kad išsaugotų planetą? Ir koks tikslas mokytis faktų mokyklose, jei patys svarbiausi faktai, pristatomi skirtingų mokslo šakų aiškiai nieko nereiškia mūsų politikams ir mūsų visuomenei? (Thunberg, Fridays for Future. No one too small to make difference, 2019, p. 11–12).

Šias jaunų aktyvisčių refleksijas iš skirtingų klimato teisingumo judėjimų randame jų parašytose knygose, skirtose jauniems žmonėms, norintiems susipažinti su klimato aktyvizmo judėjimais ir jų idėjomis bei kviečiančiose tapti aktyviais. Šios ištraukos tampa pirmine nuoroda, kad įsitraukę į klimato aktyvizmą vaikai ir jaunuoliai aktyviai reflektuoja savo santykį su ugdymu ir pradeda kvestionuoti esamą mokyklinio ugdymo sistemą. Visose trijose ištraukose užčiuopiame aiškų jaunų klimato aktyvisčių nusivylimą tiek esamomis mokymo(si) praktikomis, tiek jų sąsaja su klimato krize, kurią žmonija išgyvena. Jų refleksijos patvirtina Smart ir kolegų (2020) ankstesniame skyriuje minėtą idėją apie mokykliniame ugdyme esamą akivaizdžią įtampą, kuri, žvelgiant į jaunus klimato aktyvistus, reiškiasi iš besimokančiojo perspektyvos. Esama mokyklų sistema remiasi stabilumu ir situacijos kontroliavimu, akcentuojamas vaiko pa(si)ruošimas karjerai, kartu ir stabiliai ateičiai. O šios jaunos klimato aktyvistės, žinodamos ir suprasdamos klimato krizės rimtumą, vis labiau abejoja mokyklose siūlomomis pasiruošimo karjerai, nes dėl klimato krizės keliamo ateities nestabilumo ir neapibrėžtumo gali tekti labiau galvoti apie būdus išgyventi sudėtingomis gamtinėmis sąlygomis, o ne užsitikrinti stabilią karjerą. Šios refleksijos patvirtina Besley ir Peters (2020) nuogastavimą, kad „mokyklinis ugdymas šiuo metu rizikuoja būti neberekalingas naujai besimokančiųjų kartai, kurie jau yra aktyvistai tokiu mastu, kokio, tikėtina, dar nebuvo istorijoje – tai labiau reiškiasi nei septintajame dešimtmetyje pacifistinių protestų prieš Vietnamo karą metu“ (p. 1353).

Be kita ko, šių ir kitų klimato aktyvistų patirtys taip pat leidžia kelti pirminę prielaidą, kad vaikų ir jaunuolių inicijuojami klimato aktyvizmo judėjimai ir veikla juose kuria unikalią mokymosi erdvę, kuri „kompensuoja“ tai, ko jauniems žmonėms trūksta švietimo sistemoje. Stanford, Margolin ir Thunberg patirtys leidžia užčiuopti tam tikrus kontekstinio mokymosi bruožus. Būdamos klimato aktyvistės, jos stiprina savikryptiškumą: geriau supranta savo mokymosi poreikius, geba geriau pasirinkti, ką mokytis, ir mokosi ne tik savo, bet ir planetos labui. Jų mokymasis taip pat skiriamas problemai spręsti. Jauni aktyvistai (-ės) taip pat pabrėžia, kad klimato aktyvizmo veiklos moko organizacinių gebėjimų, išsakyti savo nuomonę ir argumentuotą poziciją, suprasti platesnius politinius ir ekonominius kontekstus ir tapti politiškai aktyviems, suprasti tokias globalias istorines patirtis, kaip antai kolonializmas ar kapitalizmas, ir jų nulemtus padarinius, matomus dabartinėse visuomenėse:

Nehierarchiška ir tiesiogiai demokratiška struktūra suteikia puikią progą visiems žmonėms laisvai įsitraukti į judėjimą ir iš karto užsiimti reikšmingais veiksmais, o kairiesiems – laisvai supažindinti kitus žmones su kairiosiomis idėjomis ir taktikomis, su kuriomis jie kitaip galbūt niekada nebūtų gavę progos susipažinti (Jokūbas, „Fridays for Future“, Klimato judėjimas – pirmasis žingsnis į kairiąją politiką? 2020).

Ši Jokūbo ištara leidžia manyti, kad klimato aktyvizmo veiklos steigia bendruomene grįstą mokymąsi, kuris pasižymi nehierarchiškumu, demokratine struktūra, užtikrinančią mokymąsi vienas iš kito, ir kuria patirtinio mokymosi patirtis, t. y. įsitraukus į klimato kaitos aktyvizmo veiklas iškart ir veikiama, ir mokomasi tuo pačiu metu. Antai Tania Saeed (2020), mąstydamą apie švietimo ateitį, mato didelį jaunų žmonių inicijuojamų klimato aktyvizmo judėjimų potencialą, rodantį vaikų gebėjimą susitelkti, reikalauti, pasisakyti, mokytis, identifikuoti, kokios ateities norima. Ji pažymi, kad, viena vertus, šie judėjimai yra demokratizacijos užtikrinimas politiniu lygmeniu, t. y. skatina valdžios institucijas jausti atsakomybę už priimamus sprendimus dėl žmogaus teisių, socialinio teisingumo, žmogaus ir gamtos. Antra vertus, aktyvizmo judėjimai taip pat padeda permąstyti ir projektuoti švietimo ateitį. Saeed pabrėžia, kad ateities švietimas nebus visavertis, jei nebus įtraukti vaikų ir jaunuolių balsai bei patirtys gyvenant antropocene. Tai turėtų būti centrinė diskusijos apie ateities švietimą ašis, skatintų realų švietimo pokytį, orientuotą į tai, ko reikia ne tik žmonėms, bet ir kitoms gyvosioms rūšims ir planetai. Žinoma, šiuo metu edukologijos srityje turime dar nedaug mokslinių tyrimų, kuriuose išsamiau žvelgiama į naujų klimato aktyvistų mokymosi patirtis (Hytten, 2018; McKnight, 2020). Tad edukologams būtina tęsti mokslinius tyrimus, padedančius net tik geriau suprasti vykstančius besimokančių jaunų klimato aktyvistų (ir apskritai antropoceno vaikų) santykio su ugdymu pokyčius, bet ir kartu su besimokančiais ieškoti, kur link ugdymas turi judėti.

Išvados

„Antropoceno vaikai, augantys tokiaame pasaulyje, kurio mes nepažinosime, gali padėti mums permąstyti, kaip būti kitokiam žmogui sankirtos su dar ne geologiniu laiku momentu“ (Somerville, 2018, p. 1585). Ši Somerville citata apie antropoceno vaiko santykį su pasauliu taip pat leidžia iš dalies apibendrinti kompleksinį ugdymo ir antropoceno santykį, kuriame pradžios taškas vis dėlto turėtų būti besimokantis asmuo, jo / jos sampyna su planeta, su ne-žmonėmis. Nemažai šiame straipsnyje analizuotų autorių sutartinai kartoja, kad antropoceno vaikų sampyna su klimatu, su kitomis gyvybės rūšimis, su gamta, su kitais žmonėmis turėtų būti ugdymo antropoceno epochoje siekiamybe, o šių sampynų išgyvenimo supratimas gali padėti geriau suprasti, kokio ugdymo ateities kartoms iš tiesų reikia. „Mes kylame kaip vandenynas“, „Mes kalbame už medžius!“, „Nėra planetos B“ – šie jaunų klimato aktyvistų šūkiai, matomi ir girdimi protestų metu tiek globaliu mastu, tiek Lietuvoje, tampa ne tik antropoceno vaikų balsu, bet ir, tikėtina, išreiškia subtilų žmogaus santykį su ne-žmonių balsu: planeta, gyvūnais, augalais. Vis dėlto ugdymo filosofų ir teoretikų raginimai paradigminiam švietimo posūkiui antropocene išreiškia ir tam tikrą jų nuogaštavimą, kad esama švietimo sistema antropoceno epochoje gali išlaikyti savo *status quo* nesiekiant realaus pokyčio, orientuoto į antropoceno vaikus ir jų poreikius, į socialinį ir emocinį ugdymą, į žmogaus ir ne-žmogaus santykį. Švietimo pokytį inicijuojantys specialistai gali pasirinkti formaliai „plėsti“ humanistinį ugdymą į ekohumanistinį, sustiprinti gamtosauginį ugdymą ar į atskirus mokomuosius dalykus (kognityviniu lygmeniu) integruoti temas, susijusias su klimato krize. Deja, bet tokio pokyčio nepakanka, kad kalbėtume apie realų paradigminį pokytį švietimo srityje.

Žvelgdami į jaunų klimato kaitos aktyvistų atvejį, galime užčiuopti besikeičiantį santykį su mokymo(si) praktikomis. Viena vertus, klimato aktyvizmo veiklas galima vertinti kaip unikalią ar naują mokymosi terpę, papildančią esamas formaliojo ugdymo praktikas. Tada, atrodytų, belieka džiaugtis. Vis dėlto būtina kreipti dėmesį į akivaizdžias jaunų klimato aktyvistų abejones, nepasitikėjimą, nusivylimą formaliuoju ugdymu, jo praktikomis, jo ateitimi. Formaliojo ugdymo kvestionavimas, kurį aiškiai išreiškia jauni klimato kaitos aktyvistai, paskatins besimokančiojo santykio su ugdymu fragmentaciją antropocene. Neatsižvelgdami į antropoceno vaikų švietimo poreikius ilgalaikėje perspektyvoje, neišvengsime didėjančios besimokančiojo santykio su ugdymo praktikomis fragmentacijos ar netgi sąmoningo ankstyvesnio jauno žmogaus iškritimo iš formaliojo švietimo sistemos situacijų. Tad, ar šioje geologinėje epochoje drįsime keisti švietimo sistemą, ugdymo praktikas, požiūrį į antropoceno vaiką kaip besimokantį asmenį, į jo / jos balsą ir santykį su nežmonėmis? Norėtusi, kad Lietuvos kontekste išdrįstume sakyti: „Taip“.



Kuriame
Lietuvos ateitį
2014–2020 metų
Europos Sąjungos
fondų investicijų
veiksmų programa

Projektas bendrai finansuotas iš Europos socialinio fondo lėšų (projekto Nr. 09.3.3-LMT-K-712-19-0162) pagal dotacijos sutartį su Lietuvos mokslo taryba (LMTLT).

Literatūra

- Besley, T., Peters, M. A. (2020). Life and death in the Anthropocene: Educating for survival amid climate and ecosystem changes and potential civilisation collapse. *Educational Philosophy and Theory*, 52(13), 1347–1357. DOI: 10.1080/00131857.2019.1684804
- Ceder, S. (2020). *Towards a posthuman theory of educational relationality*. London, New York: Routledge.
- Common Worlds Research Collective (2020). Learning to become with the world: Education for future survival. Paper commissioned for the UNESCO Futures of Education report. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374032>
- Gough, A. (2021). Education in the Anthropocene. This is an earlier version of A. Gough (forthcoming) Education in the Anthropocene. In C. Mayo (Ed.), *Oxford Encyclopedia of Gender and Sexuality in Education*. Oxford University Press. doi:10.1093/acrefore/9780190264093.013.ORE_EDU-01391.R1. <https://iiraorg.com/2020/11/16/education-in-the-anthropocene/>
- Duoblienė, L. (2018). *Posthumanistinis ugdymas: dekoduoti*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
- EBPO (2019). *Learning Compass 2030* (A Series of Concept Notes). Prieiga per internetą: <https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/all-concept-notes/>
- EBPO (2020). Back to the Future of Education: Four OECD Scenarios of Schooling. Prieiga per internetą: <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/178ef527-en/index.html?itemId=/content/publication/178ef527-en>
- Europos Valdovų Taryba (2021). *JT klimato kaitos konferencija (COP 26), pasaulio vadovų aukščiausiojo lygio susitikimas, Glazgas, Jungtinė Karalystė, 2021 m. lapkričio 1 d. Pasaulio vadovų aukščiausiojo lygio susitikimo pagrindiniai rezultatai*. Prieiga per internetą: <https://www.consilium.europa.eu/lt/meetings/international-summit/2021/11/01/>
- Gutauskas, M. (2021). *Žmogus ir gyvūnas*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.

- Haste, H., Chopra, V. (2020). *The futures of education for participation in 2050: educating for managing uncertainty and ambiguity*. Paper commissioned for the UNESCO Futures of Education report (forthcoming, 2021). Prieiga per internetą: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374441>
- Hytten, K. (2018). Globalization, Democracy, and Social Movements: The educational potential of activism. Gordon, M., English, A. R. (eds.), *John Dewey's Democracy and Education in an Era of Globalization*, 5–20. New York, Routledge.
- Knights, S. (2019). Introduction: the story so far. Farrel, C.; Green, A.; Knights, S.; Skeaping, W. *This is not a drill: the Extinction Rebellion handbook*, 9–13. London: Penguin Books.
- Laird, S. 2017. Learning to Live in the Anthropocene: Our Children and Ourselves. *Studies in Philosophy and Education*, 36(2), 265–282. DOI: 10.1007/s11217-017-9571-6
- Leinfelder, R. (2013). Assuming responsibility for the Anthropocene: Challenges and opportunities in education. Trischler, H. (red.). *Anthropocene: Exploring the future of the age of humans*, vol. 3, Rachel Carson Center Perspectives, p. 9–76. Prieiga per internetą: http://userpage.fu-berlin.de/leinfelder/palaeo_de/leinfelder/pdfs/Reprint_Leinfelder_2013_RCC%20Perspectives_Anthropocene_education.pdf
- Lėja, Jokūbas, Viltė (2020). *Klimato judėjimas – pirmasis žingsnis į kairiąją politiką?* Gyvenimas per brangus. Prieiga per internetą: <https://gpb.lt/klimato-judejimas-pirmas-zingsnis-i-kairiaja-politika/>
- Malone, K. (2018). *Children in the Anthropocene: Rethinking Sustainability and Child Friendliness in Cities*. London: Palgrave Macmillan.
- Malone K., Diaz-Diaz, C., Semenec, P. (2020). Interview with Karen Malone. Diaz-Diaz, C., Semenec, P. (eds.). *Children: global posthumanist perspectives and materialist theories*, 181–193. Singapore: Springer. DOI: https://doi.org/10.1007/978-981-15-2708-1_16
- Margolin, J. (2020). *Youth to power: your voice and how to use it*. New York: Hachette GO.
- McKnight, H. (2020). ‘The Oceans are Rising and So Are We’: Exploring Utopian Discourses in the School Strike For Climate Movement. *Brief Encounters*, 4(1), 48–63. <http://orcid.org/0000-0002-4157-9659>
- Narodoslawsky, B. (2020). *Inside Fridays for Future. Die faszinierende Geschichte der Klimabewegung in Österreich*. Wien: Falterverlag.
- O’Brien, K., Selboe, E., Hayward, B. M. (2018). Exploring youth activism on climate change: dutiful, disruptive, and dangerous dissent. *Ecology and Society*, 23(3), 42. <https://doi.org/10.5751/ES-10287-230342>
- Petitfils, B. (2015). Researching the posthuman paradigm: the “subject” as curricular lens. Snaza N.; Weaver J. (eds.). *Posthumanism and educational research*, 30–42. New York, London: Routledge.
- Saeed, T. (2020). *Reimagining education: student movements and the possibility of a critical pedagogy and feminist praxis*. Background Papers for the Future of Education Initiative. Prieiga per internetą: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374157>
- Sholtz, J. Intervals of Resistance: Being True to the Earth in the Light of Anthropocene. J. Jagodzinski (ed.) *Interrogating the Anthropocene: ecology,*

- aesthetics, pedagogy and the future in question* (p. 175–199). Palgrave Macmillan.
- Smart, A., Sinclair, M., Benavot, A., Bernard, J., Chabbott, C., Russell, S. G., Williams, J. (2020). *Learning for uncertain futures: The role of textbooks, curriculum, and pedagogy*. Paper commissioned for the UNESCO Futures of Education report (forthcoming, 2021). Prieiga per internetą: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374078>
- Snaza, N. (2013). Bewildering education. *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 10, 38–54. DOI: <https://doi.org/10.1080/15505170.2013.783889>
- Snaza, N. (2018). The Earth Is not “ours” to save. In J. Jagodzinski (Ed.) *Interrogating the Anthropocene: ecology, aesthetics, pedagogy and the future in question* (pp. 339–358). Palgrave.
- Snaza N., Weaver J. (2016). *Posthumanism and educational research*. New York, London: Routledge.
- Somerville, M. (2017). Thinking Critically With Children of the Anthropocene (Un)Learning the Subject in Qualitative and Postqualitative Inquiry. *International Review of Qualitative Research*, 10(4). DOI: <https://doi.org/10.1525/irqr.2017.10.4.395>.
- Somerville, M. (2018). *Antropocene's time. Educational Philosophy and Theory*, 50(14), 1584–1585, DOI: <https://doi.org/10.1080/00131857.2018.1461428>
- Somerville, M., Diaz-Diaz, C., Semenec, P. (2020). Interview with Karen Malone. Diaz-Diaz, C., Semenec, P. (eds.). *Children: global posthumanist perspectives and materialist theories*, 61–70. Singapore: Springer. DOI: https://doi.org/10.1007/978-981-15-2708-1_16
- Somerville, M., Green, M. (2015). *Children, place and sustainability*. Palgrave Macmillan.
- Standford, B. (2020). *Challenge everything*. London: Pavilion.
- Steingraber, S. (2011). *Raising Elijah: Protecting our children in an age of environmental crisis*. Philadelphia: DaCapo Press.
- Thunberg, G. (2019). *No one too small to make difference*. London: Penguin Books.
- UNESCO (2021). *The World in 2030: public survey report* [žiūrėta 2021 09 12]. Prieiga per internetą: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375950.locale=en>
- UNESCO Futures of Education (2019, September). Launch of the Futures of Education initiative. Prieiga per internetą: <https://en.unesco.org/futuresofeducation/commission-meetings>
- UNICEF (2015). *Unless we act now: the impact of climate change on education*. Prieiga per internetą: <https://www.unicef.org/reports/unless-we-act-now-impact-climate-change-children>
- UNICEF (2016). *Growing cities*. Prieiga per internetą: <https://childfriendlycities.org/growing-cities/#>
- UNICEF (2021). *The climate crisis is a child right crisis: introducing the children's climate risk index*. New York: UNICEF. Prieiga per internetą: <https://www.unicef.org/media/105376/file/UNICEF-climate-crisis-child-rights-crisis.pdf>
- Wolfe, C. (2010). *What is posthumanism?* Minneapolis, London: University of Minnesota Press.

Verlie, B. (2019). *Bearing worlds: learning to live-with climate change. Environmental Education Research*, 25(5), 751–466. DOI: 10.1080/13504622.2019.1637823

Žukauskaitė, A. (2019). Pratarė. *Athena: filosofijos studijos*, 14, 8–9. Prieiga per internetą: https://www.athena.lt/files/pdf/14/Athene_C_193.pdf

Notes

- 1 Tyrimas įgyvendintas 2020 metais. Jame dalyvavo 15 000 respondentų iš visų pasaulio regionų. Daugiau kaip pusę (57 proc.) visų tyrime dalyvavusių asmenų sudarė asmenys iki 35 metų amžiaus. Tyrime taip pat dalyvavo ir asmenys iki 18 metų amžiaus, t. y. vaikai. Tyrimo ataskaita prieinama čia: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375950.locale=en>
- 2 1972 metais vykusioje Jungtinių Tautų konferencijoje apie žmogaus aplinką Švedijoje aplinkosauginis ugdymas pirmąkart sulaukė tarptautinio pripažinimo ir buvo įtrauktas į rekomendacijų sąrašą (96 rekomendacija teigia, kad aplinkosauginis ugdymas yra priemonė, atliepanti aplinkosauginius klausimus). 1975 metais tarptautiniame pasitarime Belgrade buvo pasiūlytas globalus aplinkosauginio ugdymo modelis.
- 3 Remiantis UNICEF (2016) duomenimis, iš 4 milijardų žmonių, gyvenančių urbanizuotose vietose, beveik trečdalį sudaro vaikai. Prognozuojama, kad 2050 metais beveik 70 procentų pasaulio vaikų gyvens urbanizuotose vietovėse.
- 4 Šie mokslininkai pabrėžia, kad dar negalime kalbėti apie technologijų integraciją į ugdymo procesą globaliu mastu, nes dalyje pasaulio šalių (ypač mažas pajamas turinčių) vaikai neturi prieigos prie informacinių technologijų. Todėl spausdinti vadovėliai ateityje ir toliau atliks svarbų vaidmenį ir išliks kaip viena iš pagrindinių mokymo ir mokymosi priemonių.
- 5 Tyrimas atliktas RMIT universitete Melburne, Australijoje, su aplinkos ir visuomenės bakalauro studentais, lankiusiais šios mokslininkės skaitytą studijų kursą „Climate Change Responses“.