

## Ekopedagoji ve Ekopedagojik Okuryazarlık: Küresel Olarak Herkes İçin Sosyo-Çevresel Adalet ve Gezegen Sürdürülebilirliği İçin Kuram, Uygulama ve Araştırmalar<sup>1</sup>

*Greg William Misiaszek*<sup>2</sup>

### **Sunuş:**

*Bu yazı, Greg William Misiaszek'in katılımıyla 20 Şubat 2025 Perşembe günü çevrimiçi ortamda düzenlenen ekopedagoji gündemli Eleştirel Pedagoji Atölyesi'nden üretilmiştir. Atölye, Pervin Oya Taneri tarafından yürütülmüş ve Berfin Yamaç çeviri desteği sağlamıştır. Konuşmacı 45 dakikalık bir sunum yapmış, sonrasında sorular, cevaplar ve katkılar ile atölyeye devam edilmiştir. Toplantının ardından konuşmacı tarafından kaleme alınan metin, Pervin Oya Taneri tarafından çevrilmiş ve yayınlanmaya hazır hale getirilmiştir. Metinde, Misiaszek'in çevrimiçi sunumda kullandığı slaytlara erişimi olmayan okurlar için Misiaszek'in ve diğerler araştırmacıların çalışmalarından bazı ek paragraflar eklenmiştir.*

*Dr. Misiaszek, Pekin Normal Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde, Eğitim Kuramları Enstitüsü'nde doçent olarak görev yapmaktadır. Los Angeles'taki Kaliforniya Üniversitesi'nde (UCLA) Paulo Freire Enstitüsü'nün Yardımcı Direktörlüğü, Yükseköğretimde Öğretim'in Genel Yayın Yönetmenliği gibi çeşitli görevlerde bulunmuştur. Ayrıca Critical Perspectives dergisinin Genel Yayın Yönetmeni ve Bloomsbury Freire'nin Focus kitap serisinin editörü olarak görev yapmaktadır. Çeşitli kitaplar yazmış ve editörlüğünü yapmıştır. Dr. Misiazek, Kaliforniya Üniversitesi'nden rekabetçi eğitim alanında doktorasını ve Güney Kaliforniya Üniversitesi (USC)'den eğitim alanında yüksek lisansını ve yine USC'den çevre çalışmaları alanında lisansını almıştır.*

---

<sup>1</sup> Pervin Oya Taneri tarafından yayına hazırlanmıştır.

<sup>2</sup> GMisiaszek@gmail.com

## 1. Giriş: Ekopedagoji ve Freire

Ekopedagojinin temel ve merkezi amacı, küresel ölçekte kapsayıcı sosyo-çevresel adalet ve gezegensel sürdürülebilirliği sağlamaktır (Misiaszek, 2018). Ekopedagoji, temelini Paulo Freire'nin çalışmalarından almaktadır (Gadotti, 2008b, 2009; Gutiérrez & Prado, 1989; Misiaszek, 2012, 2023c). Eleştirel pedagoji ve eleştirel okuryazarlık alanlarında öncü olan Freire, 1997'deki vefatından önce ekopedagoji üzerine yazmayı planlamıştı (Misiaszek & Torres, 2019). Ancak, bu konudaki düşüncelerini ne yazık ki sadece birkaç pasajda ifade edebildi. Bu değerli pasajlar, "Öfkenin Pedagojisi" adlı eserinde yer almaktadır (Freire, 2004).

Ekopedagoji üzerine yazılmış birçok kitap bulunmaktadır, bunlar arasında benim yazdığım çeşitli kitaplar da yer almaktadır. Ekopedagojinin ana sorusu, pratikle sonuçlanma ihtiyacıdır. Bu bağlamda, öğrencilere derinlemesine ve geniş kapsamlı bir sorgulama yeteneği nasıl kazandırabiliriz? Örneğin sınırları aşan hava kirliliği gibi çevresel sorunları sona erdirmeye yönelik bir öğretim nasıl yapılabilir? Resmi eğitim, yükseköğretim dahil, çevresel sorunların sona erdirilmesinde hangi rolleri üstlenebilir?

## 2. (Süper) Kötü Sorunlar ve Ekopedagoji

Bu, çözülmesi son derece zor ve eşsiz derecede karmaşık olan sosyal sistemler ile ekolojik sistemlerin sınırları arasında yer alan (*süper*) kötü çevresel sorunları içermektedir (Dryzek, 1997; Ludwig, 2001; McBeth & Shanahan, 2004; Rittel & Webber, 1973; van Bueren et al., 2003). Kötü sorunlar, tek bir çözümü olmayan ve doğası gereği karmaşık olan sorunlar olarak tanımlanır. Bu sorunlar çözülmezler, ancak tekrar tekrar "çözölmeye" çalışılırlar (Rittel & Webber, 1973). Daha da kötüsü, süper kötü sorunlar çözölmmezse felaketselere yol açarlar (Levin et al., 2012). Lazarus'un (2009) görüşleri doğrultusunda, süper kötü sorunların mecaz anlamda bir saatli bombadan daha kötü olduğunu, çünkü zamanla bombanın durdurulmasının daha zor hale geldiğini ve giderek daha büyük bir hal aldığını - üssel olarak kötüleştiğini ileri sürmüştüm. Çevresel sorunlar, (süper) kötü sorunlar da dahil olmak üzere, derinlemesine ve genişletilmiş disiplinler ötesi (transdisipliner) düşünüm yoluyla çözölmelidir. Birden fazla disiplinin, sadece disiplinler arası olmanın ötesinde, bağlamsal bir temele dayalı olarak kullanılması gerekir; özellikle yerel bağlamda. Ayrıca, küresel ve gezegen bakış açılarını ve bunların nasıl yerelden küresele, küreselden gezegensel olana doğru birbirleriyle bağlantılı olduklarını da dikkate almalıdır.

## 3. Ekopedagojinin Varsayımı

Ekopedagojinin temel varsayımlarından biri, çevresel şiddetin her zaman bir nedeni olduğudur (Misiaszek, 2014a, 2020b). Çevresel şiddetten fayda sağlayan birey(ler)/toplum(lar) her zaman mevcuttur. Hangi toplum(lar) olduğunu tam olarak belirlemek genellikle zordur, çünkü bu, geleneksel ulus-devlet veya şehir sınırlarının çok ötesine geçer, diğer toplumların "kolayca" gruplandırıldığı

şekillerle de ilişkili olabilir. Örneğin, eğer insanlar tarafından kullanılan enerjiye yol açan bir madde ve bunun üzerinden kazanç sağlanıyorsa, okyanusun dibine neden sondaj yapalım? Ekopedagojinin ana hedefi, çevresel şiddet için kimin bedel ödediğini, kimin bundan faydalandığını, kimin acı çektiğini ve kimin çevresel şiddet için ödeme yaptığını anlamaya çalışmaktır (Misiaszek, 2014a, 2020b).

Bu noktada iki önemli hususu vurgulamak gerekir: Birincisi, çevresel şiddetin bir süreklilik arz ettiği gerçeğidir.<sup>3</sup> Yani, günlük hayatta kullandığımız basit eylemlerden, örneğin ışıkları veya bilgisayarı açmaktan, devasa ölçekli çevresel tahribatlara, örneğin dağların tepelerinin kömür madenciliği için yok edilmesine (Mountain Top Removal) kadar uzanan bir yelpazede çevresel şiddet eylemleri bulunmaktadır. İkinci olarak, çevre sorunlarını çözmeye yönelik çabalarımızda bile, eylemlerimizin uzun vadeli sonuçlarını her zaman tam olarak öngöremeyiz. Bir de "sürdürülebilirlik" meselesi var. Çevresel şiddet eylemlerinin bu sürekliliği içinde ulaşmayı hedeflediğimiz sürdürülebilirlik için temel ölçütümüz ne olmalıdır? "Sürdürülebilirlik" kavramı, kimlerin acı çektiğini ve baskıları sona erdirmek için kimlerin bedel ödemesi gerektiğini belirlemede nasıl bir rol oynuyor? Ve bu "kim" sorusu sadece biz insanları değil, aynı zamanda "gezegenin sürdürülebilirliği" için Doğanın geri kalanını da kapsamalı.<sup>4</sup><sup>5</sup>

#### 4. Dünya-Doğa Arasına Mesafe Koyma(ma)<sup>6</sup>

Ekopedagoji, öğrencilere çevresel şiddet ile toplumsal şiddet arasındaki derin ve ayrılmaz bağları kavrama yeteneği kazandırmayı amaçlar (Gadotti, 2008a, 2008b, 2009; Misiaszek, 2014b). Ekopedagojik araştırmalar, sosyo-çevresel bağlantıların ve konuların nasıl öğretildiğini eleştirel bir yaklaşımla inceler. Bu araştırmalar,

<sup>3</sup> Misiaszek'in notu: Buradaki tartışmam, Michael Apple'in Pekin Normal Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde verdiği davetli derslerde ortaya koyduğu bu iddiadan kaynaklanıyor.

<sup>4</sup> Misiaszek'in notu: Ekolingüistik nesnelleştirmeden kaçınmak için bu makale boyunca "Nature" (Doğa) ve "Earth" (Gezegen) büyük harflerle yazılmıştır. "Doğa" kelimesinden önce 'geri kalan' kelimesinin kullanılması, insanlar olarak Doğanın bir parçası olmadığımız fikrinin aksine, insan olmayan her şeyi (veya tüm insanları ve insan topluluklarını içeren 'dünya' dışındaki her şeyi) ifade etmektedir.

<sup>5</sup> Çevirenin notu: Yazar "Nature" ve "Earth" kelimelerinin, yani Doğa'nın büyük harfle yazılmasını, insan ve doğa arasındaki ilişkiyi yeniden şekillendiren bir dil tercihi olarak kullanıyor. Yazar, doğayı ve gezegeni dışsal ve nesnel bir şey olarak görmek yerine, insanla birlikte dinamik ve etkileşimli bir parça olarak tanımlıyor. Bu yaklaşım, ekopedagoji ve çevresel adalet bağlamında önemli bir yere sahiptir çünkü insanların doğa ile olan ilişkisini sorgular ve doğayı insan yaşamının ayrılmaz bir parçası olarak kabul eder. Yani, Yazar, insanların doğanın dışında, onun ötesinde bir varlık olarak görülmesinin yanlış olduğunu, insanın doğa ile bütünlük bir varlık olduğunu anlatmaya çalışıyor.

<sup>6</sup> Çevirenin notu: world-Earth (de-)distance," ekopedagojik bir kavramdır ve insan ile doğa arasındaki algılanan ayrılığı ve mesafeyi ortadan kaldırma çabasını ifade eder. Buradaki "de-distance" terimi, mesafeyi geri almak, uzaklaşmayı tersine çevirmek anlamına gelir. Geleneksel olarak, insanlar kendilerini doğadan ayrı ve üstün olarak görme eğilimindedir. Bu, doğayı bir "nesne" veya "kaynak" olarak ele alma ve onu sömürme anlayışına yol açar. Ekopedagoji, bu mesafeyi ortadan kaldırmak için eğitimin önemini vurgular. Eğitim yoluyla, insanların doğayla olan ilişkilerini yeniden düşünmeleri, empati kurmaları ve sürdürülebilir bir yaşam tarzı benimsemeleri amaçlanır. Yani, bu kavram insanın doğal dünyadan, çevreden ve gezegenin sağlığından uzaklaşması yerine, bu mesafeyi ortadan kaldırma yönelik bir hareketi ifade eder.

konuların nasıl öğretilmediğini, yanlış öğretildiğini ve bu tür (yarı) bilinçli yanlış öğretme politikalarının neler olduğunu ortaya koyar. Freire'nin düşüncelerinden yola çıkarak, çevresel şiddetin politik boyutunun ne olduğu, etkilerinin neler olduğu, kimlerin bundan faydalandığı ve kimlerin zarar gördüğü gibi sorular, onun çalışmalarının ve ekopedagojinin temel ilkeleridir. Bu yaklaşım, sadece insanların ve insan topluluklarının "dünyasını" değil, tüm Dünya/Doğa'yı kapsar. Ekopedagoji, sadece örgün eğitimi değil, aynı zamanda yaygın ve informal eğitimi ve bu eğitim türleri arasındaki etkileşimleri de inceleme alanına alır. Örneğin, informal eğitim olarak halk pedagojisi ve bunun okul eğitimi (yani örgün eğitim) ile olan bağlantıları incelenir. Gezegenin geri kalanını da kapsayacak şekilde düşünme becerisi kazandırmak, insanın doğanın geri kalanından bir tür olduğunu vurgular.

Doğanın geri kalanı dengeye dönerken, dengesizliğin kaynağı biz insanlarız. Freire'nin (1970) bahsettiği, bizi "insan" yapan yönlerimiz bizi sürdürülemez bir yaşama doğru götürüyor. Hayallerimiz var ve bilinçli bir şekilde bu hayalleri gerçekleştirmeye doğru ilerleyebiliriz. Öğrenmek ve harekete geçmek için geçmiş deneyimlerimizden faydalanabiliriz. Bu özellikler bize eşsiz bir praksis yeteneği, eleştirel düşünme yoluyla eylemi belirleme yeteneği verir. Bu, insanların baskı altında ya da baskı olmadan, sürdürülebilir ya da sürdürülemez bir şekilde "gelişmelerine" olanak tanır.<sup>7</sup>

Ekopedagogların (post)eleştirel bir yaklaşımla sorduğu temel soru, doğanın geri kalanının evrimleştiği ve uyum sağladığı "gelişimi" nasıl tanımlayacağımızdır (Misiaszek, 2018, 2020c). İnsanlar gelişebilen tek tür olsa da, asıl soru şu: Kimin ya da neyin gelişimine yöneliyoruz? Sadece Batılı, küresel Kuzeyli<sup>8</sup>, Avrupa merkezci bir kalkınma modelini mi takip ediyoruz, yoksa farklı bir yol mu izliyoruz? Eğer ilk seçenek doğruysa, yani bu modeli izliyorsak, o zaman bütünsel olarak doğanın bir parçası olduğumuzu ve nesneleştirilmiş bir "şey"den ayrı olmadığımızı nasıl öğretebiliriz? Doğanın geri kalanıyla aramızdaki mesafeyi nasıl ortadan kaldırabiliriz, ya da ekopedagogik terimlerle ifade edecek olursak (Misiaszek, 2018). "dünya-Doğa arasına mesafe koyma(ma)" (world-Earth de-distance) nasıl sağlanır? İnsanlar, Doğanın öznel kısmını oluşturur; çünkü geçmişlerimiz, hayallerimiz ve hedeflerimiz üzerine düşünebilir ve bunlara doğru ilerleyebiliriz. Bu yetenek, çoğu zaman faydalı olsa da, ne yazık ki olumsuz sonuçlar da doğurabilir.

<sup>7</sup> Çevirenin notu: Misiaszek bu paragrafta, insanların doğayla uyumsuz bir şekilde hareket ettiğini ve bunun kaynağının insanın kendisi olduğunu, dolayısıyla da insanın potansiyelinin hem olumlu hem de olumsuz sonuçlar doğurabileceğini, bunun da bireylerin ve toplumların kendi eylemleriyle şekillenen bir durum olduğunu vurgulamaktadır.

<sup>8</sup> Çevirenin notu: "Küresel Kuzey" terimi, genellikle Kuzey Amerika, Avrupa, Avustralya, Yeni Zelanda ve Japonya gibi ülkeleri kapsar. Ancak, bu terim coğrafi bir sınırlama olmaktan ziyade, sosyo-ekonomik ve politik bir sınıflandırmadır. Bu nedenle, bazı "Güney" ülkeleri de ekonomik olarak gelişmiş ve küresel sistemde etkili hale geldikçe, "Küresel Kuzey" in bir parçası olarak kabul edilebilir.

## 5. Ekopedagojinin Amacı

Ekopedagojinin amacı, başlıkta da belirttiğim gibi, bu “küresel olarak her şeyi kapsayan sosyo-çevresel adalete” doğru nasıl gidebiliriz? sorusunu gündeme getirmektir. Bu, sadece 'benim' topluluğum ya da 'benim' çıkarım için değil, tüm insan toplulukları için geçerli bir adalet anlayışını ifade ediyor. Ekopedagojinin genel hedefi, insanlığın sınırlarını aşarak 'gezegen sürdürülebilirliğini' de kapsamaktadır--sunumun bu kadar uzun bir başlığa sahip olmasının nedeni—ve bu hedef “İnsan dünyası için adalet ve bütünsel olarak (insanlar da dahil) dünya/Doğa doğa için sürdürülebilirliği bir araya getirme hedefidir.”

## 6. Küresel Genişleme ve Çeşitlenme

Ekopedagoji, örneğin yalnızca Fen Bilimleri ve politika alanlarında çalışan yüzeysel çevre pedagojilerinin (*shallow environmental pedagogies*) tam tersidir. Fen Bilimleri'ndeki büyük “F” baskın bilimleri, bilimsel yaklaşımları ve bilimsel disiplinleri ifade eder (bkz. Harding, 1991). Ekopedagoji, temelde bu yaklaşımların ve çevre sorunlarının neden ortaya çıktığına dair sosyal boyutların (çevre) öğretimde yer almadığı diğer yüzeysel çevre pedagojilerinin tam tersidir. Ekopedagojinin temel unsurlarından bazıları; eleştirel yaklaşımı, disiplinler ötesi (transdisciplinary) özü ve öğretmenlerin/profesörlerin sadece bilgi “vermekle” kalmayıp demokratik diyalog yoluyla öğrettiği, sorunları ortaya koyan bir öğretim biçimi (problem-posing teaching) olmasıdır. Freire'nin öğretiminin temel yönlerinden biri, öğretmenlerin ve öğrencilerin aynı anda hem öğrenci hem de öğretmen olduğu, öğrenciler arası ve öğrenci-öğretmen arası demokratik tartışmalardır (Freire, 1970). Freire'nin öğretisinde temellendirildiği üzere, ekopedagoji öğretim yoluyla dönüştürücü olma özelliğine sahiptir. Bir şeyleri nasıl değiştirebiliriz? Toplumun tüm yönlerini sosyal adalet, çevresel adalet ve gezegensel sürdürülebilirliğe doğru nasıl değiştirebiliriz? Bu, Freire'nin (1970, 1992) eğitimin çok fazla kadenci olduğunu, öğrencilerin birden fazla olası gelecek yerine yalnızca tek bir geleceğe sahip olduğunu savunduğu ütopyik anlamdır. Ekopedagoji, birden fazla olası gelecek olduğunu (yeniden) öğretmek için ütopyik bir öğretimdir (Misiaszek, 2020b, 2020d; Misiaszek & González, 2024).

## 7. Antroposeni Yıkma için Ekopedagojinin Praksis Hedefi

Ekopedagoji, daha iyi eylemler için öğrencilerin yansıtıcılığı için öğretmektir - yani praksis. Yerel siyaset, bilim ve bilgi kaynaklarını kullanarak, yerel tarihlere, kültürlerle, geleneklere ve vatandaşlıklara bakarak, yerel etkilerin neler olduğunu inceleyerek, Kuzey epistemolojilerinin, Batı epistemolojilerinin veya Avrupa merkezli epistemolojilerin ötesine geçen bu aşağıdan yukarıya öğretim yaklaşımlarını derinleşmiş ve genişlemiş anlayışlar için nasıl öğretebiliriz? Daha sonra, yerelden küresele ve gezegensel perspektiflere, farklı bilgi ve epistemolojilere ve pedagojilere yönelik öğretim yöntemlerine de değineceğim.

Ekopedagojik çalışma doğası gereği Antroposen'e, yani dünya'nın bütünsel olarak insan merkezli kontrolüne karşıdır (bkz. Misiaszek, 2023b, 2025 (çevrimiçi), baskıda, 2025). Peki, insan nüfusu (Dünya'nın jeolojik ve ekolojik sistemlerini) nasıl etkiledi? James Moore'un (2017) *Kapitalosenden* "sonsuz sermaye birikimiyle şekillenen tarihsel çağ" -diye bahsettiği gibi bu ve diğer birçok 'osen' nasıl etkilendi? Ne yazık ki sosyo-çevresel baskılara ve sürdürülemezliğe yol açan başka pek çok "osen"ler<sup>9</sup> de var (örneğin *Negantroposen* (Stiegler, 2018), *Nekrosen* (McBrien, 2016), post-truthizme odaklanan *Trumposen* (Readfearn, 2016; Stiegler, 2018)).<sup>10</sup>

## 8. Freire'den Ekopedagojik Öğretim Uygulamaları

Ekopedagojinin öğretim pratiklerinden bazıları, Freire'nin (1970, 1997, 1998) sevmediği 'bankacı eğitim' yaklaşımının tam tersidir. Bankacı eğitimde öğretmen, tek bilgi kaynağı ve değerli bilgiye sahip yegâne kişidir. Öğrenci sınıfa girdiğinde, kendi birikimi, tarihi ve hayalleri yok sayılır. Freire ise öğretmenlerin ve öğrencilerin aynı anda hem öğrenci hem de öğretmen olduğu bir etkileşim alanı yaratmıştır. Demokratik diyalog, Freire'ci öğretimin temel ilkesidir. Öğrenciler ve öğretmenler arasındaki diyalog sadece tartışılan farklı konularla ilgili değil, aynı zamanda eğitim programlarının ve öğrenme alanlarının diğer çeşitli yönlerinin birlikte yaratılmasıdır. Buna ek olarak, sadece öğrenme alanının içindeki sesleri değil, aynı zamanda alana getirilecek dış materyalleri - videolar, metinler ve öğrenmenin gerçekleşmesini sağlayan diğer tüm kaynakları - birlikte seçmektir. Sınıfın içinde ne olduğu önemlidir, ancak sınıfın dışında ne olduğu da aynı derecede, hatta daha da önemlidir ve sınıfı çeşitli şekillerde yapılandırır (Apple, 2004). Ekopedagojik öğretim sadece örgün eğitim (yani okullaşma) içinde değil, aynı zamanda gayri resmi (örneğin halk pedagojileri) ve yaygın eğitim -

<sup>9</sup> Ç.N. "-osen" ekinin, belirli bir dönemi veya durumu tanımlayan kavramlar oluşturduğunu göz önünde bulundurabiliriz. Bu ek, aslında belirli bir çağın, durumun ya da fenomenin adını belirten bir biçim olarak kullanılmaktadır.

<sup>10</sup> *Kapitalosenden*: Bu terim, kapitalizmin "sonsuz sermaye birikimiyle şekillenen tarihsel çağ"ını ifade eder. Türkçeye, kapitalizmin hâkim olduğu, sürekli ve durmaksızın sermaye birikiminin devam ettiği bir dönemi anlatan bir kavram olarak çevrilebilir. "Kapitalizmin sonu" ya da "sermaye birikiminin egemen olduğu çağ" gibi ifadelerle açıklanabilir. James Moore'un bahsettiği kapitalosenden kavramı antroposen (insanmerkezcilik) kavramına bir eleştiri olarak ortaya atılmış bir terimdir. Temel olarak, çevresel değişimlerin ve ekolojik krizlerin sorumlusunun "insanlık" genelinde değil, kapitalist sistemin kendisi olduğunu savunur.

*Negantroposen*: Stiegler'in 2018'de ortaya koyduğu bu kavram, insanlığın çevreye ve doğaya karşı sorumsuzca ve tahripkâr şekilde müdahale ettiği, insan varlığının sürdürülebilir olmayan bir şekilde ilerlediği bir dönemi tanımlar. Bu terimi "insanlık sonrası" veya "insana karşı bir çağ" olarak çevirebilirsiniz. Burada ana fikir, insanın doğa üzerindeki olumsuz etkisinin arttığı bir dönemi anlatmaktır.

*Nekrosen*: McBrien'in 2016'da kullandığı bu kavram, ölüm, yok olma ve tükenme ile ilişkili bir dönemi ifade eder. Bunu "ölüm çağı" veya "yok olma dönemi" olarak çevirebilirsiniz. Buradaki ana tema, toplumların ve kültürlerin yıkılma, tükenme ya da gerileme süreçlerini vurgulamaktır.

*Trumposen*: Readfearn'in 2016'daki çalışmasında ve Stiegler'in 2018'deki yazılarında geçtiği şekliyle, post-truth (gerçek sonrası) ve manipülasyona dayalı bir dönemi anlatır. Bu kavram, doğruluk ve gerçeklerin hükümet politikaları, medya ve popüler kültür tarafından eğilip bükülmesiyle şekillenen bir durumu tanımlar. Türkçeye "gerçek sonrası çağ" olarak çevrilebilir.

kültürlerden, geleneklerden, medyadan ve eğitim araştırmalarında sıklıkla göz ardı edilen her şeyden öğrenmedir.

### 9. dünya-Doğa arasına mesafe koyma(ma) için Ekopedagojik Okuryazarlık

Freire başlangıçta Brezilya'nın kuzeydoğusunda köylüleregünlük yaşamlarını yerel bağlamlarda anlamlandırarak okuma yazma öğretmesiyle ünlü olmuştur. Freire (1970), okuryazarlık eğitiminin, bir kağıttaki kelimeleri okumaktan – günümüzde ekranlarda gördüğümüz kelimeleri anlamaktan—çok daha öte bir şey olduğunu vurgulamıştır. Ona göre okuma, "kelimeyi okumak"la sınırlı değildir; aynı zamanda "dünyayı okumak" anlamına gelir. Ekopedagoji, bu anlayışı bir adım daha ileriye götürür; sadece kelimeyi okumayı ve dünyayı anlamayı değil, aynı zamanda Doğa'nın bir parçası olarak dünya'yı da okumayı öğretir (Misiaszek, 2018).<sup>11</sup>

dünya-Doğa arasına mesafe koyma(ma)nın ekopedagojik yönüne geri dönüyorum. Birbirimizin çevresel adaletsizliklerden, sosyal adaletsizliklerden ve gezegensel sürdürülemezlikten çektiği acıları nasıl daha iyi anlayabiliriz? "Bizi" 'onlardan', 'onların' sorunlarını 'bizim' sorunlarımızdan sıklıkla nasıl ayırıyoruz? "Biz", 'onlar', 'bizim' ve 'onların' dünya-dünya arasındaki mesafeyi kaldıran yapılar aracılığıyla (post)eleştirel (eko)dilbilimsel olarak açılması gerekmektedir. Peki, ırkçılık, vatandaş/vatandaş olmayan, (neo)sömürgecilik, yabancı düşmanlığı, oryantalizm (bkz. Said, 1979), heteronormativite gibi ötekileştirme biçimlerindeki bu mesafelenme unsurlarını nasıl aşabiliriz? Edward Said'in Oryantalizm'inde dile getirdiği gibi, coğrafi olarak 'en azından burada olmuyor, ama şurada oluyor' şeklindeki bakış açısı ile coğrafi mesafe. Baskın olmayan bilme biçimlerini ve bilgileri gayrimeşrulaştıran *epistemolojik mesafe koyma*. Son örnek ise zaman açısından mesafe koymadır: 'Eh, 'bizi' şimdi etkilemeyecek ama çok uzak bir gelecekte etkileyebilir.' Peki, gelecekteki insanlara ve genel olarak Doğa'ya - dünya vatandaşlarına ne borçluyuz?

Temel ekopedagojik hedefe dönecek olursak, burada amaç, dünya ile Doğa arasındaki mesafenin ortadan kaldırılmasıdır. Bu, dünyayı tüm insanlar için ve dünya'yı da Doğa'nın geri kalan unsurlarıyla ayrıştırmak anlamına gelmektedir. Ne yazık ki, birçok çevre pedagojisi de dahil olmak üzere eğitim, sosyal ve çevresel baskıları ve gezegensel sürdürülebilirliği yanlış bir şekilde meşrulaştırmaya yol açmaktadır. Bir kez daha vurgulamak gerekirse, sadece örgün öğretim değil, yaygın ve informal eğitim, özellikle de sosyal medya. Güneş, hidroelektrik gibi gerçekten yenilenebilir enerji kaynakları yerine neden fosil yakıtlardan elde edilen enerjiyi tercih ederek çevresel şiddeti sıklıkla haklı çıkarıyoruz? İlkini

<sup>11</sup> Çevirenin notu: Ekopedagoji Freire'nin okuryazarlık anlayışını alıp, bu anlayışı gezegenin bir parçası olma perspektifinden genişletiyor. Yani, ekopedagoji, insanları çevresel, ekolojik ve toplumsal bağlamlarda bilinçli bir şekilde dünyayı anlamaya ve Doğa ile olan ilişkilerini öğrenmeye teşvik eder.

baskın kullanımının politikaları nelerdir? Bu sorular, bu mesafelenmenin nasıl sürdürüldüğünü anlamamızı sağlar.

Freire'nin öğretim anlayışı, öğrencilere enerji kaynaklarının ve çevresel şiddet kaynaklarının politikalarını daha iyi anlamaları için nasıl eğitim verebileceğimizi gösteriyor. Başka bir deyişle, bu, ekopedagojik okuryazarlık öğretimini ifade etmektedir (bkz. Misiaszek, 2023a). Bu, eğitim politikalarını, çevresel şiddet politikalarını ve bağlamsallaştırmayı içerir. Örneğin, Pekin'de hava kirliliğinin yoğun olduğu bir günde, bir profesör olarak hava temizleyici satın alacak finansal kaynağa sahibim ve çoğu gün ofise gitmem gerekmiyor. Bu da benim çevre sorunlarıyla başa çıkma yöntemimin, günde 8, 10, 12, 16 saatten fazla sokaklarda çalışan göçmen işçilerden ne kadar farklı olduğunu gösteriyor.<sup>12</sup>

## 10. Bazı Temel Yıkımlar

Ekopedagojik yıkımların hedeflerine kısaca değineceğim. Birçok yıkım vardır ve çoğu durumda bağlamsaldır.

### 10.1. Kalkınma için Kalkınmayı Yıkma

[k/Kalkınma ve ekopedagoji] esK<sup>13</sup>'nin [ve Kalkınmanın (büyük ve italik 'K')] dört tanımlayıcı faktörü: (1) neoliberal ekonominin kalkınma analizinin tek faktörü olarak görülmesi; (2) kalkınma süreçlerinin hegemonya oluşturup güçlendirmesinin göz ardı edilerek ekonomik adaletin ikinci planda bırakılması; (3) dünya'nın dengesi için Doğa'nın sürdürülebilirliğinin ikinci planda bırakılması; ve (4) kalkınmanın yerel çevrelerinin göz ardı edilip yukarıdan (örneğin, Batılı Kalkınma modelleri) küresel olarak inşa edilmiş olanların ön planda tutulması, küçük harflerle, altı çizilmiş ve italik yazılmış 'k' ile belirtilir (Misiaszek, 2020c, s. 16).

Çevre eğitimi (ÇE), ekopedagoji, ekolojik uygarlık ve sürdürülebilir kalkınma için eğitim (SKE) gibi birçok çevre pedagojisi vardır. SKE'nin artan popülerliğiyle birlikte, "kalkınmayı" nasıl tanımlayacağız? "Kalkınma" sadece ekonomik büyümeye mi odaklanır? Eğer öyleyse, ne tür bir ekonomi çerçevesinden bahsediyoruz? Ekonomik adalet ve emek adaleti gibi unsurlardan mı yoksa tam tersine neoliberal çarpıtılmış ilkeler tarafından yönlendirilen ekonomiden mi bahsediyoruz? Giderek küreselleşen dünyada "kalkınma" epistemolojileri nasıl etkileniyor? Kalkınmanın "sağduyusu" nedir ve bunun arkasındaki politikalar nelerdir? Küreselleşme süreçleri tartışmalı alanlar oluştururken (yani çoğul küreselleşmeler -aşağıdan küreselleşmeler ve yukarıdan küreselleşmeler (bkz.

<sup>12</sup> Çevirenin notu: Buradaki ana mesaj, çevresel sorunlarla mücadele etmenin, toplumun farklı kesimleri için farklı etkiler yarattığı ve eğitim yoluyla bu farkındalığı artırmanın önemidir. Ekopedagoji ve Freire'nin öğretim anlayışı, öğrencileri çevresel adalet ve politika hakkında düşünmeye teşvik ederken, aynı zamanda toplumsal eşitsizlikleri ve çevresel sorunların farklı kesimleri nasıl etkilediğini anlamalarına yardımcı olmaktadır.

<sup>13</sup> esK: Ekolojik Sürdürülebilir Kalkınma

Torres, 2009), küreselleşmelerin neoliberalizmin sağduyusunu nasıl pekiştirdiği, birilerinin özel alanı için nasıl kâr sağladığı ve hegemonyayı nasıl daha da sağlamlaştırdığı tartışmalıdır. Aşağıdan küreselleşmeler neoliberalizme nasıl karşı koyabilir? "Kalkınma", kültürel kalkınma, epistemolojik kalkınma ve dilsel kalkınma gibi ekonominin çok ötesine geçer. Çoğu zaman neoliberalizmin hâkim anlayışı, her şeyi bireysel kâr elde etmeye indirgemektir. Oysa kalkınma; kültürel, bilgiye dayalı, dilsel ve daha pek çok açıdan çok daha geniş bir kavramdır. Bu nedenle, birisi bana kalkınmadan bahsettiğinde, ne tür bir kalkınmadan bahsettiğini sorarım. Sonra da Kalkınmanın az sayıda insan için az gelişmişliğe, dünya ve Doğa için (dünya da dahil olmak üzere) bir bütün olarak sürdürülemezliğe yol açan etkilerinden bahsederim.

Küreselleşmenin, doğası gereği çoğulcu olması beklenirken, aslında tek bir yöne doğru ilerlemesi sorun teşkil ediyor. Örneğin, küreselleşme süreçlerinin hem yukarıdan (küresel şirketler, uluslararası kuruluşlar vb.) hem de aşağıdan (yerel hareketler, sivil toplum örgütleri vb.) birçok tartışmalı yönü bulunuyor. Bu durum, kalkınmayı, sürdürülebilirliği, geçim kaynaklarının iyileştirilmesi ve benzeri kavramları ya daha heterojen ve çeşitli hale getiriyor ya da daha homojen, tek tip ve büyük 'K' ile ifade edilen Batı merkezli 'Kalkınma' anlayışıyla örtüşen bir yapıya dönüştürüyor. Bu, büyük ve küçük harfle yazılan kalkınma meselesiyle ilgili bir durum ve bu, Sandra Harding<sup>14</sup>'in büyük 'B' ve küçük 'b' ile yazılan Bilimlerin Sürdürülebilirliği çalışmasına çok benziyor.

Kalkınma hakkında baskın düşünme biçimlerinin bu yönü, kalkınmanın sadece tek bir model olduğu ve bu modelin sadece kapitalizm veya neoliberalizm gibi şeylere dayandığı şeklindeki yaygın kanyı nasıl bozabiliriz? Yani, büyük 'K' ile yazılan Kalkınma, neoliberalizm tarafından yönlendiriliyor. Bu, emek ve ekonomik adalet de dahil olmak üzere tüm adalet anlayışını önceliksizleştirir. Özellikle insanlığın ötesinde, gezegensel sürdürülebilirliği daha da önceliksizleştirir. Ve bu sadece yukarıdan küreselleşme tarafından yönlendiriliyor. Ekopedagojinin ütöpik hedefi, 'kalkınma' dediğimizde zaten sürdürülebilirliği içselleştirmiş olmamız, yani 'sürdürülebilir kalkınma' dememize bile gerek kalmamasıdır. Çünkü kalkınmanın temelinde yatan anlayış, adalet ve sürdürülebilirliğin kalkınmadan bahsederken temellendirildiği ve doyurulduğudur.

---

<sup>14</sup> Çevirenin notu: Sandra Harding çalışmalarında sıkça ele aldığı ve "büyük S ve küçük s" ayrımıyla vurguladığı temel fikirler şu kuramlarla açıklanabilir: a. Konumlanmış Bilgi Kuramı (Standpoint Theory), bilginin bireylerin sosyal konumlarından etkilendiğini savunur. Harding, özellikle feminist bir bakış açısından, ötekileştirilmiş grupların (örneğin kadınlar, azınlıklar) bilgiye erişiminin ve bilimsel bilgi üretimindeki rollerinin önemini vurgular. b. Güçlü Nesnellik (Strong Objectivity), geleneksel bilim felsefesindeki "mutlak nesnellik" iddiasına karşı çıkarak, bilginin sosyal ve kültürel bağlamdan bağımsız olamayacağını savunur. Harding, güçlü nesnellik, farklı bakış açılarının ve değerlerin bilimsel süreçlere dahil edilmesiyle sağlanabileceğini öne sürer. c. Bilim ve Sosyal Adalet (Science and Social Justice), bilimin sosyal adaletle yakından ilişkili olduğunu ve bilimsel bilginin, toplumsal eşitsizlikleri gidermek için kullanılması gerektiğini savunur.

## 10.2. Ütopik Eğitim için Kadercilikten Uzaklaşma

Önemli bir nokta da, kadercilik inancını yıkmaktır. Bu konuya derinlemesine girmeyeceğim, ancak şu yıkıcı düşüncüyü ele almak istiyorum: Dünyayı sadece tek bir bakış açısıyla, örneğin sadece kapitalizm ve neoliberalizm çerçevesinden görebileceğimiz inancı. Bu yaklaşım, gezegenimizin geleceğine, küresel çapta kapsayıcı sosyal ve çevresel adalete, sürdürülebilirliğe, barışa ve diğer tüm önemli değerlere dair umutlarımızı yok ediyor. Bu da büyük 'K' ile yazılan Kalkınmanın bozulmasıyla (neoliberalizmi yıkmak, yukarıdan aşağıya kalkınmayı yıkmakla) büyük ölçüde örtüşmektedir. Önemli noktalardan biri de kaderciliği yıkmamanın umut için öğretmenin ötesinde bir şey olması. Asıl mesele, eyleme dayalı bir değişim için gerçek bir diyalog ortamı yaratabilmektir. Freire'nin (1992, 1993, 1997) vurguladığı praksis için hakiki diyalog için gereklidir (Gadotti, 1996). Bizi insan yapan, bir geçmişimizin olması, dünyayı okuyabilmemiz, olası ütopyları hayal edebilmemiz ve kurguladığımız ütopylara doğru aktif olarak ilerleyebilmemizdir (Freire, 1992, 1993, 1997). Ütopylar, muhtemelen hiçbir zaman ulaşamayacağımız, ancak ona doğru hareket edebileceğimiz bir ufuk gibidir (Torres & Teodoro, 2007). Freire'nin (1993) problem tanımlayıcı pedagojisi sorunları nasıl çözebileceğimizi, baskıyı nasıl sona erdirebileceğimizi, adaletsizliği nasıl bitirebileceğimizi ve şiddeti nasıl sona erdirebileceğimizi öğretmek için eyleme yönelik bir yöntemdir. Ekopedagoji, bunu Dünya'nın tamamı için gezegenin sürdürülebilirliğine kadar genişletir (Misiaszek, 2020b, 2023c).

Freire'nin, Freire'cilerin ve ekopedagogların bahsettiği ütopylar, yapılarında temel olarak bunlara sahiptir. Ancak böyle bir dünya imkansız ve hayal ürünü olarak görülürse, dünyayı (yeniden) inşa etmek için bu hedeflere doğru ilerlemeye nasıl başlayabiliriz? Bu tür ütopik hedefleri tartışmadan, dünyada ekopedagojik hedefler tasavvur edemeyiz ya da mevcut ve olası dünyalar arasındaki engelleri diyalektik olarak sorunsallaştırmak için mevcut dünyanın nelerden yoksun olduğunu göremeyiz (Gadotti, 1996). Freire (1970) bu engelleri "sınır durumlar" olarak adlandırmıştır.

## 10.3. Kuzey Epistemolojik Hakimiyetini ve STEM Hakimiyetini Yıkmak

Ayrıca, bilgi yok etme (epistemicide)<sup>15</sup> olgusu da ele alınmalıdır. Dünyayı ve Doğa'nın geri kalanını yalnızca Kuzey epistemolojileri aracılığıyla görme anlayışını kırmak, alternatifleri olmayan küresel olarak baskın bilgi ve düşünme biçimlerini aşmak ekopedagoji açısından son derece önemlidir. Kuzey epistemolojilerine bu şekilde karşı çıkmak, yoğunlaşan küreselleşmelerle birlikte giderek daha da önemli hale gelmektedir. Dünyanın diğer epistemolojileriyle

<sup>15</sup> Çevirenin notu: "Epistemicide" belli tipteki bilginin ve bilme yollarının sistematik olarak yok edilmesi veya değersizleştirilmesi anlamına gelir. Bu terim, genellikle baskın bir kültürün veya ideolojinin, marjinalize edilmiş veya ezilen grupların bilgi sistemlerini, geleneklerini ve bakış açılarını yok saymasını, bastırmasını veya silmesini ifade eder.

birlikte, yerli epistemolojilerini, Güney epistemolojilerini ve Doğu epistemolojilerini de anlamlı bir şekilde kapsayarak, egemen bilme ve anlama biçimlerini alt etmek gerekmektedir.

Boaventura de Sousa Santos ve diğer Güneyli kuramcılar, Kuzey'in epistemolojisini nasıl sarsabileceğimizi tartışıyorlar. Santos, Batılı ve Avrupa merkezli epistemolojilerin, sömürgecilik, ataerkillik ve kapitalizme dayandığını savunuyor (Santos, 2018). Burada amaç, Kuzey epistemolojilerine dayanan Kuzey bilgilerini ve disiplinlerini ortadan kaldırmak değil, eğitim ve öğretimi "bilgi ekolojileri" aracılığıyla gerçekleştirmektir; Santos'un terimiyle, dünya çapında farklı epistemolojileri anlamlı bir şekilde sürece dahil etmektir. Bu, çoğu durumda aşağıdan yukarıya küreselleşme süreçleriyle örtüşmektedir. Güneyli ve yerli epistemolojilerinin sadece epistemolojilerin köken aldığı topluluklar için değil, dünya çapındaki topluluklar için yeniden yerleşik hale getirilmesi gerektiğini savunmaktadır. Doğa, adalet, geçim, ilerleme, büyüme ve daha pek çok konuyu anlamada daha geniş, çeşitli perspektifler ve anlayışlar geliştirmek için eğitim vermek gereklidir.

Çalışmalarımın çoğu karşılaştırmalı uluslararası eğitim alanındadır. Eleştirel karşılaştırmalı uluslararası eğitimin temel sorusu, Kuzey pedagojilerinin kıyaslama ölçütlerini nasıl sarsabiliriz sorusudur. Bu, aynı zamanda ekopedagoji için de bir hedef olup, (anti-)çevresel pedagojilerin kıyaslanmasını içermektedir (Misiaszek, 2022). Kısacası, Batılı öğretim yöntemlerinin ötesinde, çevresel pedagojileri eleştirel ve karşılaştırmalı bir şekilde nasıl ödünç alabilir ve verebiliriz? Kuzey epistemolojilerinin egemenliğini sarsmaya benzer şekilde, sadece Kuzey'den Güney'e yapılan bilgi aktarımını değil, aynı zamanda Güney'den Kuzey'e öğretim yöntemlerinin, bilgilerin ve bilgi edinme biçimlerinin de aktarılmasını sağlamak gerekir. Bu yaklaşım, birçok (post)eleştirel eğitim karşılaştırmacısının çalışmalarına paralellik gösterir (bkz. Arnove, 1980, 2022; Assié-Lumumba, 2017; Takayama, 2022; Takayama ve diğ., 2017).

Bunun bir parçası da sosyal bilimler, beşeri bilimler ve sanatlar üzerine yapılan saldırıların ve bunların çarpıtılmasının engellenmesidir. Bu, STEM (bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik) konularının ve profesyonel disiplinlerin (örneğin, işletme, hukuk) aşırı veya tek başına önceliklendirilmesini içerir. STEM konuları çok önemlidir, ancak beşeri bilimler, sosyal bilimler ve sanatlar da aynı derecede önemlidir. Ve bu disiplinler sadece STEM ve profesyonel disiplin konularıyla entegre olduklarında değil, aynı zamanda öğrencilerin dünyayı, tüm Doğa'yı ve bu konuşmanın konuları olan çevresel sorunları anlamaları için kendi başlarına da büyük bir öneme sahiptir.

#### **10.4. Post-Gerçekçilik (Post-Truthism) ile Mücadele**

Dünyayı ve Doğa'nın geri kalanını, sınıflarda öğretilen ve öğrenilenlerle, anti-gerçek arayışını nasıl sarsabiliriz? Başka bir deyişle, post-gerçekçilikle mücadele etmek ve eleştirel ve ekopedagojik okuryazarlığa yönlendirmek için öğretim

yapmak (bkz. Misiaszek, 2020a). Bu, özellikle dijital sonrası (post-dijital) çağda doğrudur (bkz. Ensweiler & Misiaszek, 2023; Jandrić & Ford, 2022; Misiaszek, 2023d; Misiaszek vd.,2022).

Dijital sonrası tanımlamak zordur, karmaşıktır, öngörülemezdir, dijital ve analogdur, teknolojik ve teknolojiseldir, biyolojik ve bilgilendiricidir. Dijital sonrası, mevcut kuramlarımızda hem bir kopuş hem de onların devamıdır' (Jandrić vd., 2018, s. 895). Post-gerçeklik çağında, görüşler gerçeğe dönüşür; artık gerçeği arayışa doğru bir yönelim yoktur. Yanlış/eğitim dışı eğitim, post-gerçekçiliği derinleştiren ve pekiştiren önemli bir etkidir. Yanlış "gerçekler" in siyaseti üzerine öğretim yapmak, eleştirel pedagojinin temelinde ve ekopedagoginin temellerindedir (Misiaszek, 2020a). (Post)eleştirel olarak "kimlerin" yanlış bir şekilde "gerçek" olarak beyan edilenlerden faydalandığını ortaya koymak önemlidir. Ayrıca, post-gerçeklikle küresel olarak doyunluk içinde nasıl tartışmalar yapabileceğimizi de sorgulamak gerekmektedir. Foucault ve Habermas'ın da belirttiği gibi, herhangi bir tartışma, zemin oluşturacak anlaşmalarla başlamalıdır. Artık hiçbir konuda anlaşamıyorsak, diyalog nasıl var olabilir? Eğer Dünya'nın düz olmadığını kabul edemiyorsak, çevresel sorunları tartışmaya nasıl başlayabiliriz?

### 10.5. Vatandaşlıkların "Ötekileştirilmesi" ile Mücadele

Çalışmalarımın çoğu, sadece geleneksel ulus-devlet vatandaşlığıyla sınırlı kalmayıp, aynı zamanda yerel ile ulusal vatandaşlıklar, küresel ve gezegen vatandaşlıkları da olmak üzere birden fazla vatandaşlık anlayışını içeriyor (bkz. Misiaszek, 2015, 2016a, 2016b, 2018). Burada çok fazla tartışılacak şey var, ancak ekopedagojiyi vatandaşlıklarla (eğitimiyle) ilişkilendirerek karşıt vatandaş; vatansız ötekileştirmeyi ve dünya-Doğa'dan uzaklaşmayı sarsmak ana hedeftir.

Küresel vatandaşlık ve küresel vatandaşlık eğitimi hakkında konuştuğumuzda, sorulması gereken temel soru şudur: Çevresel sorunları daha iyi anlamayı ve birbirimizle insan olarak ve Doğa'nın geri kalanıyla çünkü hepimiz Doğa'nın bir parçasıyız, nasıl dayanışma içinde olmayı öğretebiliriz? Bu, birçok yönden dünya-Doğa'dan uzaklaşmaya yönelik bir öğretim biçimidir. Küresel vatandaşlık ve küresel vatandaşlık eğitimi yaklaşımlarının, adalet, barış ve sürdürülebilirlik konusunda yardımcı olabileceği veya engel olabileceği tartışmalı bir konu olduğunu vurgulamak önemlidir (örneğin, neoliberal, dönüşümcü ve radikal küresel vatandaşlık eğitimi çerçeveleri; Shultz, 2007). Vatandaşlık eğitiminin, ekopedagoginin hedeflerine nasıl hizmet edebileceği, bu hedeflere ulaşma çabasında oldukça kritik bir sorudur. Ayrıca, gelecekteki vatandaşlara ne borçlu olduğumuz sorusu da önemlidir; bu, dünya-Dünya'nın tamamını kapsar, hiçbir istisna olmaksızın. Bunlar, gezegen vatandaşlığı çerçevelerinin çoğunun temele dayanan unsurlarıdır, çünkü Dünya, bir vatandaş olarak kabul edilmelidir (Gadotti, 2008b).

### Kaynakça

- Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum* (3rd ed.). Routledge.
- Arnove, R. F. (1980). Comparative education and World-Systems analysis. *Comparative Education Review*, 24(1), 48-62.
- Arnove, R. F. (2022). Introduction: Reframing Comparative Education: The Dialectic of the Global and the Local. In C. A. Torres, R. F. Arnove, & L. I. Misiaszek (Eds.), *Comparative education: The dialectic of the global and the local* (5th ed., pp. 1-28). Rowman & Littlefield.
- Assié-Lumumba, N. D. T. (2017). The Ubuntu Paradigm and comparative and international education: epistemological challenges and opportunities in our field. *Comparative Education Review*, 61(1), 1-21.  
<https://doi.org/doi:10.1086/689922>
- Dryzek, J. S. (1997). *The politics of the earth : environmental discourses*. Oxford University Press.
- Ensweiler, M., & Misiaszek, G. W. (2023). Postdigital Permaculture and Ecopedagogy. In P. Jandrić (Ed.), *Encyclopedia of Postdigital Science and Education* (pp. 1-8). Springer Nature Switzerland.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-031-35469-4\\_60-1](https://doi.org/10.1007/978-3-031-35469-4_60-1)
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Herder and Herder.
- Freire, P. (1992). *Pedagogy of hope*. Continuum.
- Freire, P. (1993). *Pedagogy of the oppressed* (New rev. 20th-Anniversary ed.). Continuum.
- Freire, P. (1997). *Pedagogy of the heart*. Continuum.
- Freire, P. (1998). *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy, and civic courage*. Rowman & Littlefield.
- Freire, P. (2004). *Pedagogy of Indignation*. Paradigm Publishers.
- Gadotti, M. (1996). *Pedagogy of praxis: A dialectical philosophy of education*. SUNY Press.
- Gadotti, M. (2008a). *Education for sustainability: A critical contribution to the Decade of Education for Sustainable development* (Vol. 4). Paulo Freire Institute. <http://greentheoryandpraxisjournal.org/?p=313>
- Gadotti, M. (2008b). *Education for sustainable development: What we need to learn to save the planet*. Instituto Paulo Freire.
- Gadotti, M. (2009). Eco-pedagogy: extending the educational theory of Paulo Freire to sustainability. In P. B. Corcoran & P. M. Osano (Eds.), *Young people, education, and sustainable development: exploring principles, perspectives, and praxis* (pp. 107-112). Brill.  
[https://doi.org/10.3920/9789086866915\\_013](https://doi.org/10.3920/9789086866915_013)

- Gutiérrez, F., & Prado, C. (1989). *Ecopedagogia e cidadania planetária. (Ecopedagogy and planetarian citizenship)*. Cortez.
- Harding, S. G. (1991). *Whose science? Whose knowledge?: Thinking from women's lives*. Cornell University Press.
- Jandrić, P., & Ford, D. R. (2022). *Postdigital Ecopedagogies: Genealogies, Contradictions, and Possible Futures*. Springer.  
<https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-030-97262-2>
- Jandrić, P., Knox, J., Besley, T., Ryberg, T., Suoranta, J., & Hayes, S. (2018). Postdigital science and education. *Educational Philosophy and Theory*, 50(10), 893-899. <https://doi.org/10.1080/00131857.2018.1454000>
- Lazarus, R. J. (2009). Super wicked problems and climate change: Restraining the present to liberate the future, 94 *Cornell L. Rev*, 1153, 1160.
- Levin, K., Cashore, B., Bernstein, S., & Auld, G. (2012). Overcoming the tragedy of super wicked problems: constraining our future selves to ameliorate global climate change. *Policy Sciences*, 45(2), 123-152.  
<https://doi.org/10.1007/s11077-012-9151-0>
- Ludwig, D. (2001). The Era of Management Is Over. *Ecosystems*, 4(8), 758-764.  
<https://doi.org/10.1007/s10021-001-0044-x>
- McBeth, M. K., & Shanahan, E. A. (2004). Public opinion for sale: The role of policy marketers in Greater Yellowstone policy conflict. *Policy Sciences*, 37(3), 319-338. <https://doi.org/10.1007/s11077-005-8876-4>
- McBrien, J. (2016). Accumulating extinction: Pletary Catastrophism in the Necrocene. In J. W. Moore (Ed.), *Anthropocene or Capitalocene?: Nature, History, and the Crisis of capitalism* (pp. 116-137). PM Press.
- Misiaszek, G. W. (2012). Transformative environmental education within social justice models: Lessons from comparing adult ecopedagogy within North and South America. In D. N. Aspin, J. Chapman, K. Evans, & R. Bagnall (Eds.), *Second international handbook of lifelong learning* (Vol. 26, pp. 423-440). Springer.
- Misiaszek, G. W. (2014a). Ecopedagogy and comparative education. *Newsletter of the World Council of Comparative Education Societies (WCCES)*(3), 1, 11-14.
- Misiaszek, G. W. (2014b). Learning from Southern environmental education models: Borrowing ecopedagogy through processes of globalization from below. *Éducation Comparée*(10), 209-241.
- Misiaszek, G. W. (2015). Ecopedagogy and citizenship in the age of globalisation: Connections between environmental and global citizenship education to save the planet. *European Journal of Education*, 50(3), 280-292.  
<https://doi.org/10.1111/ejed.12138>

- Misiaszek, G. W. (2016a). Introduction: comparing global citizenship education (GCE): Critical analyses of GCE'S contested terrain (Introducción: comparando la Educación para la Ciudadanía Global (EpCG)). Análisis críticos desde el disputado ámbito de la EpGC). *Revista Española de Educación Comparada (REEC, Spanish Journal of Comparative Education) of the Sociedad Española de Educación Comparada (Spanish Society of Comparative Education) and the UNED*(28), 11-22.  
<https://doi.org/10.5944/reec.28.2016.1827>
- Misiaszek, G. W. (2016b). TAKENOUT - Ecopedagogy as an element of citizenship education: The dialectic of global/local spheres of citizenship and critical environmental pedagogies [journal article]. *International Review of Education*, 62(5), 587–607. <https://doi.org/10.1007/s11159-016-9587-0>
- Misiaszek, G. W. (2018). *Educating the global environmental citizen: Understanding ecopedagogy in local and global contexts*. Routledge.  
<https://www.routledge.com/Educating-the-Global-Environmental-Citizen-Understanding-Ecopedagogy-in/Misiaszek/p/book/9781138700895>
- Misiaszek, G. W. (2020a). Countering post-truths through ecopedagogical literacies: Teaching to critically read “development” and “sustainable development”. *Educational Philosophy and Theory*, 52(7), 747-758.  
<https://doi.org/10.1080/00131857.2019.1680362>
- Misiaszek, G. W. (2020b). *Ecopedagogy: Critical environmental teaching for planetary justice and global sustainable development*. Bloomsbury.  
[www.bloomsbury.com/uk/ecopedagogy-9781350083813](http://www.bloomsbury.com/uk/ecopedagogy-9781350083813)
- Misiaszek, G. W. (2020c). Ecopedagogy: Teaching critical literacies of ‘development’, ‘sustainability’, and ‘sustainable development’. *Teaching in Higher Education*, 25(5), 615-632.  
<https://doi.org/10.1080/13562517.2019.1586668>
- Misiaszek, G. W. (2020d). Freirean reinvention and hope to construct teaching to save Earth: Ecopedagogy. *Creativity and Educational Innovation Review*, 4, 53-54. <https://doi.org/10.7203/CREATIVITY.4.19333>
- Misiaszek, G. W. (2022). Contested terrains of environmental pedagogies: Comparing ecopedagogy, education for sustainable development (ESD) and environmental education. In L. I. Misiaszek, R. F. Arnove, & C. A. Torres (Eds.), *Emergent Trends in Comparative Education: The Dialectic of the Global and the Local* (pp. 23-39). Rowman & Littlefield.  
<https://rowman.com/ISBN/9781538145579/Emergent-Trends-in-Comparative-Education-The-Dialectic-of-the-Global-and-the-Local>
- Misiaszek, G. W. (2023a). Ecopedagogy and Ecopedagogical Literacy. In R. J. Tierney, F. Rizvi, & K. Ercikan (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (5th ed., pp. 601–612). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818630-5.01088-5>

- Misiaszek, G. W. (2023b). Ecopedagogy: Freirean teaching to disrupt socio-environmental injustices, anthropocentric dominance, and unsustainability of the Anthropocene. *Educational Philosophy & Theory*, 55(11), 1253-1267. <https://doi.org/10.1080/00131857.2022.2130044>
- Misiaszek, G. W. (2023c). *Freire and Environmentalism : Ecopedagogy*. Bloomsbury Academic. <https://www.bloomsbury.com/us/freire-and-environmentalism-9781350292116/>
- Misiaszek, G. W. (2023d). Postdigital Freirean Ecopedagogies. In P. Jandrić (Ed.), *Encyclopedia of Postdigital Science and Education*. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-35469-4\\_11-1](https://doi.org/10.1007/978-3-031-35469-4_11-1)
- Misiaszek, G. W. (2025 (online)). Beyond-Humans reinventions for criticality: posthumanism to disrupt the Anthropocene and solve (super) wicked environmental problems. *Teaching in Higher Education*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/13562517.2025.2465997>
- Misiaszek, G. W. (in press, 2025). Problematizing GCE's Humanism in Countering the Anthropocene: Posthumanism, Post-critical, and Ecopedagogical Questions and Possibilities (问题化全球公民教育在对抗人类世中的人本主义：后人类主义、后批判主义和批判性的弗莱尔生态教育学(ecopedagogy)的问题和可能性). *Global Commons Review*(4). <https://www.globalcommonsreview.org>
- Misiaszek, G. W., Epstein-HaLevi, D. Y., Reindl, S., & Jolly, T. L. (2022). Ecopedagogy Disrupting Postdigital Divides of (Neo)Coloniality, (Eco)Racism, and Anthropocentrism: A Case Study. In P. Jandrić & D. R. Ford (Eds.), *Postdigital Ecopedagogies : Genealogies, Contradictions, and Possible Futures* (pp. 121-145). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-97262-2\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-030-97262-2_7)
- Misiaszek, G. W., & González, D. C. O. (2024). Utopia, Ecopedagogy and Citizenships: Teaching for Socio-Environmental Justice, Development and Planetary Sustainability. In M. Tarozzi & D. Bourn (Eds.), *Pedagogy of Hope for Global Social Justice: Sustainable Futures for People and the Planet* (pp. 44-58). Bloomsbury. <https://doi.org/10.5040/9781350326293>
- Misiaszek, G. W., & Torres, C. A. (2019). Ecopedagogy: The missing chapter of Pedagogy of the Oppressed. In C. Torres, A. (Ed.), *Wiley Handbook of Paulo Freire* (pp. 463-488). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781119236788.ch25>
- Moore, J. W. (2017). The Capitalocene, Part I: on the nature and origins of our ecological crisis. *The Journal of Peasant Studies*, 44(3), 594-630. <https://doi.org/10.1080/03066150.2016.1235036>

- Readfearn, G. (2016). *We are approaching the Trumocene, a new epoch where climate change is just a big scary conspiracy*  
<https://www.theguardian.com/environment/planet-oz/2016/oct/21/we-are-approaching-the-trumocene-a-new-epoch-where-climate-change-is-just-a-big-scary-conspiracy>
- Rittel, H. W. J., & Webber, M. M. (1973). Dilemmas in a general theory of planning. *Policy Sciences*, 4(2), 155-169. <https://doi.org/10.1007/BF01405730>
- Said, E. W. (1979). *Orientalism* (Vintage Books ed.). Vintage Books.
- Santos, B. d. S. (2018). *The end of the cognitive empire: The coming of age of epistemologies of the South*. Duke University Press.
- Shultz, L. (2007). Educating for global citizenship: Conflicting agendas and understandings. *The Alberta Journal of Educational Research*, 53(3), 248-258. <https://doi.org/10.11575/ajer.v53i3.55291>
- Stiegler, B. (2018). *The Neganthropocene*. Open Humanities Press.
- Takayama, K. (2022). Doing Southern Theory: Shinto, Self-Negation, and Comparative Education. In A. A. Abdi & G. W. Misiasek (Eds.), *The Palgrave Handbook on Critical Theories of Education* (pp. 589-606). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-86343-2\\_33](https://doi.org/10.1007/978-3-030-86343-2_33)
- Takayama, K., Sriprakash, A., & Connell, R. (2017). Toward a postcolonial comparative and international education. *Comparative Education Review*, 61(S1), S1-S24. <https://doi.org/10.1086/690455>
- Torres, C. A. (2009). *Globalizations and education: Collected essays on class, race, gender, and the state*. Teachers College Press.
- Torres, C. A., & Teodoro, A. (2007). *Critique and Utopia: New Developments in the Sociology of Education in the Twenty-first Century*. Rowman & Littlefield. <http://www.loc.gov/catdir/toc/ecip074/2006036687.html>
- van Bueren, E. M., Klijn, E. H., & Koppenjan, J. F. M. (2003). Dealing with Wicked Problems in Networks: Analyzing an Environmental Debate from a Network Perspective. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 13(2), 193-212. <https://doi.org/10.1093/jpart/mug017>