

για την

Περιβαλλοντική

Εκπαίδευση



ΑΦΙΕΡΩΜΑ: «ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΛΕΙΦΟΡΙΑ»

ΑΡΘΡΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ-ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ

ΒΙΒΛΙΟΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ

ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ & Π.Ε.



Τ.Θ. 50957
Θεσσαλονίκη
54014

ΑΝΟΙΞΗ - ΚΑΛΟΚΑΙΡΙ 2006 • Τεύχος 36 • 3€

για την
Περιβαλλοντική Εκπαίδευση
Τεύχος 36
Άνοιξη-Καλοκαίρι 2006
Θεσσαλονίκη
ISSN : 1108-1120
Κωδικός εντύπου: 6523

Ιδιοκτήτης: Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε.
Πανελλήνια Ένωση Εκπαιδευτικών
για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση
ΑΦΜ: 90147670, ΔΟΥ ΙΗ' Αθηνών

Εκδότης:
Υπεύθυνος ο Πρόεδρος της ΠΕΕΚΠΕ
Γιώργος Φαραγγιάκης

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Διευθύντρια Σύνταξης: Δέσποινα Σουβατζή
τηλ. 2310-434349
e-mail: sounvatzi@eled.auth.gr

Αναπληρωτής Διευθυντής Σύνταξης
Γιώργος Περόδικης
τηλ. 23510-33535
e-mail: gperdikis@kat.forthnet.gr

Ειδικοί Συντάκτες

Νανά Αντωνιάδου
Νίκος Βελλίδης
Νίκος Βουδριογιάννης
Ρούλα Γκόλιου
Γιώργος Καλαϊτζής
Σταύρος Λάσκαρης
Πόπη Παπαδοπούλου
Βέτα Τσαλίκη
Κατερίνα Τσοουσιδου
Γιάννης Φαρμάκης
Καίτη Φραγκίσκου

Συνεργάτες Παραρτημάτων
Βατρικός Αναστάσιος & Τραγαζίκης Παναγιώτης (Αττικής)
Μεσσάρης Διονύσης (Δυτ. Ελλάδα)
Βασιλόπουλος Γ. Γελαδάς (Ιονίων νήσων)
Παπαβλασόπουλος Χαρίλαος (Κέρκυρας)
Αντωνίου Νίκος & Κατζαρίδου Αλίκη (Δυτ. Μακεδονίας)
Αθανασούλης Ιωάννης (Μαγνησίας)
Τσελεκταΐδου Παναγιώτα (Αν. Μακεδονίας)

Συνδρομές Ετήσιες
Μέλη της ΠΕΕΚΠΕ: Δωρεάν
Εσωτ.: 10 €, Εξωτ.: 15 €
Φορείς: 20 €

Αλληλογραφία
για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση
Τ.Θ. 50957 Θεσσαλονίκη 22-GR 54014
Τηλ. & Fax: 2310-235183

Δημιουργικό-Διαχωρισμοί-Εκτύπωση films
Pre-Press Εκδοτική Βορείου Ελλάδος
Εκτύπωση
ΦΙΛΙΠΠΟΣ Εκδοτική Βορείου Ελλάδος

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

π ε ρ ι ε χ ό μ ε ν α

της Σύνταξης.....σελ. 3

ΑΦΙΕΡΩΜΑ:

«Εκπαίδευση για την Αειφορία»

«Από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Εκπαίδευση για την Αειφορία» της *Κ. Ταμουτσέλη*.....σελ. 4
«Μερικές (. . . αειφορικές και μη) σκέψεις για την «αειφορία» του *Γ. Φαρμάκη*σελ. 8
«Η Δεκαετία της Εκπαίδευσης για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη-Τα πρώτα ερωτήματα» της *Μ. Δίτσιου*σελ. 9
«Σκέψεις και προβληματισμοί γύρω από την εκπαίδευση για τη «Βιωσιμότητα».
Ένα διδακτικό μοντέλο που θεμελιώνεται στη «συνομιλία»- της *Ν. Σχίζα*σελ. 12

ΑΡΘΡΟΓΡΑΦΙΑ

«Έννοια και στόχοι της Περιβαλλοντικής Ψυχολογίας» του *Π. Πανταζή*σελ. 15
«Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πραγματικότητα: Το προφίλ των εκπαιδευτικών»
των *Μ. Βαχτσεβάνου, Π. Παπαδοπούλου, Σ. Παρασκευόπουλου*σελ. 19

ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ - ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

Παζάρι «Δεύτερο χέρι» της *Ρ. Γκόλιου*.....σελ. 23
«Ημέρα του Περιβάλλοντος: Μαθητές – Περιβάλλον – Εκλογές» του *Γ. Παπαγεωργίου*σελ. 24
«Επίσκεψη των Υπεύθυνων Π.Ε στο Νομό Λάρισας» του *Γ. Παπαγεωργίου*σελ. 25
Οι Θεσμοί «Υπεύθυνων», η επιλογή στελεχών και το «κρυφό» Α.Π. Ττου ΥΠΕΠΘ
του *Γ. Περόδικη*.....σελ. 26
«Για την Π.Ε.» της *Συντακτικής Επιτροπής*.....σελ. 27

ΒΙΒΛΙΟΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ (επιμέλεια της *Δ. Σουβατζή*)σελ. 28

ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ & Π.Ε (επιμέλεια της *Π. Παπαδοπούλου*)

«Ο ιστοχώρος της ΠΕΕΚΠΕ. Τα πρώτα βήματα. Δυνατότητες.» του *Αντώνη Ντάνη*σελ. 31
Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο Διαδίκτυο της *Π. Παπαδοπούλου*.....σελ. 32

Η εικόνα του εξωφύλλου και της 3ης σελίδας είναι από το περιοδικό *Scientific American* Τεύχος 10, Νοέμβρης 2005

Οδηγίες για κείμενα, που στέλνονται στο περιοδικό

- Τα κείμενα αποστέλλονται εκτυπωμένα και ηλεκτρονικά (σε δισκέτα ή CD-ROM ή με E-mail).
- Οι φωτογραφίες αποστέλλονται οπωσδήποτε στο πρωτότυπο και όχι μόνον ηλεκτρονικά.
- Ένα άρθρο δεν μπορεί να ξεπερνά συνολικά τις 4 σελίδες περιοδικού.
- Σημειώνεται ότι μία σελίδα περιοδικού έχει μέχρι 800 λέξεις, ενώ αν υπάρχουν σχήματα και φωτογραφίες, το κείμενο μειώνεται ανάλογα.

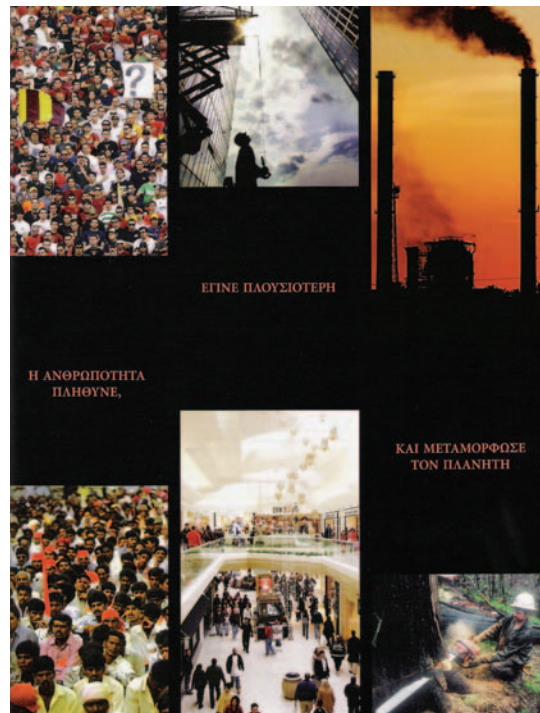
της σύνταξης

της σύνταξης

«Η παγκόσμια οικονομία είναι πλέον τόσο μεγάλη
ώστε η κοινωνία δεν μπορεί πια να εθελουφλεί προσποιούμενη
πως λειτουργεί εντός ενός οικοσυστήματος χωρίς όρια.
Η ανάπτυξη μιας οικονομίας βιώσιμης εντός της πεπερασμένης βιόσφαιρας
απαιτεί νέους τρόπους σκέψης»

*Hermane Daly**

Οικονομολόγος στο Τμήμα Περιβάλλοντος
της Παγκόσμιας Τράπεζας



«Από δημογραφική και οικονομική άποψη,
η εποχή μας είναι μοναδική στην ιστορία.
Ανάλογα με το πώς θα διαχειριστούμε
τα προβλήματα μας κατά τις λίγες επόμενες δεκαετίες,
ενδέχεται να επιτύχουμε την περιβαλλοντική αειφορία
— ή την κατάρρευση»

*George Musser**

**Scientific American Τεύχος 10, Νοέμβρης 2005*

Όρα κρίσιμων επιλογών..... και αποφάσεων

Επιμέλεια: Δ. Σουβατζή

ΑΦΙΕΡΩΜΑ

«Εκπαίδευση για την Αειφορία»

Από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Εκπαίδευση για την Αειφορία

Κωνσταντία Ταμουτσέλη,
Δρ Παιδαγωγικών Επιστημών,
Γεωπόνος, Αρχιτέκτων Τοπίου Mphil.,,
Υπεύθυνη Π.Ε. Δ/θμιας Εκπ/σης Δυτικής
Θεσ/νίκης

Εκπαίδευση για την Αειφορία

1. Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ή Εκπαίδευση για την Αειφορία;

Με την Παγκόσμια Συνδιάσκεψη του 1992, στην οποία τονίστηκε η αλληλεξάρτηση ανάμεσα στην ευημερία του ανθρώπου και την ευημερία του περιβάλλοντος, ο όρος Περιβαλλοντική Εκπαίδευση συνδέθηκε με την αειφόρο ανάπτυξη (EDET GROUP, 1992) και άρχισε να εξελίσσεται σταδιακά σε "Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη" (E.A.A) (UNESCO 1997). Ουσιαστική συμβολή στη σύνδεση Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και αειφορίας είχαν οι συστάσεις που περιέχονται στο κεφάλαιο 36 της Ατζέντας 21, που αποτελεί το πιο ολοκληρωμένο και μακροπρόθεσμο πρόγραμμα βιώσιμης ανάπτυξης. Ένα πρόγραμμα με μια ηθική και επιστημονική αντίληψη για τον κόσμο που αφορά τόσο την έννοια της ισότητας όσο και τις θεωρίες θέρμανσης του πλανήτη, και το οποίο υιοθετήθηκε από την παγκόσμια κοινότητα το 1992.

Καθώς στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες οι παραδοσιακές κοινωνίες χάνονται και οι δεσμοί με τη θρησκεία αποδυναμώνονται, το σχολείο αποκτά κεντρικό ρόλο ως φορέας κοινωνικής αλλαγής (Fullan and Hargreaves, 1992). Για να μπορέσει να ανταποκριθεί το σχολείο σε αυτό το ρόλο, θεωρήθηκε ότι η Π.Ε. με προσανατολισμό στην αειφορία αποτελεί το πιο κατάλληλο πεδίο εφαρμογής μιας εκπαίδευσης που θα μπορούσε να βοηθήσει τον άνθρωπο να αντιμετωπίζει τα ζητήματα περιβάλλοντος και ανάπτυξης.

Η σύγχρονη λοιπόν αντίληψη για την αειφορία και η σύνδεσή της με την Π.Ε. έχει αναπροσανατολίσει τους στόχους της Π.Ε. στην κατεύθυνση της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη (E.A.A). Παρότι πολύ συχνά αναπτύσσονται, από όσους ασχολούνται με την Π.Ε. τα επιχειρήματα ότι η Π.Ε. αποτελεί εκπαίδευση για χάρη του περιβάλλοντος, μέσα στο περιβάλλον και μέσω του περιβάλλοντος, αυτό δεν αποθάρρυνε μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών σε παγκόσμιο επίπεδο να συνεχίζουν να χρησιμοποιούν την Π.Ε. στα πολύ στενά πλαίσια της μελέτης θεμάτων του φυσικού περιβάλλοντος. Αυτός όμως ο κατεχόμενη γνωστικός προσανατολισμός της Π.Ε. σε θέματα που αφορούν το φυσικό περιβάλλον ανταποκρίνεται καλύτερα στον όρο **περιβαλλοντικές σπουδές**. Πολλοί λοιπόν (και δεν είναι λίγοι και στη χώρα μας) που χρησιμοποίησαν και

χρησιμοποιούν την Π.Ε. στα στενά αυτά πλαίσια γνωστικού προσανατολισμού στο φυσικό περιβάλλον, προωθούν τις περιβαλλοντικές σπουδές στη βάση μιας λανθασμένης αντίληψης που θεωρεί ότι αν οι άνθρωποι είναι ενημερωμένοι για τα περιβαλλοντικά προβλήματα θα ενεργήσουν και για την επίλυση τους (Sterling, 2001). Είναι όμως προφανές ότι όχι μόνο η γνώση αλλά ούτε και η θετική στάση απέναντι στην αντιμετώπιση προβλημάτων του περιβάλλοντος είναι αρκετές για την αντιμετώπισή τους όταν λείπουν οι απαραίτητες δεξιότητες (Uzzell *at al.*, 1994).

Η σύνδεση της Π.Ε. κατεχοχόν με το φυσικό περιβάλλον αποτέλεσε μία από τις αιτίες που οδήγησαν στην αναζήτηση εναλλακτικών όρων. Η άποψη αυτή για την Π.Ε. υιοθετήθηκε και στο κείμενο για τη στρατηγική των Ηνωμένων Εθνών για την Ε.Α.Α. (UN DESD)(2004), στο οποίο επισημαίνεται ότι η Π.Ε. «... αποτελεί ένα καλά θεμελιωμένο αντικείμενο σπουδών που εστιάζει στη σχέση ανθρώπου –φυσικού περιβάλλοντος και των τρόπων της διατήρησης και προστασίας του με τη μέριμνα για τους φυσικούς πόρους» (UNESCO, 2004: 21). Έτσι ο όρος Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη Ε.Α.Α (ESD education for sustainable development) σταδιακά υπερίσχυσε του όρου Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Π.Ε) πρώτα στις χώρες της Ευρώπης και στη συνέχεια τα τελευταία χρόνια και στον υπόλοιπο κόσμο (Shallcross 2004). Στην Ελλάδα ήδη από τη σχολική χρονιά 1998-99, και μετά από το Διεθνές Συνέδριο για την Εκπαίδευση για την Αειφορία (Education and Society: education and public awareness for sustainability) που πραγματοποιήθηκε το 1997 στη Θεσσαλονίκη, προωθείται με υπουργική εγκύκλιο η υλοποίηση προγραμμάτων Π.Ε. με θέματα που συνδέονται με την αειφόρο ανάπτυξη. Το γεγονός αυτό σηματοδότησε επίσημα την υιοθέτηση της εκπαίδευσης για την αειφορία στη χώρα μας. Η υιοθέτηση όμως αυτή δεν συνοδεύτηκε από πρωτοβουλίες και δράσεις, ώστε να γίνει πράξη στα προγράμματα Π.Ε. ο συνδυασμός της μέριμνας για την προστασία της φύσης και των μηχανισμών της με την κοινωνική αλληλεγγύη και τη δικαιοσύνη. Αυτό είχε ως συνέπεια να συνεχίσει το ελληνικό σχολείο να εστιάζει σε μεγάλο βαθμό σε θέματα που αφορούν στο φυσικό περιβάλλον.

Η έναρξη της δεκαετίας της UNESCO για την Ε.Α.Α

Εκπαίδευση για την Αειφορία

(2005-2014), της οποίας η επίσημη έναρξη για τις χώρες της Μεσογείου πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα υπό την αιγίδα του ΥΠΕΠΘ, (UNESCO&UNECE 2005), ίσως αποδειχθεί καθοριστική για την επίσημη αλλαγή του όρου Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Π.Ε) σε Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (Ε.Α.Α). Το αντικείμενο της Ε.Α.Α μετατοπίζεται από τη φύση στην κοινωνία των πολιτών δίνοντας έμφαση στη διδασκαλία αξιών, την ανάπτυξη συλλογικής συνείδησης και την ανάληψη δράσεων για την αλλαγή της κοινωνικής και περιβαλλοντικής πραγματικότητας, μέσα από τη διαδικασία της κριτικής διερεύνησης των ζητημάτων (Shallcross 2004, Tillbury, 2005). Η εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη είναι μια κοινωνικά κριτική Π.Ε. με κύριο χαρακτηριστικό τον προσανατολισμό της στο μέλλον (Brown, L. et al 1999, Hicks, D. 1995).

Η αειφόρος ανάπτυξη αποτελεί μια δυναμική και εξελισσόμενη έννοια, με αντιφάσεις και πηγής συγκρούσεων εσωτερικών και εξωτερικών, που οδηγούν σε διαφορετικούς ορισμούς. Αποτελεί όμως και την πιο μεγάλη πρόκληση του αιώνα όπως επισήμανε ο Kofi Annan «...η πιο μεγάλη πρόκληση του αιώνα είναι να πάρουμε μια ιδέα που φαίνεται αφηρημένη - τη βιώσιμη ανάπτυξη - και να τη μετατρέψουμε σε πραγματικότητα για όλους τους ανθρώπους όλου του κόσμου». Παρά τις αντιφάσεις της η αειφόρος ανάπτυξη δεν παύει να αποτελεί όραμα προς το οποίο πρέπει να εργαστούμε όλοι για τη βιωσιμότητα του πλανήτη (Wagner & Dobrowolski, 2002)

Η δυναμική και με διαφορετικούς ορισμούς έννοια της αειφόρου ανάπτυξης οδήγησε και στη διάτυπωση διαφορετικών εκπαιδευτικών ορισμών για τη σύνδεση της εκπαίδευσης με την αειφορία ή την αειφόρο ανάπτυξη. Ορισμοί όπως «Εκπαίδευση για την Αειφορία» (Efs) (Huckle and Sterling, 1996), «Εκπαίδευση για Αειφόρο Μέλλον» (ESF) (UNESCO, 1997), «Αειφόρος Εκπαίδευση» (Sustainable Education (Sterling, 2001), «Εκπαίδευση για την Αειφορική Ανάπτυξη» (ESD) (UNESCO, 2004), «Μαθαίνοντας για Αειφορία» (Lfs) (Learning for Sustainability) (WWF, 2005), «Εκπαίδευση Αειφορίας» (SE) (Sustainability Education (Shallcross 2004), προκάλεσαν συζητήσεις και δια-

μάχες. Πολλές από τις αντιρρήσεις που προέκυψαν αφορούν στους όρους Εκπαίδευση για την Αειφορία (Efs -Jickling, 1992) και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Αυτές οι αντιρρήσεις εστίασαν στη λέξη «για». Όπως διατείνονται όσοι αντιτίθενται στο «για», πώς μπορούμε να έχουμε εκπαίδευση για την αειφορία ή για την αειφόρο ανάπτυξη, όταν υπάρχει τόσο ασάφεια γύρω από τους όρους αυτούς, αλλά και γύρω από το τι θα είναι μια αειφορική κοινωνία; Μερικοί αντιτίθενται στον όρο αειφορική ανάπτυξη (Shiva, 1992, Sachs, 1995) γιατί εξισώνει την αειφορία με την οικονομική ανάπτυξη, όπως για παράδειγμα την ποσοτική άποψη της διατήρησης του επιπέδου παραγωγής και κατανάλωσης στα αειφορικά δάση. Οι Shiva and Sachs υποστηρίζουν την οικολογική αειφορία, την ποιοτική θεώρηση για τον πλούτο και την ποικιλία της χλωρίδας και πανίδας για τη διατήρηση της βιοποικιλότητας. Η οικολογική αειφορία απαιτεί από την ανθρωπότητα να προσπαθήσει να αυξήσει, και στη χειρότερη περίπτωση να διατηρήσει, τη βιοποικιλότητα στην αναζήτηση οικονομικά αειφορικής παραγωγής.

Η ανάλυση των όρων Π.Ε/Ε.Α.Α χρειάστηκε να προχωρήσει πέρα από τους ορισμούς και να εστιάσει στην εξέταση των εννοιών και των πρακτικών που ανταποκρίνονται σε αυτούς ορισμούς. Γιατί αν συγκρίνουμε τον ορισμό της UNESCO του 1997 για την Ε.Α.Α με τον ορισμό του 1978 για την Π.Ε, παρά τις όποιες διαφορές στην περιγραφή, η δέσμευση για αλλαγή της γνώσης, της στάσης και των δράσεων για την ενίσχυση αειφορικού τρόπου ζωής διαφαίνεται και στα δύο κείμενα.

...η αποτελεσματικότητα στην ανάπτυξη υπευθυνότητας και η εκπαίδευση για τη βιώσιμη ανάπτυξη θα πρέπει να εκτιμώνται στο βαθμό που οδηγούν σε αλλαγή στάσεων και συμπεριφοράς των ανθρώπων τόσο ως καταναλωτών όσο και ως υπεύθυνων πολιτών. Θα πρέπει να οδηγούν σε αλλαγές στον τρόπο ζωής τόσο σε επίπεδο ατομικό όσο και σε επίπεδο οικογένειας και κοινωνιών. (UNESCO, 1997)

Η προώθηση της ενημέρωσης και η μέριμνα για την αλληλεξάρτηση του οικονομικού, πολιτικού και οικολογικού περιβάλλοντος στο αστικό και το αγροτικό περιβάλλον. Η παροχή σε όλους τους αν-

θρώπους ευκαιριών απόκτησης γνώσης, αξιών, στάσεων και δεξιοτήτων απαραίτητων για την προστασία και βελτίωση του περιβάλλοντος. Η δημιουργία νέων προτύπων συμπεριφοράς απέναντι στο περιβάλλον σε επίπεδο ατόμου, ομάδων και κοινωνιών. (UNESCO, 1978)

2. Επίδραση της αειφορίας στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Η αειφορία και σχετικές με αυτήν έννοιες άρχισαν να εμφανίζονται στις συζητήσεις των εκπαιδευτικών της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης ήδη από το 1980, αλλά χρειάστηκε να περάσουν 20 χρόνια για να γίνει εμφανής η επίδραση αυτή στα προγράμματα της Π.Ε. Στην αρχή οι εκπαιδευτικοί της Π.Ε προσπάθησαν να εισάγουν την κοινωνικο-πολιτισμική και οικονομική διάσταση στο περιεχόμενο των προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Η προσέγγιση της διδασκαλίας και μάθησης σχετικά με τα θέματα του περιβάλλοντος δεν άλλαξε και η προσέγγιση για χάρη του περιβάλλοντος, που ενισχύθηκε από την ευρωπαϊκή ένωση, δεν έφερε ουσιαστικές αλλαγές στην πράξη. Έτσι οι μαθητές συνέχισαν να αποκτούν όλο και περισσότερες γνώσεις για τη συνθετότητα των περιβαλλοντικών θεμάτων χωρίς να αποκτούν τις κριτικές δεξιότητες να ανταποκριθούν στις προκλήσεις της αειφορίας.

Μόλις στις αρχές της δεκαετίας του 1990 έγινε κατανοητή ευρύτερα η σπουδαιότητα της αλλαγής της παιδαγωγικής προσέγγισης στην Π.Ε. για το «για χάρη του περιβάλλοντος». Πολλοί αναρωτήθηκαν αν οι προσεγγίσεις αυτές είχαν να κάνουν με μια διεύρυνση των ορίων της Π.Ε. ή έθεταν σε αμφισβήτηση τις θεμελιώδεις αρχές της Π.Ε. (Sterling, 2001).

Όπως φαίνεται από τους διαδοχικούς ορισμούς της UNESCO, 1987 και 1997, και επισημαίνεται και μέσα από τις αναλύσεις ειδικών ερευνητών, γενικά σε επίπεδο αρχών μπορεί να μην υπάρχουν ουσιαστικές διαφορές μεταξύ των αρχών της Π.Ε και της Π.Ε για αειφορική ανάπτυξη. Σε επίπεδο όμως στόχων και πρακτικών οι διαφορές είναι σημαντικές. Οι διαφορές αυτές παρουσιάζονται συνοπτικά στον πίνακα 1 με βάση την ανάλυση της Tillbury (2005).



Εκπαίδευση για την Αειφορία

«Εκπαίδευση για την Αειφορία»

Πίνακας 1 Από τις παραδοσιακές στις κριτικές προσεγγίσεις στην Π.Ε.

περιβαλλοντική εκπαίδευση	εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη
<ul style="list-style-type: none"> • Μεταφορά της γνώσης • Ευαισθητοποίηση • Εμπλοκή του ατόμου σε δράσεις • Θεραπεία συμπτώματος 	<ul style="list-style-type: none"> • Κατανόηση και προσέγγιση του προβλήματος στη ρίζα του • Πρόληψη, δραστικά μέτρα αντιμετώπισης • Κριτική σκέψη, κριτική θεώρηση της πληροφορίας για τη λήψη απόφασης και εφαρμογή αειφορικών πρακτικών
<ul style="list-style-type: none"> • Διδασκαλία αξιών και στάσεων • (Πρόβλημα η διαπίστωση διάστασης ανάμεσα σε αξίες και στάσεις) 	<ul style="list-style-type: none"> • Ενθάρρυνση για αποσαφήνιση αξιών • Εστίαση στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης, αποσαφήνιση αξιών, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων συμμετοχής, ικανοτήτων για κοινωνικές αλλαγές για επίτευξη αειφορίας.
<ul style="list-style-type: none"> • Ο άνθρωπος ως πρόβλημα • (Οι άνθρωποι πράξεις πρέπει να «διορθωθούν» για αντιμετώπιση θεμάτων περιβάλλοντος και αειφορίας) • Χρήση στρατηγικών για τροποποίηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς • Οι ειδικοί αποφασίζουν πώς πρέπει να συμπεριφέρονται ή να σκέπτονται οι μαθητές 	<ul style="list-style-type: none"> • Ο άνθρωπος ως παράγοντας αλλαγής • Ενδυνάμωση του ανθρώπου να δημιουργήσει εναλλακτικές λύσεις στο πρόβλημα • Προώθηση ευκαιριών για ανάπτυξη ικανοτήτων στον άνθρωπο, για να αποτελέσει φορέα αλλαγής • Προώθηση ενεργού συμμετοχής στη λήψη απόφασης που συμβάλλει σε υιοθέτηση της λύσης και σε συναίνεση στα μέτρα που λαμβάνονται
<ul style="list-style-type: none"> • Ατομικές δράσεις • Έμφαση στη μάθηση για ανάληψη δράσης 	<ul style="list-style-type: none"> • Μάθηση — στήριξη εκπαιδευόμενου για απόκτηση δεξιοτήτων για την αλλαγή και την εμπέδωση της αλλαγής • Θεμέλιο της προσέγγισης η συστηματική σκέψη, η μελέτη της διαδικασίας αλλαγής, οι στρατηγικές αλλαγής • Ολιστική αντιμετώπιση του κόσμου • Διερεύνηση των απόψεων και των υποθέσεων που βρίσκονται πίσω από τις πράξεις και όχι κριτική των πράξεων • Αναζήτηση εναλλακτικών λύσεων • Συμμετοχική και όχι δημοκρατία αντιπροσώπων
<ul style="list-style-type: none"> • Περισσότερη εστίαση στο άτομο και στην προσωπική αλλαγή 	<ul style="list-style-type: none"> • Περισσότερη έμφαση στην αλλαγή των δομών και των θεσμών
<ul style="list-style-type: none"> • Ενσωμάτωση της αειφορίας στο αναλυτικό πρόγραμμα 	<ul style="list-style-type: none"> • Βασικές αλλαγές στον τρόπο που βλέπουμε και αξιολογούμε τη ζωή μας. Δεν είναι αρκετή η ενσωμάτωση ιδεών της αειφορίας στη δουλειά και τη ζωή
<ul style="list-style-type: none"> • Επίλυση προβλήματος 	<ul style="list-style-type: none"> • Σχεδιασμός εναλλακτικών σεναρίων για το μέλλον • Απόκτηση δεξιοτήτων για οικοδόμηση βιώσιμου μέλλοντος • προγράμματα δράσης για το μέλλον
<ul style="list-style-type: none"> • Μετάδοση μηνύματος-πληροφορίας 	<ul style="list-style-type: none"> • Δημιουργία ευκαιριών για στοχασμό, αμφισβήτηση, διαπραγμάτευση και συμμετοχή • Νέα προσέγγιση στη διδασκαλία και μάθηση • δεξιότητες για μαθητή και εκπαιδευτικό • Νέος ρόλος για δάσκαλο -μαθητή

Όσον αφορά τις διδακτικές προσεγγίσεις για την επίτευξη των στόχων για αειφορία προτείνονται αναπροσαρμογές της διδακτικής προσέγγισης της Π.Ε σε ολιστικές προσεγγίσεις και μεθοδολογίες που ενθαρρύνουν ενοποιημένη σκέψη, δεξιότητες κριτικής σκέψης και ανάπτυξη ολιστικού συστήματος αξιών. Αναδεικνύεται μια νέα αντίληψη για τη διδασκαλία και μάθηση στην οποία ο μαθητής αντιμετωπίζεται ως άτομο που οικοδομεί ενεργητικά τις νέες γνώσεις πάνω στις υφιστάμενες γνωστικές δομές του, οι οποίες κατασκευάζονται μέσα από κοινωνικές και προσωπικές διαδικασίες και τις οποίες μπορεί να επεκτείνει και να αναπροσαρμόσει εφόσον δεν είναι συμβατές με τις προϋπάρχουσες, μέσα από την διευκόλυνση που του παρέχει ο δάσκαλος. Οι μαθητές/τριες παίρνουν τις γνώσεις όχι από τον δάσκαλο — αυθεντία αλλά με τη δική τους άμεση επαφή με τα πράγματα, την αλληλεπίδραση και συνεργασία με τους συμμαθητές και την οι-

κοδόμηση της γνώσης μέσα από προσωπική αναζήτηση. Ο δάσκαλος αναλαμβάνει ρόλο διεκπεραιωτή της μαθησιακής διαδικασίας (Person 2004). Είναι ο συνεργάτης που ενθαρρύνει, εμπνέει, δίνει ερεθίσματα και κατευθύνσεις, δημιουργώντας ένα κλίμα συνεργασίας και ομαδικότητας (Person, 2005).

Με την Ε.Α.Α το σχολείο «ανοίγει» στους γονείς, στην τοπική κοινωνία, στους φορείς, αλλά και στους απλούς πολίτες, γίνεται μέλος που αλληλεπιδρά δυναμικά με την τοπική κοινωνία, σε ρόλο συμμετοχικού και συνυπεύθυνου στα τοπικά δρώμενα.

Η Ε.Α.Α είναι μια εκπαίδευση που ενθαρρύνει την άσκηση των μαθητών/τριών σε συμμετοχικές διαδικασίες και συλλογικές λήψεις αποφάσεων, και την ανάληψη δράσεων για την αλλαγή της κοινωνικής και περιβαλλοντικής πραγματικότητας, μέσα από τη διαδικασία της κριτικής διερεύνησης των

Εκπαίδευση για την Αειφορία

δεδομένων, κοινωνικών, οικονομικών και πολιτικών που δημιουργούν ένα περιβαλλοντικό ζήτημα. Φιλοδοξεί να δώσει στους μαθητές/τριες τα απαραίτητα εργαλεία για να αναλύσουν τις μεθόδους παραγωγής των προϊόντων, να κριτικάρουν τα καταναλωτικά και άλλα πρότυπα, να εμβαθύνουν στις αιτίες που οδήγησαν τους στην πείνα και την εξάρτηση. Η αυτοαξιολόγηση τόσο σε επίπεδο ατομικό (εκπαιδευτικού και μαθητού, όσο και σε επίπεδο της τάξης και του σχολείου) αναδεικνύεται σε κεντρικό κλειδί στην Ε.Α.Α (Elliott, 1993).

Βέβαια, δεν μπορούμε να ισχυριστούμε ότι η Ε.Α.Α. θα αλλάξει τον κόσμο. Ούτε ότι είναι πανάκεια για όλα τα περιβαλλοντικά ζητήματα. Η πρόκληση όμως με την οποία έρχεται αντιμέτωπη είναι να συμβάλει σε αειφορικές κοινωνίες, κοινωνίες που στηρίζονται στις αρχές της δικαιοσύνης και της ισότητας, που ζουν με τρόπο που περιορίζει τις επιπτώσεις στο περιβάλλον. Αυτές οι αρχές της δικαιοσύνης και

της ισότητας δεν μπορούν να διαχωριστούν από το πρόβλημα της οικολογικής βιωσιμότητας (Elliott, 1999) ή της κοινωνικής και οικονομικής βιωσιμότητας.

Ο παιδοκεντρικός προσανατολισμός της Ε.Α.Α και οι νέες διδακτικές προσεγγίσεις που εφαρμόζει έρχονται σε αντίθεση με τις βαθιά ριζωμένες στο εκπαιδευτικό μας σύστημα παραδοσιακές διδακτικές μεθοδολογίες. Έτσι η εφαρμογή της Ε.Α.Α δεν είναι εύκολη υπόθεση στα πλαίσια ενός σχολείου που είναι γνωσιοκεντρικό, δασκαλοκεντρικό, ανταγωνιστικό, βαθμοθηρικό και παρέχει κατακερματισμένη γνώση (Ταμουτσέλη, Τσολακοπούλου, 2004). Για να αποτελέσει όμως το σχολείο χώρο ελεύθερης προώθησης και εφαρμογής αειφορικών δράσεων, θα πρέπει να εστιάσει περισσότερο στην ολιστική ανάπτυξη του μέσα από την Ε.Α.Α, ώστε να δώσει μοντέλα αειφορικού τρόπου ζωής και να αποτελέσει το ίδιο πρότυπο αειφορικής κοινωνίας (Shallcross, 2004).

4. Βιβλιογραφία

- Brown, L., Renner, M. & Halweill, B(1999) *Vital Signs: The Environmental Signs that are Shaping our Future*, London:Earthscan
- EDET GROUP, *Good Earthkeeping: Education, Training and Awareness for a Sustainable Future (1992)*UNEP-UK
- Elliott, J. (1993) What have we learned from action research in school-based evaluation? *Educational Action Research*, 1(1)
- Elliott, J. (1999) Sustainable Society and Environmental Education: future perspectives and demands for the education system, *Cambridge Journal of Education*, 29(3)
- Fullan, M.G. and Hargreaves, A. (1992) *What's Worth Fighting for in Your School?* Buckingham: Open University Press
- Hicks, D. & Holden, C (Eds., 1995). *Visions of the future: Why We Need to Teach for Tomorrow*. Stoke-on Trent: Trentham Books.
- Huckle, J. and Sterling, S. (1996) *Education for Sustainability*, London: WWF and Earthscan
- Jickling, B.J. (1992) Why I Don't Want my Children to be Educated for Sustainable Development, *Journal of Environmental Education*, 23(4)
- Person, M.ed.(2004). *Towards the Teacher as a Learner: Context for the New Role of the Teacher*. Karlstadt, Sweden.
- Person, M.ed.(2005). *Learning for the future: Dimensions of the New Role of the Teacher*. Karlstadt, Sweden.
- Sachs, W. (1995) *What Kind of Sustainability? Resurgence*, 181
- Shallcross, T. (ed) (2004) *School Development Through Whole School Approaches to Sustainability Education: The SEEPS Project*, Manchester: Manchester Metropolitan University
- Shiva, V. (1992) Recovering the real meaning of sustainability, in Cooper D.E. and Palmer J. (eds) *The Environment in Question Ethics and Global Issues*, Routledge: London
- Sterling, S. (2001) *Sustainable Education: Revisioning Learning and Change*, Dartington: Green Books
- Ταμουτσέλη, Κ. & Τσολακοπούλου Ιωάννα (2004) Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο, φυσιογνωμία και προοπτική, 7ο Συνέδριο Ομοσπονδίας Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης, Θεσσαλονίκη
- Tilbury, D. and Cooke, K. (2005) *National Review of Environmental Education and its Contribution to Sustainability in Australia: Frameworks for Sustainability*. Australian Research Institute in Education for Sustainability. Canberra, 2005.
- UNESCO (1978) *Intergovernmental Conference on Environmental Education*, Tbilisi: UNESCO
- UNESCO (1997) *Educating for a Sustainable Future: A Transdisciplinary Vision for Concerted Action*, Paris: UNESCO
- UNESCO & UNECE *International Conference for the Official Launching of the UN Decade of Education for Sustainable Development in the Mediterranean Region*, Athens, November 2005.
- Uzzell, D., Davallon, J., Fontes, P. J., Gottesdiener, H., Jensen, B.B., Kofoed, J., Uhrenholdt, G. and Vogensen, C. (1994) *Pupils as Catalysts of Environmental Change*, Brussels: European Commission Directorate General for Science Research and Development
- Wagner & Dobwowski, 2002, *International Conference on Holistic Concepts of Training for Promotion of Sustainable Development focused on European Integration for Better Quality of Environmenta and Human Life*. Krakow: University of Mining and Metallurgy.
- (WWF) *Worldwide Fund for Nature (2005) Linking Thinking: New perspectives on thinking and learning for sustainability*, Aberfeldy: WWF Scotland
- Uzzell, D. (1999) Education for Environmental Action in the Community: new roles and relationships, *Cambridge Journal of Education*, 29(33).

ΑΦΙΕΡΩΜΑ

«Εκπαίδευση για την Αειφορία»

Μερικές (...αιρετικές και μη) σκέψεις για την «αειφορία»

Φαρμάκης Γιάννης,
Φυσικός,

Υπεύθυνος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης
Δ/θμιας Εκπ/σης Δυτικής Θεσσαλονίκης

Εκπαίδευση για την Αειφορία



Ο όρος «αειφορία» δημιουργήθηκε αρχικά από τους δασολόγους για τη σωστή διαχείριση των δασών, αλλά τώρα πλέον χρησιμοποιείται και ως όρος – ομπρέλα, για να συμπεριλαμβάνει όλες τις δράσεις που αφορούν τη διαχείριση των κάθε είδους περιβαλλοντικών ζητημάτων και προβλημάτων του Πλανήτη (π.χ. ρύπανση, ανακύκλωση, οικονομία, επαναχρησιμοποίηση, χρήση Α.Π.Ε. κτλ.).



Ο όρος «αειφορία» “ανασύρθηκε” και πάλι, για να χρησιμοποιείται από τον καθένα χωρίς ιδεολογική φόρτιση. Οι όροι, όπως π.χ. Οικολογία, Οικολογική Διαχείριση, έχουν φορτιστεί ιδεολογικά από τη στιγμή που οργανωμένα οικολογικά σχήματα, φορείς και κινήματα έχουν μπει στον πολιτικό στίβο και διεκδικούν μερίδιο διακυβέρνησης σε πολλές χώρες. Είναι προφανές ότι μπορεί κάποιος (π.χ. μια πολυεθνική εταιρεία) να χρησιμοποιεί τον όρο αυτό, για να μη φανεί ότι ταυτίζεται με οικολογικά κινήματα ή ότι ασπάζεται τις απόψεις τους.



Ο όρος «αειφορία» δεν είναι απόλυτα καθορισμένος και μονοσήμαντος. Ο καθένας ανάλογα με τις ευαισθησίες, τις γνώσεις, τα ενδιαφέροντα και τα (οικονομικά) συμφέροντά του, δίνει το δικό του νόημα και σημασία και κάνει τη δική του πρόταση περί αειφορίας. Δίνει ορισμό στον όρο «αειφορία» όπως τον αντιλαμβάνεται, τον βολεύει και τον συμφέρει.



Η «αειφόρος ανάπτυξη» προτείνεται, κάτω από την πίεση των οικολογικών κινήματων και της ευαισθητοποιημένης κοινωνίας, από ορισμένους οικονομολόγους και κέντρα αποφάσεων στη θέση του κλασικού μοντέλου ανάπτυξης ή του μοντέλου της ανάπτυξης χωρίς όρια.



Υπάρχει η άποψη ότι ο όρος «αειφορία» ή καλύτερα «αειφόρος ανάπτυξη» δημιουργήθηκε – επινοήθηκε από τους οικονομολόγους και υιοθετήθηκε από κέντρα εξουσίας καθώς και μεγάλα οικονομικά και παραγωγικά κέντρα του πλανήτη, ώστε να εφησυχάζουν οι πολίτες - καταναλωτές («καταναλώστε άφοβα, γιατί με την αειφόρο ανάπτυξη όλα τα περιβαλλοντικά προβλήματα είναι λυμένα ή μπορούν να λυθούν»).



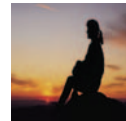
Οι έννοιες **αειφορία, αειφόρος ανάπτυξη και περιβαλλοντική αγωγή, εκπαίδευση για την αειφορία** εμπεριέχουν αντίστοιχα τις ίδιες αρχές παρά τις όποιες επί μέρους διαφορετικές αντιλήψεις, απόψεις και ερμηνείες.



Η αλλαγή του όρου «**Περιβαλλοντική Εκπαίδευση**» ή «**Περιβαλλοντική Αγωγή**» με τον όρο «**Εκπαίδευση για την αειφορία**» ουσιαστικά δεν αλλάζει και ούτε προσθέτει κάτι το νεότερο στο περιεχόμενο του θεσμού στην εκπαίδευση, αφού δεν προκύπτουν νέες αρχές και διαφορετικά δεδομένα από εκείνα που έχουν τεθεί στα κατά καιρούς συνέδρια για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Τιφλίδα, Βελιγράδι, Μόσχα, Θεσσαλονίκη).



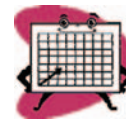
Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, ειδικά στην Ελλάδα, έθετε και θέτει την κοινωνική και οικονομική διάσταση που θέτει και η αειφορία.



Η έννοια της «αειφορίας» δηλώνει τη βέλτιστη σχέση μεταξύ της προστασίας του περιβάλλοντος και της οικονομικής ανάπτυξης με όρους κοινωνικούς. Αυτό όμως το «βέλτιστη σχέση» σηκώνει πολλή συζήτηση και ανάλυση.



Παρόλα αυτά, ο όρος «αειφορία» δίνει νέα πνοή, ανανεώνει και “φρεσκάρει” τις συζητήσεις και αναζητήσεις για τα περιβαλλοντικά ζητήματα, υποχρεώνοντας τους κάθε λογής «αναπτυξιολόγους» να δεχθούν περιβαλλοντικούς όρους στα σχέδιά τους και στις προτάσεις τους. Γενικά πάντως **δημιουργεί νέο ενδιαφέρον και κινητοποιεί το σύνολο της κοινωνίας και γι’ αυτό πρέπει ν’ αξιοποιηθεί στο χώρο της εκπαίδευσης.**



Ένα θετικό στοιχείο επίσης είναι ότι με τον όρο «αειφορία» όλες, πλέον, οι δράσεις Οργανισμών (π.χ. ΟΗΕ, Ε.Ε.), Κυβερνήσεων, Κυβερνητικών και μη Φορέων οργανώνονται συστηματικά και συστηματοποιημένα κάτω από Οδηγίες, Ψηφίσματα, Νόμους και Αποφάσεις σε ένα κοινό πνεύμα και παγκόσμιο πλαίσιο, παρ’ όλες τις δυσκολίες που φαίνεται ότι υπάρχουν.

Εκπαίδευση για την Αειφορία

ΤΙ ΕΙΝΑΙ Η ΒΙΩΣΙΜΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

Οι πρωτοβουλίες για τη βιωσιμότητα που προέκυψαν παγκόσμια μετά τα μέσα της δεκαετίας του '80, συνδέονται άμεσα με την ανάγκη για βελτίωση της ποιότητας ζωής, την οικολογική προστασία, την κοινωνική δικαιοσύνη και την οικονομική ισότητα. Μετά το Brutland Report, αλλά και τη Διάσκεψη για τον Πλανήτη (Earth Summit, 1992), οπότε προέκυψε και η Agenda 21 (ένα σχέδιο για τον 21ο αιώνα), κυβερνήσεις, βιομηχανίες, κοινότητες και πολίτες αποφάσισαν να δεσμευθούν και να υποστηρίξουν αυτό το όραμα. Οι παραδοσιακές ιδέες της προόδου και ανάπτυξης που επικεντρώνονται μόνο στα οικονομικά μεγέθη, αμφισβητούνται, γιατί στο σκεπτικό τους υπάρχουν βασικά μειονεκτήματα, όπως ότι: α) ορισμένοι άνθρωποι ωφελούνται σε βάρος κάποιων άλλων, β) ορισμένοι άνθρωποι ωφελούνται σε βάρος του περιβάλλοντος, γ) οι σημερινές γενιές ωφελούνται σε βάρος των μελλοντικών γενεών.

Σε αυτή τη βάση, τα μοντέλα της προόδου και της ανάπτυξης είναι προφανώς μη βιώσιμα. Σε αντίθεση, η βιώσιμη Ανάπτυξη (ΒΑ) θέτει σε προτεραιότητα την ποιότητα ζωής και των ανθρώπων και του πλανήτη. Δίνει έμφαση: α) σε βελτιωμένα επίπεδα κοινωνικής και οικονομικής ευημερίας για τους λιγότερο προνομιούχους, β) στην προστασία της βιόσφαιρας από την οποία εξαρτάται τελικά η ζωή στον πλανήτη μας, γ) στο ότι οι μελλοντικές γενιές θα πρέπει να κληρονομήσουν τουλάχιστον όσο πλούτο, φυσικό και ανθρωπογενή, έχουμε κληρονομήσει και εμείς (Hicks, 2001).

Επίσημα έγγραφα αναφερόμενα στον όρο βιωσιμότητα ή ΒΑ ή Αειφορία, υποδεικνύουν την ισότητα μεταξύ των γενεών, την οικολογική βιωσιμότητα, τη δίκαια κατανομή του πλούτου, τη δημοκρατία, τη συμμετοχή της κοινότητας και την πρόσβαση στους φυσικούς πόρους, ως έννοιες κλειδιά της Β, που έχουν άμεση σχέση και με την ποιότητα ζωής. Αν και υπάρχει συμφωνία ως προς αυτές τις έννοιες, η άποψη για το τι σημαίνει «βιώσιμος κόσμος» είναι μάλλον διεκδικούμενη και οι τρόποι με τους οποίους θα επιτευχθεί, φαίνεται να είναι απόρροια διαπραγματεύσεων. Η διεθνής κοινότητα αναγνωρίζει τη δυσκολία ορισμού της ΒΑ ταυτόχρονα όμως θεωρεί ότι στην προσπάθειά μας να αποσαφηνίσουμε τι σημαίνει βιωσιμότητα, υπάρχει κίνδυνος «να χάσουμε το τρένο». Εξ άλλου και άλλες βασικές κοινω-

νικές έννοιες, όπως πχ η «δημοκρατία», γίνονται αντιληπτές με εναλλακτικούς τρόπους στα διαφορετικά μήκη και πλάτη της γης, χωρίς αυτό όμως να μας εμποδίζει να τις διεκδικούμε. Εκείνο που φαίνεται να είναι κοινά αποδεκτό είναι η άποψη ότι ο σημερινός τρόπος ζωής δεν μπορεί να εξασφαλίσει τη βιωσιμότητα (Aries).

Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΗ ΒΙΩΣΙΜΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

Η εισαγωγή της Δεκαετίας, 2005-2014, της Εκπαίδευσης για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη (ΕΒΑ), είναι γεγονός. Ανακοινώθηκε επίσημα από την Υπουργό Παιδείας επί ευκαιρία της ημέρας Περιβάλλοντος σε ειδική συνέντευξη τύπου (6 Ιουνίου 2005), έχει συμπεριληφθεί στις εγκυκλίους του Υπουργείου που αφορούν τις καινοτόμες δράσεις στην εκπαίδευση και έχουν διοργανωθεί ήδη οι πρώτες σχετικές συναντήσεις.

Σύμφωνα με την UNESCO, ο γενικός σκοπός της δεκαετίας για την ΕΒΑ είναι να ενσωματώσει τις αξίες που είναι εγγενείς στη ΒΑ σε όλες τις όψεις της μάθησης, ώστε να ενθαρρύνει τις αλλαγές συμπεριφοράς που θα επιτρέψουν μια περισσότερο βιώσιμη και δίκαιη κοινωνία για όλους. Η βελτίωση της ποιότητας ζωής απαιτεί αλλαγή στη μάθησή μας. Σύμφωνα με το Matsuyama-γενικό διευθυντή της UNESCO-, η εκπαίδευση δεν αποτελεί σκοπό από μόνη της, αλλά αποτελεί ένα από τα πιο ισχυρά εργαλεία που διαθέτουμε για να επιφέρουμε τις απαιτούμενες αλλαγές που απαιτεί η ΒΑ (UNESCO, 2005).

Μέσα από την εκπαίδευση για τη ΒΑ αναγνωρίζεται ότι βοηθάμε τα παιδιά να κατανοήσουν, ότι, η μελλοντική ζωή τους ως ενήλικες επηρεάζεται άμεσα από το τι συμβαίνει στον κόσμο σήμερα. Γι αυτό είναι σημαντικό α) εκπαιδευτικοί και μαθητές να διαμορφώσουν μια κριτική άποψη τόσο για τη σημερινή κατάσταση του πλανήτη (πού βρισκόμαστε σήμερα), όσο και για τις μελλοντικές πιθανότητες (πού θέλουμε να πάμε) και β) οι εκπαιδευτικοί να βοηθήσουν και να ενθαρρύνουν τους μαθητές να ανακαλύψουν τις ελπίδες και τους φόβους τους σχετικά με το μέλλον της κοινωνίας και του πλανήτη. Λαμβάνοντας υπόψη την πολυπλοκότητα της ζωής στον 21ο αιώνα, είναι απαραίτητο κάθε αντίληψη για την εκπαίδευση του πολίτη να είναι ολιστική και να ξεκινάει από την προσωπική ανάπτυξη του ατόμου (να αρχίζει με την αναζήτηση του ατόμου για αυτοπραγμά-



Η Δεκαετία της Εκπαίδευσης για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη

Τα πρώτα ερωτήματα

«Εκπαίδευση για την Αειφορία»

Μαλαματή Δίτσιου,
Δρ. Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης,
Υπεύθυνη Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης
Δ' Δ/θμιας Εκπ/σης Αθήνας

ΑΦΙΕΡΩΜΑ

Εκπαίδευση

για την Αειφορία

«Εκπαίδευση για την Αειφορία»

τωση και ολοκλήρωση), να προχωράει με την κοινωνική ανάπτυξη (η ταυτότητά μας και η εικόνα του εαυτού μας δημιουργούνται μέσα από την αλληλεπίδραση με άλλους) και να συμπεριλαμβάνει τη διάσταση του χώρου (είμαστε κάτοικοι της τοπικής, της περιφερειακής, της εθνικής και της παγκόσμιας κοινότητας) και του χρόνου (τα ζητήματα εξετάζονται σε ένα πλαίσιο που εμπεριέχει το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον). **Οι τρεις θεματικές-κλειδιά για τη ΒΑ**, είναι η **κοινωνία** (κατανόηση των κοινωνικών θεσμών και του ρόλου τους στην αλλαγή και στην ανάπτυξη), το **περιβάλλον** και η **οικονομία**, αποδεχόμενοι ότι οι πολιτικές απόψεις υπάγονται στον όρο κοινωνία. Οι τρεις αυτές διαστάσεις καθορίζουν και τη ΒΑ ως μια δυναμική διαδικασία θεωρώντας ταυτόχρονα ότι και η ανθρώπινη κοινωνία βρίσκεται σε συνεχή κίνηση. Η ΒΑ δεν αφορά τη διατήρηση του status quo, αντίθετα ενδιαφέρεται για τη κατεύθυνση και τις συνέπειες της αλλαγής. Η έμφαση στη σύνδεση φτώχειας, κοινωνικής δικαιοσύνης και ΒΑ, υποδεικνύει ότι η κινητοποίηση της διεθνούς κοινότητας για τον τερματισμό της υποβάθμισης και της ανέχειας, αποτελεί επίμαχο σημείο για το μέλλον του κόσμου, όσο και η προστασία του περιβάλλοντος. Η εξισορόπηση αυτή αποτελεί και την κεντρική πρόκληση της ΒΑ. Ο πρωταρχικός στόχος είναι να επιτευχθεί η ειρηνική συμβίωση των ανθρώπων, με λιγότερη δυστυχία, λιγότερη φτώχεια, όπου οι άνθρωποι θα είναι σε θέση να ασκούν τα δικαιώματά τους ως άνθρωπινα όντα και ως πολίτες με αξιοπρέπεια (UNESCO, 2005).

Η ΠΡΟΚΛΗΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς, και όχι μόνο, είναι μεγάλη. Το θέμα είναι τεράστιο, σίγουρα όχι μονοσήμαντο, και δεν αντιμετωπίζεται από μια προσέγγιση τεχνοκρατικού τύπου. Τα ερωτηματικά πολλά, σχετικά με το τι περιλαμβάνει η ΒΑ, τι αλλαγές προϋποθέτει στη σχολική πράξη και πώς είναι δυνατόν η εφαρμογή της να γίνει με τον καλύτερο τρόπο, ώστε τα ωφέλη να διαπεράσουν όλο το εκπαιδευτικό σύστημα και τους συμμετέχοντες σε αυτό.

Το ζήτημα είναι τι θέλουμε από την ΕΒΑ. Εάν θέλουμε να συνεχίσει το παράδειγμα της Περιβαλλοντικής Εκ-

παίδευσης -ΠΕ, με άλλα λόγια η εφαρμογή της νέας πρότασης να αποτελέσει ένα σχετικά απομονωμένο «θύλακα» στο εκπαιδευτικό σύστημα, ή να αποτελέσει μια αφορμή που θα βοηθήσει αποτελεσματικά στην εξέλιξη του εκπαιδευτικού συστήματος.

Στη μία περίπτωση θα προστεθεί ένα ακόμα γνωστικό αντικείμενο στο σχολικό πρόγραμμα, εντός ή εκτός ωρολογίου προγράμματος, ή στην καλύτερη περίπτωση, θα διαχυθεί στο αναλυτικό πρόγραμμα, οπότε θα δημιουργηθούν καινούρια σχολικά βιβλία και παιδαγωγικά υλικά, με «ολίγη» διαθεματικότητα και με καινούριες θεματικές όπως η βιοποικιλότητα, τα ανθρώπινα δικαιώματα, η ειρήνη, η κοινωνική δικαιοσύνη κ.ά. και «ολίγη» επιμόρφωση.

Μήπως όμως σε αυτό το σημείο ξεχνάμε το βασικό σκοπό της δεκαετίας, που είναι η *αλλαγή συμπεριφοράς των ανθρώπων*; Ποιος είναι τόσο αφελής σήμερα να πιστεύει ότι οι άνθρωποι αλλάζουν με γνώσεις, παραινέσεις και συμβουλές; Υπάρχουν κάποιες έστω και αποχρώσες ενδείξεις που να βασίζονται σε έγκυρα και αξιόπιστα ερευνητικά δεδομένα και να αποδεικνύουν ότι η εφαρμογή των προγραμμάτων ΠΕ, έτσι όπως έγινε, συνετέλεσε ουσιαστικά στην αλλαγή συμπεριφοράς των ανθρώπων; Τα κείμενα της διεθνούς επιστημονικής βιβλιογραφίας αποδεικνύουν με ερευνητικά δεδομένα, ότι, η γνώση από μόνη της όχι μόνο δεν επιφέρει αλλαγές στις απόψεις, στις στάσεις των ανθρώπων και στη συμπεριφορά τους, αλλά ορισμένες φορές δημιουργεί και αντίθετα αποτελέσματα (Sterling, 2001, Δίτσιου, 2002). Υπάρχουν κάποια ερευνητικά δεδομένα που να μας πείθουν ότι η εφαρμογή των καινοτόμων δραστηριοτήτων στην τυπική εκπαίδευση είχε θετική επίδραση στην πολιτικοποίηση των νέων ανθρώπων, στη δημιουργία δηλαδή του δημοκρατικού και ενεργού πολίτη; (πρωταρχικός στόχος της ΠΕ και ΕΒΑ). Αντίθετα αντιλαμβανόμαστε και βιώνουμε μια συνεχώς αυξανόμενη ιδιότητα των ανθρώπων σε όλες τις ηλικίες και όλα τα κοινωνικά στρώματα.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί, είναι έτοιμοι ή μάλλον πεισμένοι για την αναγκαιότητα και αξία του νέου εκπαιδευτικού πλαισίου (συνθήκη απαραίτητη για την εφαρμογή κάθε καινοτομίας); Η διδασκαλία νέων παιδαγωγικών στρατηγικών και νέων θεματικών αρκεί να αντιμετωπίσει τις νέες απαιτήσεις; Όταν ο εκ-

παιδευτικός καλείται να αναπτύξει τον κριτικό τρόπο σκέψης στα παιδιά, δεν πρέπει να τον κατέχει και ο ίδιος; Μήπως λοιπόν δεν αρκεί η επιμόρφωση για το «τι» και το «πώς» θα προσεγγίσουμε με ένα άλλο τρόπο τα πράγματα, αλλά χρειάζεται και η διδασκαλία του «γιατί»; Και μήπως αυτό μας παραπέμπει σε πολύ βασικές παραδοχές, όπως πχ. *ποιος είναι ο σκοπός της εκπαίδευσης των νέων ανθρώπων*; Πόσο συχνά τον θυμόμαστε; Τέτοια ζητήματα πόσο συχνά απασχολούν τους εκπαιδευτικούς της πράξης; Γιατί, όσο και αν αποδεχόμαστε ότι *ο ορισμός του ηθικού σκοπού της εκπαίδευσης* και η δέσμευση σε αυτόν και η αντίστοιχη διαδικασία πραγματοποίησής του είναι εξαιρετικά δύσκολη υπόθεση, δεν μπορούμε να αγνοήσουμε ότι στη μεταμοντέρνα κοινωνία η δέσμευση αυτή είναι καθοριστικής σημασίας για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση (Fullan, 2000, Sterling, 2001). Αν δεχθούμε ότι σκοπός του σχολείου είναι μόνο να προετοιμάζει τους νέους για την αγορά εργασίας, οι επιλογές συνάδουν με την εμμονή και ταύτιση κάθε προσπάθειας βελτίωσης του εκπαιδευτικού συστήματος με την αλλαγή του θεσμού των εξετάσεων (που αποτελούν συνήθως και το μοναδικό κριτήριο επιτυχίας της εκπαιδευτικής διαδικασίας). Αν προτάσεται μια εκπαίδευση που σκοπό έχει την καλλιέργεια του συνόλου της προσωπικότητας του ατόμου και διέπεται από ανθρωπιστικές αρχές, ο προβληματισμός μας αναγκαστικά προσανατολίζεται σε όλο το σύστημα, στο σύνολο της εκπαίδευσης.

Η διαχρονική αξία των απόψεων Ελλήνων παιδαγωγών ενισχύει τα παραπάνω. Ο Αλέξανδρος Δελμούζος αναφέρει ότι σκοπός της εκπαίδευσης πρέπει να είναι *ο καθολικός ανθρωπισμός*, «... ανθρωπισμός θα πει να πλάθουμε ανθρώπους με γερό και ωραίο σώμα, με καθαρό στοχαστικό νου, με δυνατή θέληση και σεβασμό και αγάπη στους συνανθρώπους των. Ανοικτομάτες που είναι σε θέση να κρίνουν οι ίδιοι υπεύθυνα όσα προβλήματα τους παρουσιάζει η ατομική και ομαδική ζωή τους χωρίς να παρασύρονται σαν άβουλη αγέλη από τον πρώτο δυνατό ή δημαγωγό της ημέρας... ικανούς να οργανώσουν τη ζωή της λαϊκής ενότητας όπου ανήκουν, έτσι, που και τα άτομα και η ολότητα να προκόβουν και να καλυτερεύουν όλο και περισσότερο το επίπεδο της υλικής και πνευματικής των ζωής. Για την προκοπή της να μη ρίχνουν την ευθύνη σε άλλους

Εκπαίδευση για την Αειφορία

ή και στην τύχη, παρά να νοιώθουν τον εαυτό τους όχι μόνο συνυπεύθυνο με τους φυσικούς ηγέτες, αλλά και ως τον κυρίως υπεύθυνο. . .» (Τερζής, 1983).

Ως συνέπεια των απόψεων αυτών τίθενται ακόμη τα εξής ερωτήματα:

1. Ο ηθικός σκοπός του σχολείου, που ήδη αναφέρθηκε, στο μικρο-επίπεδο σημαίνει να μπορείς να επιφέρεις αλλαγές στις προοπτικές της ζωής των μαθητών και στο μακρο-επίπεδο σημαίνει συνεισφορά στην κοινωνική ανάπτυξη και δημοκρατία. Ο σκοπός αυτός δεν θα έπρεπε να αποτελεί ένα μόνιμο πλαίσιο για στιδηποτε οργανώνουμε και εφαρμόζουμε στο σχολείο;
2. Γιατί εμείς οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί έχουμε - συνείδητα ίσως- τόσο μικρό ποσοστό ευθύνης για αυτά που διαδραματίζονται μέσα στο σχολείο; Πόσο συχνά ασχολούμαστε και πόσο κατανοούμε τον υπερβολικά μεγάλο, για τα μέτρα μας, θεσμό του σχολείου ως σύνολο; Μήπως η ανεπάρκειά μας αυτή έχει κάποια σχέση με το ότι οι αποφάσεις για την τυπική εκπαίδευση παίρνονται συνήθως ερήμην της σχολικής κοινότητας;
3. Είναι δυνατόν οι δημοκρατικές ιδέες και αξίες-EBA να αναπτυχθούν στο σχολείο όπως λειτουργεί σήμερα; Είναι δυνατόν ένας μαθητής να μαθαίνει στο σχολείο για τη δημοκρατία, όταν δεν του δίνεται η ευκαιρία πραγματικά να τη ζήσει στην πράξη; Οι μαθητές στο σχολείο είναι πολίτες ή πολίτες σε λίστα αναμονής; Εάν δεχτούμε ότι είναι όντως πολίτες σήμερα, αυτό μήπως μας παραπέμπει σε κάποιες σκέψεις για μετασχηματισμό του σχολείου και της κοινωνίας ως σύνολο;
4. Πιο συγκεκριμένα, στην ενασχόλησή μας με την πρακτική εφαρμογή των προγραμμάτων της ΠΕ και τώρα της ΕΒΑ. Η επιταγή για οικολογική ισορροπία στον πλανήτη είναι αυτοσκοπός; Η επιβίωση του πλανήτη είναι αυτοσκοπός; Μήπως να θυμηθούμε αυτό που είχε αναφέρει ο Καστοριάδης ότι η επιβίωση στον πλανήτη θα μπορούσε να επιτευχθεί και μέσω ενός κινήματος οικολογικού φασισμού, αρκεί να πείσουμε τους ανθρώπους για την επικείμενη καταστροφή;
5. Γιατί εμφανίζεται τέτοια απόσταση μεταξύ ρητορικής και πράξης στα προγράμματα ΠΕ; (Δίτσιου, 2002). Πόσο συχνά εφαρμόζεται στην πράξη η συστημική προσέγγιση των ζητημάτων στα προγράμματα ΠΕ; Η κριτική και πολιτική εκπαίδευση-βλέπε ΠΕ και τώρα ΕΒΑ- μήπως παραμένει μόνο σε επίπεδο ρη-

τορικής; Πώς είναι δυνατόν η νέα ευκαιρία, που μας δίνεται, να αποτελέσει μια αφορμή για μια εκ νέου επανεξέταση και αναστοχασμό των θέσεών μας και της πρακτικής μας για την ΠΕ και την ΕΒΑ; Γιατί π.χ. ένα πρόγραμμα ανακύκλωσης ή κάποιοι περίπατοι στο βουνό είναι ΠΕ; Ή μήπως απαιτείται να τηρούνται και κάποιες άλλες προδιαγραφές που συχνά στην πράξη μας διαφεύγουν;

6. Μήπως τελικά το ζητούμενο είναι η ΕΒΑ να γίνεται αντιληπτή ως μια διαδικασία αλλαγής και όχι ως ένα μήνυμα ή ένα επίπεδο που πρέπει να επιτευχθεί; Σε περίπτωση θετικής απάντησης, απαιτείται από τους εμπλεκόμενους φορείς να δημιουργήσουν το όραμα τους, ένα σχέδιο δράσης και να επανεξετάσουν τη διαδικασία αλλαγής. Γίνεται όμως να προσπαθούμε να ανταπεξέλθουμε στα δεδομένα του 21ου αιώνα χρησιμοποιώντας σκέψη και πρακτικές του 20ου; Ο Einstein υποστήριζε ότι «κανένα πρόβλημα δεν μπορεί να επιλυθεί από την ίδια δομή που το παρήγαγε». Το ότι το σημερινό σχολείο αναπαράγει τη μη βιωσιμότητα δεν είναι μια καινοφανής άποψη. Γι' αυτό και η UNESCO (2005) υπενθυμίζει ότι η ΕΒΑ δίνει το έναυσμα για τον επαναπροσανατολισμό των παιδαγωγικών διαδικασιών— το αναλυτικό πρόγραμμα και το περιεχόμενο, το παιδαγωγικό πλαίσιο και τις εξετάσεις, την επιμόρφωση και γενικότερα την επανεξέταση του σχολείου ως οργανισμού. Η νέα εκπαιδευτική και κοινωνική πρόκληση της ΕΒΑ, δεν φαίνεται να μπορεί να αντιμετωπιστεί παρά μόνο με ένα νέο όραμα και νέες πρακτικές. Πρακτικές μέσα από μια συστημική λογική που δεν αντιμετωπίζει τα ζητήματα αποσπασματικά, αλλά μέσα από μια *συνολική εξέταση του σχολείου ως οργανισμού και της τυπικής εκπαίδευσης ως συνόλου* (μεταμοντέρνα προσέγγιση).

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η εκπαίδευση αποτελεί τον μεγαλύτερο φυσικό μας πόρο, υπενθυμίζει ο Schumacher και προειδοποιεί, ότι, εάν δεν αποσαφηνίσουμε τις βασικές μας απόψεις, μπορεί η ίδια να λειτουργήσει και ως καταστρεπτική δύναμη (Sterling, 2001). Η μαρτυρία ενός Αμερικανού διευθυντή σχολείου που έχει περάσει από τα στρατόπεδα συγκέντρωσης στο Β' παγκόσμιο πόλεμο, ενισχύει την άποψη αυτή:

«Έχω επιβιώσει από τα στρατόπεδα συγκέντρωσης. Τα μάτια μου έχουν δει πράγματα που κανείς άλλος δεν θα ήθελε να έχει τέτοια εμπειρία. Θαλάμους αερίων που κατασκευάστηκαν από μηχανικούς που διέθεταν την απαραίτητη γνώση. Παιδιά που δηλητηριάστηκαν από μορφωμένους γιατρούς. Βρέφη που σκοτώθηκαν από εκπαιδευμένες νοσοκόμες. Γυναίκες και μωρά που πυροβολήθηκαν και κάρηκαν από αποφοίτους δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Για το λόγο αυτό αντιμετωπίζω την εκπαίδευση με μεγάλη επιφύλαξη. Η έκκλησή μου είναι: βοηθείστε τα παιδιά να γίνουν περισσότερο ανθρώπινα. Οι προσπάθειές σας δεν πρέπει ποτέ να παράγουν μορφωμένα τέρατα, ψυχοπαθείς με ικανότητες και εκπαιδευμένους Eichmanns. Η ανάγνωση, η γραφή και η αριθμητική είναι σημαντικά μόνο εάν πρόκειται να κάνουν τα παιδιά περισσότερο ανθρώπινα» (Maitles & Gilchrist, 2003).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- ARIES. A National Review of Environmental Education and its Contribution to Sustainability in Australia (CD-Rom), Australian Government of the Environment and Heritage. www.aries.mq.edu.au
- UN Decade of Education for Sustainable Development, 2005-2014. Draft implementation scheme, UNESCO 2005.
- Δίτσιου, Μ. (2002). Αξιολόγηση του προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης «Πρώτη γνωριμία με τους φυσικούς πόρους-Από την παραγωγή στην κατανάλωση». Διδακτορική διατριβή-Τμήμα ΦΠΨ, Φιλοσοφική Σχολή Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Fullan, M. (2000). Change Forces: The Sequel. Falmer Press, Educational change and development series.
- Hicks, D. (2001). Citizenship for the Future. WWF-UK.
- Maitles, H. & Is.Gilchrist. (2003). Never too young to learn democracy!: A case study of a democratic approach to learning in a RME secondary class in the West of Scotland. <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00003459.htm>
- Sterling, St. (2001). Sustainable Education: Re-visioning Learning and Change. The CREATE Centre, Bristol, UK.
- Τερζής, Ν (1983). Η παιδαγωγική του Αλέξανδρου Π. Δελμούζου. Εκδ. Αφών Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.
- UN Decade of Education for Sustainable Development, 2005-2014, The DESD at a glance.

ΑΦΙΕΡΩΜΑ

«Εκπαίδευση για την Αειφορία»

Σκέψεις και προβληματισμοί γύρω από την εκπαίδευση για τη «βιωσιμότητα»

Ένα διδακτικό μοντέλο που θεμελιώνεται στη «συνομιλία»

Ντίνα Σχίζα,
Υπεύθυνη Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης
στην Διεύθυνση Δ/Βάθμιας Εκπαίδευσης
Α' Αθηνών

Εκπαίδευση για την Αειφορία

Όποιος αποφασίσει να ασχοληθεί με την εκπαιδευτική πραγματικότητα και τις ιδέες της αγωγής, θα βρεθεί απέναντι σε ζητήματα που απασχόλησαν τον άνθρωπο από πολύ παλιά. Θα συνειδητοποιήσει ότι η αγωγή και η μόρφωση του ανθρώπου μπορεί να έχει τη μοναδικότητα της συνάντησης του δασκάλου με το μαθητή (Δανασής, Αφεντάκης, 1992, σελ.20-21) ταυτόχρονα, όμως, είναι βαθιά υφασμένη με τη συνολική ζωή και είναι η ίδια ένα κοινωνικό-ιστορικό φαινόμενο. Οι μελετητές της Εκπαίδευσης ισχυρίζονται ότι για να μπορέσουμε να την κατανοήσουμε, χρειάζεται όχι μόνο να γνωρίζουμε τις παιδαγωγικές θεωρίες που έχουν διατυπωθεί, αλλά και να την τοποθετήσουμε στο πλαίσιο της ευρύτερης κοινωνικής πραγματικότητας και στη ροή της εξέλιξης των ιδεών και της κρατικο-οικονομικής δυναμικής (Νούτσος, 1986, Φράγκος, 1993, σελ. 18-27, Reble, 1990, σελ. 19). Χρειάζεται, με άλλα λόγια, να λαμβάνουμε υπόψη τη σχέση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας με τις εξω-εκπαιδευτικές δυνάμεις με τις οποίες έχει πολύ στενότερη σχέση απ' όσο αφήνεται να εννοηθεί.

Μεταφέροντας αυτές τις σκέψεις στο πεδίο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, θα λέγαμε ότι προκειμένου να κατανοήσουμε το νέο της προσανατολισμό, χρειάζεται να διερευνήσουμε «πότε και με την πρωτοβουλία ποιων» η σύγχρονη παγκοσμιοποιημένη κοινωνία μας αποφάσισε να ασχοληθεί με τη βιωσιμότητα. Απ' όλα τα στοιχεία που συλλέξαμε επιλέγουμε να σταθούμε σε τρεις ημερομηνίες ορόσημα. **1972:** έκθεση για «τα όρια της ανάπτυξης» του Dennis H. Meadows, με τη χρηματοδότηση της Λέσχης της Ρώμης, ομάδα βιομηχάνων, επιστημόνων και πολιτικών, **1987:** έκθεση της Παγκόσμιας Επιτροπής για το Περιβάλλον και την Ανάπτυξη, **1992:** Συνδιάσκεψη του Ρίο που συγκάλεσε ο Ο.Η.Ε για το Περιβάλλον και την Ανάπτυξη. Ερμηνεύοντας το περιεχόμενο των εκθέσεων με βάση τους συντάκτες τους, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι η σύγχρονη παγκόσμια κοινότητα αποφάσισε να ασχοληθεί με τη «βιωσιμότητα» αφορώντας, αφενός, από τη συνειδητοποίηση των σοβαρών διαταραχών στις βασικές συνθήκες, τα υλικά και την ενέργεια που είναι απαραίτητα για τη ζωή και, αφετέρου, από την ανησυχία των προηγμένων κοινωνιών

για τα μελλοντικά αναπτυξιακά τους σχέδια που στηρίζονται όχι μόνο στη διαχείριση αλλά και στον έλεγχο των παγκόσμιων πόρων, φυσικών και ανθρωπίνων.

Για να δεχτούν οι πολίτες της παγκόσμιας κοινότητας τα κυοφορούμενα αναπτυξιακά σχέδια των οικονομικών κολοσσών (πολυεθνικών εταιριών-Νομικών Προσώπων ιδιωτικού χαρακτήρα) και των διεθνικών-διακρατικών και παγκόσμιων θεσμικών οργάνων (Νομικών Προσώπων δημόσιου χαρακτήρα) επιστρατεύτηκαν ιδέες δανεισμένες από την επιστήμη, όπως ορθολογικότητα, αντικειμενικότητα, λειτουργικότητα και αξίες από το οπλοστάσιο του κυρίαρχου κοινωνικο-πολιτικού λόγου, όπως ανάπτυξη, ανταγωνιστικότητα και απασχόληση, στις οποίες ενσωματώθηκε ως πρόταγμα-πλαίσιο η «βιωσιμότητα». Καθώς, δε, βάση κάθε κοινωνίας αποτελούν οι μελλοντικοί πολίτες και η εκπαίδευσή τους, επαναπροσδιορίστηκε η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ως Εκπαίδευση για τη «βιωσιμότητα».

Ερχόμαστε, τώρα, εμείς-οι εκπαιδευτικοί, ως μέλη της κοινωνίας των πολιτών, να θέσουμε έναν κρίσιμο προβληματισμό. Μπορούμε, άραγε, να προσαρμόσουμε το Διδακτικό Σχεδιασμό των Προγραμμάτων προς τη βιωσιμότητα υιοθετώντας ιδέες που έχουν δεχτεί τόσο έντονη κριτική μέσα από τα κείμενα της Τιφλίδας και έχουν «ενοχοποιηθεί» ως οι βαθύτερες αιτίες των οικολογικών προβλημάτων; Μπορούμε να δεχτούμε άκριτα αξίες διαμορφωμένες από συλλογικά κρατικο-οικονομικά όργανα που λειτουργούν ως πλαίσια νοημάτων για τη ζωή μας; Ή, μήπως, χρειάζεται μια διδακτική πρόταση διαμορφωμένη σε νέα πλαίσια σκέψης περισσότερο συνετά, συνεργατικά και κοινωνικά κριτικά;

Πριν απαντήσουμε στα παραπάνω ερωτήματα, ας δούμε, μαζί, ένα διαφορετικό πλαίσιο σκέψης: την Κριτική Σκέψη (Γέμτος, 1985, Κάλφας, 1970, Κουζέλης, 1996α, 1996β, 1997, Παπαδημητρίου, 1988, Bachelard, 1940, 1975, Feyerabend, 1979, Kuhn, 1970, Grawitz, 1976). Η Κριτική Σκέψη γεννήθηκε από τη Σχολή της Φρανκφούρτης, δημιουργημα διανοούμενων που συνδέθηκαν στενά με το Ινστιτούτο για την Κοινωνική Έρευνα της Φρανκφούρτης. Το Ινστιτούτο ιδρύθηκε το 1923, διαλύθηκε από τους εθνικοσοσιαλιστές και επανιδρύθηκε το 1950 για να καλύ-

Εκπαίδευση για την Αειφορία



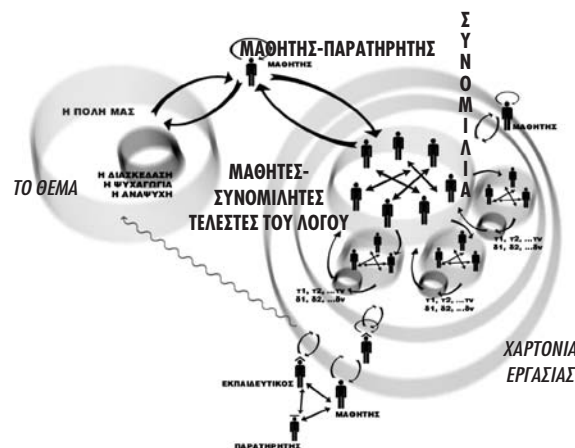
ψει ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων όπως Φιλοσοφία, Κοινωνιολογία, Ψυχανά- λυση, Κοινωνική Ψυχολογία, Θεωρία του Δικαίου κ.ά. Βασική επιδίωξη της Σχο- λής ήταν η κριτική ανάπτυξη της Διαλεκτικής του Marx με σκοπό να αποτελέσει μέσο ανάλυσης και κριτικής στάσης απέναντι στον πολιτισμό μας (Γέμος, 1985).

Η επίσημη ονομασία της Σχολής ήταν «Κριτική Σχολή της Κοινωνίας» και οι ι- δρυτές και τα μέλη της Σχολής, Horkheimer, Adorno, Fromm, Marcuse, Habermas, διαπνέονταν από την προσδοκία να συγκροτήσουν μια Κριτική Θεω- ρία που θα έβαζε τα θεμέλια μιας καθολικής κοινωνικής μεταβολής, αφού κύριο ζητούμενό της ήταν η ανάδειξη των σχέσεων εξάρτησης της προσωπικής ζωής α- πό την κοινωνική και η ανάπτυξη των ικανοτήτων του ανθρώπου να τις αναγνω- ρίσει και να τις αμφισβητήσει.

Για την Κριτική Θεωρία, το ερώτημα «ποιο είναι το περιεχόμενο της γνώσης» και, συνεπώς, «ποιες πληροφορίες θα μεταφέρουμε μέσω της διδασκαλίας στους μαθητές μας», δεν έχει νόημα. Εκείνο που έχει νόημα είναι να δημιουργούμε μα- θησιακές καταστάσεις μέσω των οποίων οι μαθητές μας θα γίνουν ικανοί να πα- ρατηρούν κριτικά την κοινωνία που φτιάξαμε, να εκφράζουν τις σκέψεις και τα συναισθήματα που τους γεννά και να διερευνούν συνεργατικά-διαλογικά τις προσ- δοκίες τους για μια διαφορετική κοινωνία. Κατά μια έννοια, η Κριτική Θεωρία πα- ραπέμπει στην κλασική αρχαιότητα όπου κάθε πράξη και σκέψη γίνονταν αυτο- ματα «Παιδεία», «πλαστουργική εργασία» πάνω στον άνθρωπο όχι ως άτομο αλ- λά ως «τύπο» ανθρώπου. Όπου, οι «μορφωτικές δυνάμεις» στρέφονταν με πάθος στην ηθική, την κοινωνία και την πολιτική, αφού η ζωή καθοριζόταν από την από κοινού σύμπραξη των πολιτών στο δημόσιο βίο και τις πολιτικές αποφάσεις και α- παιτούσε πνευματικό σφρίγος, πολιτική, διανοητική και καλλιτεχνική παιδεία (Δανασσής, Αφεντάκης, 1992, σελ. 143-149). Παραπέμπει, με λίγα λόγια, στον Κριτικό Στοχασμό πάνω στις πράξεις και τη ζωή του ανθρώπου, ο οποίος γεννή- θηκε από τη σημαντικότερη παιδαγωγική φυσιογνωμία της ιστορίας της Δύσης, το Σωκράτη και τις σωκρατικές ιδέες (Reble, 1990, σελ. 25-70).

Φαίνεται, λοιπόν, ότι η Κριτική Σκέψη του εικοστού αιώνα, αποκύμα του Κρι- τικού Στοχασμού της κλασικής αρχαιότητας και εμπλουτισμένη γόνιμα από τα σύγ- χρονα επιστημονικά πεδία της Θεωρίας των Πληροφοριών και της Επικοινωνίας, της Κυβερνητικής και της Θεωρίας του Γενικού Συστήματος (Τσινακού, 1993, Τσι- βάκου, 1995, 1997, Bertalanffy, 1968, Checkland, 1981, 1984, Churchman, 1979, 1982, Laszlo, 1972, Luhmann, 1995, Maturana, Varela, 1975, 1980, Ulrich, 1996, Τσούκας, 1995, Καραποστόλης, 1984, Καρκατσούλης, 1995, Καλ- λίνικος, 1995), θα μπορούσε να αποτελέσει το πλαίσιο όπου ο μαθητής θα ωριμά- ζει γνωστικά ώστε να γίνεται ικανός να συμπράττει στο δημόσιο βίο. Καθώς, δε, αρ- χή του δημόσιου βίου είναι ο διάλογος και η διαβούλευση, εμείς, από την πλευρά μας προτείνουμε, ένα Διδακτικό Μοντέλο που θα θεμελιώνεται στη «συνομιλία».

Για να μιλήσουμε για το Διδακτικό Μοντέλο που προτείνουμε (Σχίζα, 2004), πα- ραθέτουμε ένα τέχνημα που το εποπτικοποιεί συμβολικά και το αξιοποιούμε για να α- παντήσουμε σε μια δέσμη ερωτημάτων που θα αποσαφηνίσουν τη φυσιογνωμία του.



1) Γύρω από ποιο ζήτημα οργανώνεται η συνομιλία και γιατί; Αν δεχτούμε ως κεντρικό μας μέλημα το να γίνουν οι μαθητές μας ικανοί να συμπράττουν στο δη- μόσιο βίο, τότε η συνομιλία πρέπει να διεξάγεται με «πρώτη ύλη» μια όψη της ζω- ής τους στην πόλη τους. Οργανώνοντας τις συνομιλίες γύρω από μια όψη της ζω- ής στην πόλη, θα βοηθήσουμε τους μαθητές μας να την αντιληφθούν α) ως χώρο, ανθρώπινο δημιούργημα και εμπειρία που συναρθρώνει το φυσικό και το τεχνητό, το υλικό και το μη υλικό, το δημόσιο και το ιδιωτικό, το παρελθόν και το μέλλον β) ως τόπο, όπου συνυπάρχουν και συνδιαλέγονται με τους άλλους εκφράζοντας σκέ- ψεις, συναισθήματα και προσδοκίες για τη ζωή τους και γ) ως πεδίο, όπου κρατι- κο-οικονομικά θεσμικά όργανα, εθνικά, ευρωπαϊκά και παγκόσμια, κατέχουν λόγο και, μέσω αυτού, διαχειρίζονται το νόημα και, συνεπώς, την ποιότητα της ζωής. Κυρίως, όμως, θα βοηθήσουμε τους μαθητές μας να δουν τον εαυτό τους και τους άλλους ως «δυνάμεις» φορείς νέων ιδεών και αξιών και, μέσω του διαλόγου, να δια- γράψουν την ενιαία προοπτική της πόλης «κατά τους πολίτες».

2) Πώς θα διεξαχθούν οι συνομιλίες; Τα βέλη στο σχήμα μας λένε ότι οι παρα- τηρήσεις κάθε μαθητή για το θέμα θα έρθουν στο μαθησιακό πεδίο και θα συζη- τηθούν διεξοδικά στις μικρές ομάδες. Στη συνέχεια, θα μεταφερθούν ως «προ- βληματισμός της ομάδας» στην ολομέλεια, όπου θα ακολουθήσει ένας νέος διευ- ρυμένος και περισσότερο διειδυτικός διάλογος, ο οποίος θα δημιουργήσει ερω- τήματα και αναστοχασμούς που ενεργοποιούν τη δημιουργική επανάληψη του εγ- χειρήματος.

3) Με ποιο μεθοδολογικό εργαλείο θα σχεδιάσουμε τις συνομιλίες και γιατί; Με- θοδολογικό μας εργαλείο είναι τα χαρτόνια εργασίας-τεχνήματα (Σχίζα, Φλογαίτη, 2005). Δηλαδή εκείνες οι εποπτικοποιημένες μορφές της πόλης οι οποίες, με άξο- να το θέμα και με διαδοχικές αφαιρέσεις, θα κινούνται, από το πραγματικό και το συγκεκριμένο στο συμβολικό και το αφηρημένο. Μέσω των τεχνημάτων συντε- λούνται δυο ταυτόχρονοι μετασχηματισμοί: α) ο μετασχηματισμός της πόλης σε ένα «χάρτη θεσμών» ή ένα δίκτυο κρατικο-οικονομικών οργάνων που εκφέρουν λόγο για την πόλη και τον πολίτη και β) ο μετασχηματισμός των μαθητών σε τε- λεστές του δικού τους λόγου για την πόλη τους και τη ζωή τους σ' αυτήν. Και, μά- λιστα, ενός λόγου που δεν θα αποκλείει τις αξιολογικές κρίσεις όπως ο ορθός-τε-

«Εκπαίδευση για την Αειφορία»

ΑΦΙΕΡΩΜΑ

Εκπαίδευση

για την Αειφορία

«Εκπαίδευση για την Αειφορία»

χνοκρατικός-λειτουργιστικός-αντικειμενικός λόγος των νεοφανών Νομικών Προσώπων (δημόσιων και μη). Αντίθετα, θα θέτει τις αξιολογικές κρίσεις στο επίκεντρο της ιδιαίτερης αυτής διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας.

Αυτόν τον κοινωνικά κριτικό λόγο, θέτουν σε δημόσιο διάλογο οι μαθητές μας με την παρουσίαση του προγράμματός τους. Όταν οι μαθητές μας, παρουσιάζουν το πρόγραμμά τους σε άλλους, στην ουσία, θέτουν σε δημόσιο διάλογο τις ιδέες - αξίες - προφάσεις που επιστρατεύονται από τους «θεσμικούς» κατόχους λόγου προκειμένου να διαχειρίζονται το νόημα της ζωής στην πόλη και σε κάθε πόλη ενδιάμεσα της συλλογικής μας ζωής και αντιπαραθέτουν τη δική τους, νέα βάση αξιών, το δικό τους «δέον» για την όψη της ζωής τους που επέλεξαν ως θέμα.

4) Τι πετυχαίνουμε με το Διδακτικό Μοντέλο που προτείνουμε; Αν σκεφτούμε ότι οργανώνουμε τη μαθησιακή διαδικασία ως «συνομιλία», θα λέγαμε ότι, πετυχαίνουμε να οικοδομήσουμε τη σχέση μαθητής-συνμαθητής ως από κοινού κατανόηση, κριτική ερμηνεία και απελευθέρωση νέων νοημάτων και αξιών για τη ζωή.

Πετυχαίνουμε, με άλλα λόγια, να οικοδομήσουμε την αλληλεγγύη (άλλος-εγγύς), αρχή της μάθησης και αξία, ταυτόχρονα.

Υιοθετώντας το Διδακτικό Μοντέλο που θεμελιώνεται στη «συνομιλία», γίνεται φανερό, ότι δεν περιοριζόμαστε στο να μιλούμε για αξίες αλλά οικοδομούμε στο ίδιο το πεδίο της διδακτικής-μαθησιακής πράξης μια θεμελιώδη για την ανθρώπινη συνύπαρξη αξία: την **αλληλεγγύη**. Την αλληλεγγύη, η οποία θα μπορούσε να σηματοδοτήσει, σε ένα πρώτο επίπεδο, την ενιαία προοπτική της πόλης και κάθε πόλης ενδιάμεσης της συλλογικής μας ζωής και, σε ένα δεύτερο επίπεδο, τη μετάβαση από την αόριστη, αμφίσημη και μετρήσιμη με οικονομικούς ή οικολογικούς όρους «Βιωσιμότητα» (Sustainability), στη «Συμβίωση» με όρους αλληλοκατανόησης σε παγκόσμια κλίμακα και με σεβασμό στο «πρωταρχικό φυσικό είναι». Σ' αυτήν ακριβώς τη δυνατότητα συμπυκνώνεται, κατά τη γνώμη μας, η σημασία του νέου πλαισίου σκέψης και του Διδακτικού Μοντέλου που εγγράφεται σ' αυτό.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΕΣ ΣΥΓΓΡΑΦΕΙΣ

Γέμτος, Π. (1985) Μεθοδολογία των Κοινωνικών Επιστημών, Αθήνα: Παπαζήσης
 Δανασσής, Αφεντάκης, Α. (1992) Εισαγωγή στην Παιδαγωγική, τ. Α', Αθήνα: Αυτοέκδοση
 Καλλίνικος, Γ. (1995) Η Εποχή των Πληροφοριών στο Τσιβάκου, Ι. (επιμ.) Δράση και Σύστημα, Αθήνα: Θεμέλιο, σελ. 17-74
 Κάλφας, Β. (1970) Ριζικές ανακατατάξεις στη σύγχρονη αγγλοσαξωνική επιστημολογία: Ο Thomas S. Kuhn και η "στροφή" της δεκαετίας 1960-70 στο Κuhn, Τ. Η Δομή των Επιστημονικών Επανάστασεων, Γεωργακόπουλος, Γ. και Κάλφας, Β. (μτφρ), Κάλφας, Β (επιμ.) Αθήνα: Σύγχρονα Θέματα, Επιστημολογία Καραποστόλης, Β. (1984) Μορφές Κοινωνικής Δράσης, Αθήνα: Θεμέλιο
 Καρκατσούλης, Π. (1995) Αυτοποίηση και Θεωρία των Οργανώσεων, στο (επιμ.) Τσιβάκου, Ι. Δράση και Σύστημα, Αθήνα: Θεμέλιο σελ. 325-376
 Κουζέλης, Γ. (1996α) Η Φαντασία στην Επιστήμη, στο Κουζέλης, Γ. και Ψυχοπαίδης, Κ. (Επιμ), Επιστημολογία των Κοινωνικών Επιστημών, Αθήνα: Νήσος
 Κουζέλης, Γ. (1996β) Το Επιστημολογικό Υπόβαθρο των Επιλογών της Διδακτικής, στο Ματσαγγούρας, Η. (επιμ.) Η Εξέλιξη της Διδακτικής, Αθήνα: Gutenberg, σελ. 183-192
 Κουζέλης, Γ. (1997) Εικόνες της Επιστήμης, στο Κουζέλης, Γ. (επιμ.), Επιστημολογία : Κείμενα, Αθή-

να: Νήσος

Παπαδημητρίου, Ε. (1988) Θεωρία της Επιστήμης και Ιστορία της Φιλοσοφίας, Αθήνα: Gutenberg
 Σχίζα, Κ. (2004) Η Συστημική Προσέγγιση στα Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής Ψυχολογίας, Μέρος Πρώτο, Κεφ. 1ο, Μέρος Δεύτερο, Κεφ. 3ο, www.alkaios.aegean.gr/spppe/systems_forum
 Τσιβάνου, Ι. (1993) Organizational Change and Discursive Systems Methodologies, στο Τσιβάνου, Ι. (επιμ.) A Challenge for Systems Thinking: The Aegean Seminar, Athens: University of Aegean Press
 Τσιβάκου, Ι. (1995) Οργάνωση και Εξουσία στο Τσιβάκου, Ι. (επιμ.) Δράση και Σύστημα, Αθήνα: Θεμέλιο σελ. 75-184
 Τσιβάκου, Ι. (1997) Υπό το Βλέμμα του Παρατηρητή, Αθήνα: Θεμέλιο
 Τσοούκας, Χ. (1995) Τύχη και Αναγκαιότητα στις Οργανώσεις στο Τσιβάκου, Ι. (επιμ.) Δράση και Σύστημα, Αθήνα : Θεμέλιο, σελ. 267-323
 ΞΕΝΟΙ ΣΥΓΓΡΑΦΕΙΣ
 Bachelard, G. (1940) La Philosophie du non. Essai d'une philosophie du nouvel esprit scientifique, Paris: P.U.F
 Bachelard, G. (1975) Le Nouvel Esprit Scientifique, Paris: P.U.F
 Bertalanffy, L. (1968) General System Theory, New

York: Braziller

Checkland, P. (1981) Systems Thinking, Systems Practice, New York: Wiley & Sons
 Checkland, P. (1984) Systems : Concepts, Methodologies and Application, Chichester: Wiley
 Churchman, W. (1979) The Systems Approach and Its Enemies, New York: Basic Books
 Churchman, W. (1982) Thought and Wisdom, California: Intersystems Publishers, Salinas
 Grawitz, M. (1976) Methodes des Sciences Sociales, Paris: Dalloz
 Kuhn, T. (1970) The Structure of Scientific Revolution, Chicago: University of Chicago, Γεωργακόπουλος, Γ. και Κάλφας, Β. (μτφρ), Κάλφας, Β (επιμ.) Αθήνα: Σύγχρονα Θέματα, Επιστημολογία
 Laszlo, E. (1972) The Systems View of Creation, New York: Braziller
 Luhmann, N. (1995) Θεωρία των Κοινωνικών Συστημάτων, Μακρυδημήτρης Α. και Καρκατσούλης, Π. (επιμ.), Αθήνα: Σάκκουλα
 Maturana, H. Varela, F. (1975) Autopoietic Systems, Report BCL 9.4. Urbana III: Biological Computer Laboratory, University of Illinois
 Maturana, H. Varela, F. (1980) Autopoiesis and Cognition, Holland: Reidel, Dordrecht
 Ulrich, W. (1996) Κριτική Συστημική Ευρετική, στο Τσιβάκου, Ι. (επιμ.), Flood, R. Jackson, M. Δημοιογική Επίλυση Οργανωσιακών Προβλημάτων, Αθήνα: Παπαζήσης, σελ. 221-248

αρθρογραφία

αρθρογραφία

1. Προίμιο

Επεμβαίνουμε σε ένα οποιοδήποτε κοινωνικό πεδίο ακριβώς εκεί που τέμνονται οι κοινωνικές τροχιές μέσα στις οποίες κινείται η ατομική μας διαδρομή και η 'μεγαλύτερη' ιστορία. Η προσωπική μου σχέση με το παρόν κείμενο ορίζεται με τουλάχιστον δύο *ιστορίες*. Δεν μπορώ να τις ιεραρχήσω χρονολογικά. Μία έχει να κάνει με δύο ομιλίες. Συνάδελφοί μου στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων και στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας στις αρχές της δεκαετίας του 1990 με δέχτηκαν να μιλήσω για την Περιβαλλοντική Ψυχολογία, ένα θέμα που θεωρήθηκε συναφές με τις επιστημονικές συναντήσεις που τότε οργάνωσαν¹. Μια άλλη σχετίζεται με το 'προσωπικό' μου ενδιαφέρον για την Περιβαλλοντική Ψυχολογία επειδή, κατά την άποψή μου, η ψυχολογία δεν μπορεί παρά να είναι *Περιβαλλοντική*.

2. Εισαγωγή.

Η *Περιβαλλοντική Ψυχολογία* (στο εξής: Π.Ψ.) εμφανίζεται για πρώτη φορά σε πανεπιστημιακές σπουδές ως αυτόνομη ειδικότητα το 1968 στο Πρόγραμμα Σπουδών του Τμήματος Ψυχολογίας στο City University της Νέας Υόρκης. Από τότε ως σήμερα το πεδίο έχει γνωρίσει σημαντικές εξελίξεις, αν και η σχετικά σύντομη ιστορία του ίσως δεν είναι ακόμη αρκετή για να άρει τη σχετική ρευστότητα που χαρακτηρίζει τους στόχους, τις θεωρίες και τις μεθόδους της περιβαλλοντικής ψυχολογίας.

Μια ποικιλία θεωρητικών υποβάθρων, που οφείλεται στις συνεχείς δοσοληψίες της Π.Ψ. με άλλες όμορες επιστήμες αλλά και στη διαφορετικότητα των κατευθύνσεων των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων όπου αυτή αναπτύσσεται, προσδιορίζει ένα εξίσου ποικιλόμορφο πεδίο. Έτσι, η επίδραση διαφόρων επιστημονικών παραδόσεων συντέινει στην παραγωγή πολλών διαφορετικών απόψεων για το τι είναι η Π.Ψ.

Ωστόσο, εκδίδονται ήδη εδώ και χρόνια ορισμένα επιστημονικά περιοδικά, όπως το *Journal of*

Environmental Psychology (1981) και το αρκετά συναφές με το πεδίο *Environment and Behavior*, που δημοσιεύουν εργασίες εξειδικευμένες στην περιοχή της Π.Ψ. Επιπλέον, τα Προγράμματα Σπουδών των Πανεπιστημίων του κόσμου περιλαμβάνουν μαθήματα σχετικά με την Π.Ψ. και σε αρκετά παρέχονται σπουδές μεταπτυχιακού επιπέδου.

3. Ιστορία και θεωρητικό υπόβαθρο.

Το περιβάλλον συνήθως νοείται οιονεί διαιρεμένο σε δύο όψεις:

- Το **φυσικό περιβάλλον**, που περιλαμβάνει τη γεωλογία, τους σχηματισμούς του εδάφους, το κλίμα, τη χλωρίδα, την πανίδα.

- Το **τεχνητό ή κατασκευασμένο** ή ανθρωπογενές περιβάλλον, δημιούργημα της ανθρώπινης δραστηριότητας.

Από ορισμένους συγγραφείς θεωρείται πως το φυσικό περιβάλλον υπάρχει ανεξάρτητα από την ανθρώπινη δραστηριότητα. Ωστόσο, αυτή η διάκριση του περιβάλλοντος σε «φυσικό» και «τεχνητό» μοιάζει να μην έχει πια κανένα νόημα στο βαθμό που εκτεταμένα τμήματα του φυσικού περιβάλλοντος, όπως για παράδειγμα οι κλιματικές συνθήκες, είναι βέβαιο ότι υπόκεινται σε μεταβολές ορισμένες από τις οποίες δεν είναι ανεξάρτητες από την ανθρώπινη δραστηριότητα.

Ο David Canter και ο Kenneth Craik, από το 1970 πρωτοπόροι στον κλάδο της Π.Ψ., έχουν διατυπώσει ήδη από το 1981 έναν γενικό ορισμό ο οποίος, κατά κάποιο τρόπο, ήταν τότε αποτέλεσμα μιας 'μετριοπαθούς ομοφωνίας' και σήμερα μπορεί τουλάχιστον να αποτελέσει σημείο αναφοράς για περαιτέρω επεξεργασίες. Έτσι λοιπόν, «Π.Ψ. είναι εκείνη η περιοχή της Ψυχολογίας που συνδέει και αναλύει τις αλληλεπιδράσεις και αλληλεξαρτήσεις των ανθρώπινων εμπειριών και πράξεων, με τις σχετιζόμενες όψεις του κοινωνικο-φυσικού περιβάλλοντος» (Canter, 1988:13).

Στον ορισμό αυτό, τουλάχιστον σύμφωνα με τη λεκτική του διατύπωση, δεν υφίσταται η παραδοσιακή δι-

Έννοια και στόχοι της Περιβαλλοντικής Ψυχολογίας

α ρ θ ρ ο γ ρ α φ ί α

Παύλος Πανταζής,
επικ. καθηγητής
Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης
του ΑΠΘ

¹ Πρόκειται για τη Διήμερη Συνάντηση Εργασίας με θέμα 'Πανεπιστήμιο και Προστασία του Περιβάλλοντος', Τομέας Φιλοσοφίας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Μάιος 1992, και για το Συνέδριο 'Οικολογία και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση', Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος, Νοέμβριος 1999.

αίρεση του περιβάλλοντος σε 'φυσικό' και 'κοινωνικό'. Ωστόσο, για την Π.Ψ. η διάκριση μεταξύ φυσικού και κατασκευασμένου περιβάλλοντος ισχύει εκ των πραγμάτων, αφού το φάσμα των ενδιαφερόντων της παρουσιάζει μια πύκνωση κυρίως γύρω από αυτό που ορίζεται ως κατασκευασμένο περιβάλλον. Βέβαια, το ενδιαφέρον της Π.Ψ. δεν εστιάζεται στη συζήτηση για τη διάκριση μεταξύ φυσικού-τεχνητού περιβάλλοντος, αλλά σε συγκεκριμένες περιοχές της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στη συμπεριφορά και το περιβάλλον (Canter & Craik, 1981:18).

Πάντως, δεν φαίνεται να είναι τυχαίο το γεγονός ότι η Π.Ψ. εμφανίζεται ως ένα διακριτό επιστημονικό πεδίο την εποχή που αρχίζει η συζήτηση για τις συνέπειες της πληθυσμιακής, οικιστικής και τεχνολογικής έκρηξης της μεταπολεμικής κοινωνίας. Χωρίς δυσκολία θα μπορούσαμε να πούμε ότι πρόδρομος της υπήρξαν οι πολιτικές αποφάσεις και ο συναφής προβληματισμός για τα μεγάλης κλίμακας μεταπολεμικά προγράμματα ανοικοδόμησης που μετουσιώθηκαν, για λόγους που δεν είναι του παρόντος, σε επιστημονικά ενδιαφέροντα και συνάμα συμφέροντα. Όσοι είχαν την πολιτική ευθύνη για τη δημιουργία του καινούριου κόσμου για πολίτες, σε δύση και ανατολή, επιθυμούσαν να καθορίσουν και να ελέγξουν τις πτυχές της καθημερινής ζωής που θα έκαναν τους ανθρώπους πιο ευτυχείς, πιο παραγωγικούς, πιο ελεύθερους, κ.ο.κ. ανάλογα πάντα με τα πολιτικά προτάγματα, και πάντα εύρισκαν συμπαράστατες ή και πρόδρομους στον επιστημονικό κόσμο. Και σε ό,τι αφορά το θέμα μας, δεν είναι τυχαίο που αυτή την εποχή είναι που 'πανύψηλα κτίρια ξεφύτρωσαν σ' όλο τον κόσμο σαν ερμάρια αρχειοθέτησης για ανθρώπινους φακέλους' (Canter, 1988: 299).

Στην ιστορία της Ψυχολογίας από τη δεκαετία του '30, όταν μεσουρανούσε η Σχολή της Μορφολογικής Ψυχολογίας (Gestalt Psychology), γίνεται αντικείμενο διατύπωσης και επεξεργασίας μια ενδιαφέρουσα θεωρητική και εμπειρική θέση για το περιβάλλον. Πρόκειται για το «πραγματικό-περιβάλλον» και το «περιβάλλον συμπεριφοράς». Το τελευταίο είναι το περιβάλλον που αντιλαμβάνεται ο άνθρωπος και αντιδρά-συμπεριφέρεται απέναντι σ' αυτό. Αυτή η διά-

κριση ανάμεσα στον «πραγματικό» κόσμο και τις διάφορες «μορφές» του, που αντιλαμβάνεται ο άνθρωπος, παραγκωνίστηκε για αρκετά χρόνια από την ψυχολογική έρευνα. Περί το τέλος της δεκαετίας του '60 επανεμφανίστηκε στο προσκήνιο και άρχισε να συσχετίζεται το «πραγματικό περιβάλλον» με το «περιβάλλον συμπεριφοράς».

Η αντίληψη, ως ψυχολογική διεργασία, ενδιέφερε την ψυχολογία από τα πρώτα της βήματα και, μάλιστα, αποτέλεσε προνομιακό πεδίο ενδιαφέροντος των πειραματικών ψυχολόγων. Αυτό το ενδιαφέρον εξειδικεύτηκε κυρίως στην αντίληψη των σχημάτων και των χρωμάτων, ενώ ο μεθοδολογικός προσανατολισμός ήταν καθαρά εργαστηριακός-πειραματικός. Αυτού του είδους η ψυχολογική έρευνα σχετικά με το «περιβάλλον» επηρεάζεται από το θετικισμό και την ψυχολογική του έκφανση το μηχηβιορισμό, το κυρίαρχο, δηλαδή, ρεύμα στην ψυχολογία. Να σημειωθεί ότι ο μηχηβιορισμός, ως περιγραφική και εξηγητική θεωρία για τη σχέση ανθρώπου-περιβάλλοντος, αντιπροσωπεύει τον πρώτο από τους τρεις ιστορικούς σταθμούς στην εξέλιξη που ακολούθησε η ψυχολογική σκέψη σε ό,τι αφορά την παραπάνω σχέση. Στη θεωρία αυτή η συμπεριφορά εκλαμβάνεται ως άμεση αντανάκλαση των περιβαλλοντικών ερεθισμάτων. Ωστόσο στο πλαίσιο αυτών των θεωριών, ακόμη και ο ώριμος πλην αγνοημένος τότε Watson -ο θεωρούμενος ως πατέρας του μηχηβιορισμού- διερεύνησε την ειδική σημασία που έχουν τα νοήματα με τα οποία είναι επενδυμένο ένα ερέθισμα (Canter, 1988: 301-302). Οι άλλες δύο σημαντικές θεωρίες που προσδιόρισαν τις εξελίξεις στην επιστημονική μελέτη της αλληλεπίδρασης των ατομικών και περιβαλλοντικών διεργασιών είναι ο ιντεραξιορισμός και ο τρανσαξιορισμός (Canter, 1988: 297-313)

Πάντως, πριν από την έναρξη λειτουργίας του πρώτου Προγράμματος Σπουδών Περιβαλλοντικής Ψυχολογίας το 1968, δημοσιεύτηκαν ορισμένες εργασίες που θα μπορούσαν να αποτελούν την προϊστορία του κλάδου και προέρχονται από την περιοχή της γεωγραφίας, της κοινωνιολογίας και της ψυχολογίας (Canter, 1988:11-12). Τα πρόδρομα θεωρητικά θέματα όπου εδράζεται η κατοπινή εμφάνιση της Περι-

βαλλοντικής Ψυχολογίας μπορούμε να ανιχνεύσουμε στη Σχολή της «Γενετικής Ψυχολογίας» του Jean Piaget και στη Σχολή της «Γνωστικής Χαρτογράφησης» του Kevin Lynch.

Ο J. Piaget στη θεωρία του για τη νοητική ανάπτυξη του ανθρώπου υποστηρίζει ότι κατά τους πρώτους μήνες της ζωής του μωρού το περιβάλλον, ο εξωτερικός ως προς το μωρό κόσμος, αποτελεί μια αδιαφοροποίητη εμπειρία του παρόντος. Βαθμιαία, τα εισιόματα από τον εξωτερικό κόσμο, με τη βοήθεια του συντονισμού των αισθησιο-κινητικών συστημάτων, προσλαμβάνονται ως περιστασιακά αντικείμενα που υπάρχουν όσο είναι στο αισθητηριακό πεδίο του παιδιού, και αργότερα ως αντικείμενα που γίνονται μόνιμα μέσω μιας αρχικής συμβολοποίησης που περιλαμβάνει—όπως άλλωστε όλη η πορεία της νοητικής ανάπτυξης— τις λειτουργίες της αφομοίωσης και της συμμόρφωσης.

Η πρόσληψη των αντικειμένων για τη πιαζετική θεωρία, είναι μια βαθμιαία διαδικασία που ταξινομεί βαθμιαία τον εξωτερικό κόσμο και επιτρέπει στο παιδί, όσο μεγαλώνει, να ανεβαίνει σε υψηλότερες κλίμακες, που του επιτρέπουν να ολοκληρώνει τη σχέση του με τον κόσμο. Η αντίληψη του στενού περιγύρου και του ευρύτερου περιβάλλοντος, σύμφωνα πάντα με την πιαζετική θεωρία, περνά από μια μορφή 'εγκωκεντρισμού', που καλύπτει, στις διάφορες εκδοχές του, σχεδόν ολόκληρη την πρώτη δεκαετία της ζωής. Τώρα, τα αντικείμενα, οι τόποι και οι άνθρωποι υπάρχουν για να εξυπηρετούν τους σκοπούς του παιδιού, υπόκεινται στις δικές του κατευθύνσεις. Το παιδί σ' αυτή την ηλικία σε μπορεί ακόμη να αποκεντρωθεί, δε μπορεί να μπει στη θέση του άλλου, δε μπορεί να κατανοήσει ότι υπάρχει και άλλη, εκτός της δικής του, γωνία θέασης του κόσμου. Σιγά-σιγά, το παιδί κατανοεί ότι τα αντικείμενα του γύρω κόσμου δεν καθορίζονται βέβαια αποκλειστικά από τις δικές του επιθυμίες και κατευθύνσεις, και έτσι, γύρω στα 9 χρόνια περίπου υποχωρεί η εγκωκεντρική αντίληψη του χώρου. Με την είσοδο στην εφηβεία ο άνθρωπος κατατάσσει το περιβάλλον (άτομα, τόπους, καταστάσεις, αντικείμενα, θεωρίες) με βάση αφαιρετικά συστήματα αναφοράς.

αρθρογραφία

αρθρογραφία

Η σημαντικότερη συνεισφορά της θεωρίας του Piaget στην ανάπτυξη της περιβαλλοντικής ψυχολογίας είναι η χρησιμοποίηση του όρου 'εποικοδόμηση' (construction) στη θέση του όρου 'ανακάλυψη'. Ο Piaget θεωρεί ότι η αντίληψη ενός ανεξάρτητου και δομημένου κόσμου οικοδομείται, κατασκευάζεται με ξεχωριστό τρόπο για κάθε άτομο. Η άποψη αυτή, ότι δηλαδή το κάθε άτομο 'κατασκευάζει' την προσωπική του νοητική εικόνα για τον κόσμο, είναι θεμελιώδης για να κατανοήσουμε τη δόμηση της αντιληπτικής εικόνας των ανθρώπων για τον περιβάλλοντα κόσμο. Αλλά αν οι άνθρωποι απλώς 'ανακάλυπταν' και δεν 'κατασκεύαζαν' τις νοητικές εικόνες της περιβάλλουσας πραγματικότητας, τότε, πιθανότατα, θα κατέληγαν σε πανομοιότυπες αντιληπτικές δομές.

Ωστόσο, οι αντιληπτικές εικόνες του περιβάλλοντος διαφέρουν από άτομο σε άτομο. Αυτή η διαφοροποίηση δεν μπορεί να ερμηνευτεί με τα θεωρητικά δεδομένα της ατομικής ψυχολογίας. Η δυνατότητα δημιουργίας εναλλακτικών αντιληπτικών δομών υπάρχει σε όλους τους ανθρώπους ακριβώς επειδή η νοητική εικόνα 'οικοδομείται' και δεν ανακαλύπτεται. Στην αντίληψη αυτή εδράζεται ο 'γνωστικός κονστрукτιβισμός', σύμφωνα με τον οποίο οι αντιληπτικές δομές είναι ατομικές γνωστικές κατασκευές που επηρεάζονται από εξωτερικούς περιβαλλοντικούς παράγοντες.

Η Π.Ψ. ενδιαφέρεται σήμερα για τις 'αλληλεπιδράσεις' και τις 'αλληλεξάρτησεις'. Επομένως, μπορούμε να πάμε ένα βήμα πιο πέρα από τα αιτιακά ερμηνευτικά μοντέλα και να θεωρήσουμε ότι ένα πλήθος παραγόντων βρίσκεται σε αλληλεξάρτηση και αλληλεπίδραση με τη δυνατότητα δημιουργίας εναλλακτικών αντιληπτικών δομών. Τέτοιους παράγοντες η Π.Ψ. θεωρεί, λόγου χάριν, τα κίνητρα, τις προτιμήσεις, τα βιώματα, τους τρόπους σκέψης και τις παραδόσεις που πηγάζουν από το κοινωνικό και πολιτισμικό, επομένως ιστορικό, υπόβαθρο της εκάστοτε κοινωνίας στην οποία κατοικεί ο κάθε άνθρωπος, και η οποία, βεβαίως, κατοικεί τον κάθε άνθρωπο.

Από τη μία άποψη λοιπόν, η αντίληψη κάθε ατόμου για το περιβάλλον είναι μοναδική και ανεπανάληπτη, καθώς ομόλογες είναι και οι εμπειρίες του. Παράλλη-

λα όμως, οι εμπειρίες του κάθε ανθρώπου σχετίζονται με την κοινωνική πραγματικότητα στην οποία αυτός εκτίθεται και εν-τίθεται. Έτσι, παρουσιάζεται μια αρκετά μεγάλη συγγένεια, αν όχι και ομοιότητα ως ένα βαθμό, στις αντιλήψεις, τις γνώσεις, τις αξίες και τις ικανότητες διαφορετικών ανθρώπων. Με μια τέτοια θεωρητική σύλληψη στον πυρήνα της η Π.Ψ. σήμερα δεν μπορεί παρά να θεωρεί ότι ο άνθρωπος είναι 'ατομικό' και 'κοινωνικό' υποκείμενο, παρακάμπτοντας έτσι τη διπλή παγίδα του ψυχολογισμού και του κοινωνιολογισμού. Οδηγούμαστε έτσι σ' έναν 'κοινωνικό κονστрукτιβισμό'. Κοινωνικό με την έννοια ότι ο άνθρωπος κατασκευάζει κοινωνικά τα στοιχεία του περιβάλλοντος χώρου, που έχουν βέβαια καταρχάς μια υλική βάση, αλλά το τι 'εικόνα' θα κατασκευάσει ο καθένας δεν εξαρτάται αποκλειστικά και μόνον από την αλληλεπίδραση ατομικών και περιβαλλοντικών παραγόντων, αλλά και από τις εκάστοτε ιστορικο-κοινωνικο-πολιτισμικές εντάξεις του καθενός: Έτσι, κάθε κοινωνική ομάδα, που συγκροτείται και εξελίσσεται ως τέτοια μέσα σε συγκεκριμένες ιστορικές και πολιτισμικές συνθήκες, προμηθεύει στα μέλη της και έναν ιδιαίτερο-για τα μέλη της ομάδας- τρόπο για να 'κοιτάξουν' και να τους 'κοιτάξει' το περιβάλλον τους.

Αυτή η τελευταία αντίληψη βρίσκει τη έκφρασή της στις εξαιρετες εργασίες της Γειτνιαστικής, της μελέτης της αντίληψης και χρήσης του χώρου από τον άνθρωπο. Η Γειτνιαστική βασίζεται στην υπόθεση ότι λαοί ή μεγάλες ομάδες ατόμων που ανήκουν σε διαφορετικούς πολιτισμούς ζουν σε διαφορετικούς αισθητηριακούς κόσμους. Και μάλιστα, όχι μόνο δομούν διαφορετικά το χώρο τους αλλά και τον αντιλαμβάνονται διαφορετικά, αφού το αισθητήριό τους είναι «προγραμματισμένο» με διαφορετικό τρόπο (Hall, 1993: 168-195).

Με αφορμή τους παράγοντες που διαμορφώνουν και επηρεάζουν την κατασκευή εναλλακτικών αντιληπτικών δομών ξεκίνησε και η πρωτοποριακή εργασία του Kevin Lynch, η οποία συνέβαλε αποφασιστικά στην ανάπτυξη της Π.Ψ. Ο Lynch, λαμβάνοντας υπόψη ορισμένες παρατηρήσεις ανθρωπολόγων που δείχνουν ότι άνθρωποι που ζουν σε διαφορετικά πολιτι-

σμικά πλαίσια χρησιμοποιούν διαφορετικές μεθόδους προσανατολισμού στο χώρο, διερεύνησε τις 'αντιδράσεις προσανατολισμού' στο αστακό περιβάλλον. Στο κλασικό του βιβλίο 'The image of the city' (Lynch, 1960) αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι οργανώνουν την ατομική και την ομαδική αντίληψη για την πόλη γύρω από ορισμένα και εξειδικευμένα στοιχεία. Χρησιμοποιώντας τη 'νοητική χαρτογράφηση' (mental mapping), μια ειδική μέθοδο που σήμερα περιλαμβάνεται και στο μεθοδολογικό οπλοστάσιο της Π.Ψ., μελέτησε τις εικόνες που έχουν για τις πόλεις τους οι κάτοικοι της Βοστώνης του Λος Άντζελες και του Νιου Τζέρσεϊ.

Ο Lynch ταξινόμησε τις αναπαραστάσεις της πόλης σε πέντε ομάδες εξειδικευμένων στοιχείων:

- Διαδρομές
- Όρια
- Τομείς
- Κόμβοι
- Ορόσημα

Η δουλειά του Lynch αποτελεί ένα από τα πρώτα παραδείγματα για να πλησιάσουμε την κατανόηση των θεμάτων στα οποία εμπλέκεται η Περιβαλλοντική Ψυχολογία.

4. Η σημερινή κατάσταση του κλάδου

Η Π.Ψ. σήμερα μετά από σαράντα περίπου χρόνια ζωής μπορεί να καλύψει ένα αρκετά μεγάλο θεματικό εύρος. Στη συνέχεια παρατίθεται ένα ενδεικτικό και αδρό θεματολόγιο το οποίο, κατά κάποιο τρόπο, ορίζει τις ενασχολήσεις και τα ενδιαφέροντα της Π.Ψ.

- Επιπτώσεις του αρχιτεκτονικού και του πολεοδομικού σχεδιασμού σε ό,τι αφορά στους χρήστες των μικρο-περιβαλλόντων (π.χ. προβλήματα στο σχεδιασμό του εσωτερικού περιβάλλοντος γραφείων και εργοστασίων) και των μακρο-περιβαλλόντων (π.χ. αστική ανάπλαση με έργα μεγάλης κλίμακας, μεγάλα δημόσια κτήρια, δημιουργία καινούριων πόλεων). Η κατεύθυνση αυτή αντιπροσωπεύει την αρχική φάση εμφάνισης και ανάπτυξης της Περιβαλλοντικής Ψυχολογίας.
- Επιπτώσεις του περιβαλλοντικού σχεδιασμού στα συστήματα περίθαλψης. Έρευνες για τα άσυλα και

τα θεραπευτικά περιβάλλοντα, όπως νοσοκομεία, ψυχιατρεία, φυλακές, με στόχο τον επανασχεδιασμό τους, ή σε μια πιο ριζοσπαστική εκδοχή την κατάργηση ορισμένων από αυτά.

- Επιδράσεις του υπερπληθυσμού και της υψηλής πληθυσμιακής πυκνότητας στην ψυχική υγεία των κατοίκων. Έρευνες για το βίωμα της μεγαλούπολης, τις διάφορες μορφές δυσaráσκειας που αναφέρονται στη σύγχρονη πόλη και τις πηγές τους, τη διατάραξη των διαπροσωπικών σχέσεων στις μεγαλουπόλεις.
- Έρευνα και παρέμβαση στις παραδοσιακές σχολικές τάξεις με στόχο εναλλακτικές οργανώσεις του σχολικού χώρου και χρόνου. Δημιουργία «ανοικτών τάξεων» και εγκατάλειψη της παραδοσιακής και απαράλλακτης χωροχρονικής οργάνωσης, που θέλει τα πάντα στην ίδια θέση: εικόνα του Χριστού, έδρα-θέση του δασκάλου, σταθερές θέσεις-θρανία για τους μαθητές, σταθερά διαλείμματα.
- Μελέτη και δημιουργία παιχνοδότων περιπέτειας σε αντιπαράθεση με τους παραδοσιακούς-παιδικές χαρές.
- Αντιλήψεις των ανθρώπων που ζουν σε απομονωμένες γεωγραφικές ζώνες (απομονωμένα νησιά, απομονωμένοι ορεινοί οικισμοί) για το κοντινό και το μακρινό περιβάλλον. Μετατροπή της «υποχρεωτικής» απομονωτικής εμπειρίας σε δράση προς την κατεύθυνση της υπέρβασής της.
- Μελέτη τρόπων αντιμετώπισης των αρνητικών επιπτώσεων της ραγδαίας τεχνολογικής εξέλιξης.
- Συμβολή στο σύγχρονο αρχιτεκτονικό σχεδιασμό με βάση τις ανάγκες και τις προτιμήσεις των χρηστών-πελατών.
- Αντίληψη των πολιτών για εναλλακτικές προτάσεις περιβαλλοντικού σχεδιασμού με συμμετοχή και αυτοδιαχείριση.
- Προτιμήσεις των ανθρώπων για το χώρο. Προτιμήσεις που επιβάλλουν διάφοροι θεσμοί (π.χ. διαφημίσεις συγκεκριμένων τουριστικών τόπων) και έρευνα για τους περιορισμούς στους οποίους οδηγούν τέτοιες κατευθυνόμενες προτιμήσεις. Διαφορές ανάμεσα στις προτιμήσεις των διευθυντών των θεσμών και των πελατών τους.

αρθρογραφία

- Ψυχοκοινωνικές συνέπειες από τις διάφορες μορφές της γεωγραφικής κινητικότητας: μετανάστευση, προσφυγιά, νομαδισμός, ημι-νομαδισμός, βίωμα ξεριζωμού, συμπεριφορά και εγκλιματισμός σε νέα περιβάλλοντα.
- Συνδυαστική χρήση των πορισμάτων της περιβαλλοντικής αντίληψης, της εξελικτικής και κοινωνικής ψυχολογίας και της παιδαγωγικής για τον αρτιότερο σχεδιασμό προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.
- Γνώσεις και στάσεις διαφόρων ομάδων του πληθυσμού για ορισμένα περιβαλλοντικά ζητήματα. Ενδεχόμενη διεύρυνση γνώσεων και αλλαγή στάσεων.
- Έρευνες για τις αντιδράσεις προσανατολισμού των ανθρώπων στο περιβάλλον.
- Αντιλήψεις και στάσεις για τους περιβαλλοντικούς κινδύνους, όπως μόλυνση και ρύπανση, πυρκαγιές, πλημμύρες, παρατεταμένες ξηρασίες, σεισμοί κ.ά.

5. Προοπτική

Η προηγούμενη παράθεση του θεματολογίου της Περιβαλλοντικής Ψυχολογίας, που δεν εμπεριέχει κάποια αξιολογική κατάσταση, υποδεικνύει τα ευρύτατα φάσμα μέσα στο οποίο μπορεί να κινηθεί αυτό το σχετικά νεότευκτο επιστημονικό πεδίο. Επίσης, φαίνεται καθαρά η αναγκαιότητα μιας «επιστήμης του περιβάλλοντος», δηλαδή μιας διευρυμένης επιστημονικής ειδικότητας, η οποία θα αντλεί τις εμπνεύσεις της και τις πρακτικές της από μια διεπιστημονική προβληματική. Η συνάντηση των συναφών κλάδων μπορεί να προωθηθεί και να αποδειχθεί γόνιμη με την αμοιβαία αφομοίωση εννοιών και μεθόδων ακόμα και από εντελώς διαφορετικές αφητηρίες. Αυτούς τους δρόμους προσπαθεί να διανοίξει σήμερα η Περιβαλλοντική Ψυχολογία για να μην βασίζεται το θεωρητικό και ερευνητικό ενδιαφέρον κυρίως σε θέματα που πηγάζουν από τον αρχιτεκτονικό σχεδιασμό και την πολεοδομία, σημείο από το οποίο, όπως είδαμε, ξεκίνησε αυτή η επιστημονική περιοχή.

Τέλος, μια ριζοσπαστική εκδοχή της Περιβαλλοντικής Ψυχολογίας θα μπορούσε να την κατατάξει στα μοντέλα της έρευνας-δράσης, όταν αυτή στοχεύει σε παρεμ-

βάσεις για περιβαλλοντικές ρυθμίσεις προς όφελος των χρηστών αλλά με τη δική τους συνειδητή συμμετοχή και επίγνωση και με την ανάλυση των δικών τους συναισθημάτων για την αναπόσπαστα κυκλική σχέση ανθρώπου-περιβάλλοντος. Στο σημείο αυτό η Περιβαλλοντική Ψυχολογία μπορεί να συναντηθεί με τα σύγχρονα περιβαλλοντικά κινήματα σε μια ελπιδοφόρα προοπτική να μετουσιωθεί σε μια αυθεντικά κριτική επιστημονική περιοχή. Μ' αυτόν τον τρόπο μπορεί να παράγει εκείνη την εφαρμοσμένη γνώση που έχει ανάγκη ο άνθρωπος προκειμένου να διευρύνει τις πραγματικές του δυνατότητες για συμμετοχή στις ρυθμίσεις των συνθηκών που κυβερνούν τη ζωή του.

6. Βιβλιογραφία

1. Canter, D., *Περιβαλλοντική Ψυχολογία*, (Επιλογή κειμένων, μετάφραση: Π. Κοσμόπουλος), University Studio Press, Θεσσαλονίκη 1988.
2. Canter, D. *Ψυχολογία και Αρχιτεκτονική* (Εισαγωγή, μετάφραση, επιμέλεια: Π. Κοσμόπουλος), University Studio Press, Θεσσαλονίκη 1988.
3. Canter, D. & Craik, K., "Environmental Psychology", *Journal of Environmental Psychology*, 1981, 1.
4. Hall, E. «Γειτνιαστική», στο: Winkin, Y. (Επιμ.). *Επικοινωνία*,
5. Lynch, K., *The image of the city*, MIT Press, Cambridge 1960.
6. Piaget, J., *The child's construction of reality*, Basic Books, New York 1954.
7. Piaget, J. & Inhelder, B., *The child's conception of space*, Routledge & Kegan Paul Ltd., London 1956.
8. Proshansky, H., "Theoretical Issues in Environmental Psychology", στο: T. David & B. Wright (eds.) *Learning Environments*, The University of Chicago 1974.
9. Sarre, P., "Η κατανόηση του περιβάλλοντος" στο: P., Sarre, R., Pryce & A., Hogkiss *Άνθρωπος και Περιβάλλον 1*, Π. Κουτσουμπός, Αθήνα 1987.

αρθρογραφία

αρθρογραφία

Εισαγωγή

Η εκπαιδευτική διαδικασία της Π.Ε. παρουσιάζει αυξημένες δυσκολίες για τους εκπαιδευτικούς αφού απαιτεί από αυτούς να κινηθούν έξω από τα όρια του παραδοσιακού τους ρόλου (UNESCO-UNEP, 1988). Κατά συνέπεια εξίσου σημαντική με την εκπαίδευση των μαθητών γίνεται η εκπαίδευση των ίδιων των εκπαιδευτικών, ώστε να είναι ικανοί για το σχεδιασμό προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης αξιοποιώντας παράλληλα πληροφορίες και τεχνολογία με την οποία διευκολύνεται πολύ η πρόσβαση στην πληροφορία και γίνεται περισσότερο κατανοητή η παγκοσμιότητα των περιβαλλοντικών προβλημάτων (Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε. Ελληνική Εταιρεία 1999γ, ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. 2002, Σκαναβή 2003).

Στη βιβλιογραφία αναφέρονται αρκετές έρευνες σχετικά με τις απόψεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την Π.Ε. και το περιβάλλον (ενδεικτικά: Palmer 1998, Ράπτης 1999, Δασκολιά 2000, Χατζηφωτίου 2000, Κρίβας 2000, Jeronen & Kaikkonen 2002, Λιάκου 2004) όμως δεν φαίνεται να έχουν διερευνηθεί οι παιδαγωγικές τους αντιλήψεις και πρακτικές.

Όσον αφορά στα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών οι οποίοι υλοποιούν προγράμματα Π.Ε. οι έρευνες στον ελληνικό χώρο καταγράφουν θέματα όπως: ότι τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών διαφοροποιούν την ανάλυση των κοινωνικών παραγόντων για τη δημιουργία και την καλλιέργεια της περιβαλλοντικής συνείδησης (Γούπος 2001) και ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υλοποιούνταν κυρίως με πρωτοβουλία των Υπευθύνων Π.Ε. οι οποίοι έπαιξαν σημαντικό ρόλο στην διοργάνωση σεμιναρίων (Χατζηφωτίου, 2000). Ακόμη η Σπυροπούλου (2001) αναφέρει έλλειψη επιμόρφωσης των δασκάλων και αδιαφορία για επιμόρφωση, πιθανόν λόγω έλλειψης κινήτρων, καθώς και προβλήματα στη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, Υπευθύνων Π.Ε. και τοπικών φορέων.

Έχοντας υπόψη μας τα παραπάνω, θεωρήσαμε ότι θα παρουσιάζε ενδιαφέρον μια έρευνα κατά την οποία θα επιχειρούσαμε να καταγράψουμε το προφίλ των εκπαιδευτικών οι οποίοι υλοποιούν προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, ώστε να ανιχνεύσουμε τις ανάγκες τους. Με τον όρο προφίλ δεν εννοούμε μόνο τα δημογραφικά, αλλά

και κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των δασκάλων όπως η ικανότητα διαχείρισης πηγών, η προηγούμενη εμπειρία καθώς και στοιχεία τα οποία χαρακτηρίζουν το αξιακό τους υπόβαθρο.

Η παρούσα έρευνα υλοποιήθηκε στην περιοχή της Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης, αλλά θα μπορούσε να αφορά στο μεγαλύτερο μέρος του εκπαιδευτικού πληθυσμού της χώρας ο οποίος εργάζεται στα μεγάλα αστικά κέντρα.

Μέθοδος

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας αυτής υπηρετούν στη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης, η οποία περιλαμβάνει το ευρύτερο πολεοδομικό συγκρότημα της Θεσσαλονίκης δηλαδή το Δήμο Θεσσαλονίκης, Αγίου Παύλου, Τριανδρίας και τους περιφερειακούς Δήμους της Ανατολικής Θεσσαλονίκης όπως οι Δήμοι Πανοράματος, Θέρμης και Θερμαϊκού και οι οποίοι υλοποίησαν πρόγραμμα/τα Π.Ε.

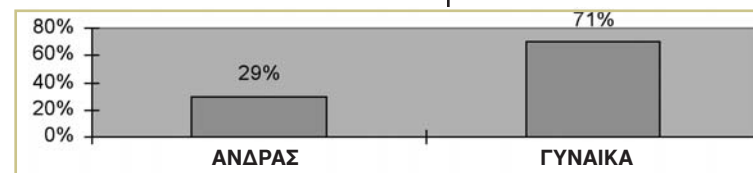
Οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί ανέρχονται σε 140 σε σύνολο 200 περίπου εκπαιδευτικών οι οποίοι υλοποίησαν προγράμματα Π.Ε., με βάση τα αρχεία κατάθεσης προγραμμάτων Π.Ε. τα οποία τηρούνται υπηρεσιακά.

Διανεμήθηκαν ερωτηματολόγια τα οποία απαντήθηκαν χωρίς την παρουσία των ερευνητών και επιστράφηκαν συμπληρωμένα 140.

Η καταχώριση των δεδομένων και η επεξεργασία των ερωτηματολογίων έγινε με το πρόγραμμα Excel της Microsoft.

Αποτελέσματα

Όπως αποτυπώνεται στο γράφημα 1, η πλειονότητα των δασκάλων οι οποίοι υλοποίησαν πρόγραμμα Π.Ε. είναι γυναίκες: η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική ακόμη και όταν ληφθεί υπόψη η αναλογία φύλου στο συνολικό αριθμό εκπαιδευτικών της Διεύθυνσης ($\chi^2= 23,04$, Df 1, $p<0,001$). Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουν και άλλες έρευνες (Βαχτσεβάνου 1999, Γούπος 2004).



Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πραγματικότητα:

Το προφίλ των εκπαιδευτικών.

Μαρίνα Βαχτσεβάνου,
Υπεύθυνη Π.Ε.Α/θμιας Ανατολικής Θεσ/νίκης,
Πηνελόπη Παπαδοπούλου,
Υπεύθυνη Π.Ε.Β/θμιας Ανατολικής Θεσ/νίκης,
Στέφανος Παρασκευόπουλος,
Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Γράφημα 1. Φυλετική σύνθεση των εκπαιδευτικών που υλοποιούν πρόγραμμα Π.Ε.

αρθρογραφία

αρθρογραφία

αρθρογραφία

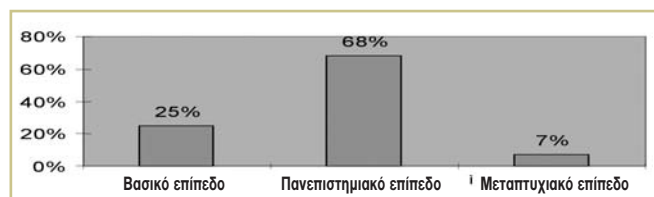
Σχετικά με την ηλικιακή σύνθεση των εκπαιδευτικών που υλοποιούν πρόγραμμα Π.Ε. (πίνακας 1), συνοπτικά θα μπορούσαμε να πούμε ότι το 91% του πληθυσμού των δασκάλων που υλοποιούν πρόγραμμα Π.Ε. είναι ηλικίας ίσης και μεγαλύτερης των 40 ετών.

Πίνακας 1. Η ηλικιακή σύνθεση των εκπαιδευτικών που υλοποιούν πρόγραμμα Π.Ε.

Ηλικιακή ομάδα	40-44 ετών	45-49 ετών	50-54 ετών	> 55 ετών
ποσοστό	42%	31%	11%	7%

Να επισημάνουμε, ότι η Θεσσαλονίκη είναι ένας νομός στον οποίο δεν πραγματοποιούνται νέοι διορισμοί και η ανανέωση του πληθυσμού των εκπαιδευτικών είναι σχετικά μικρή, αφού πραγματοποιείται μόνο μέσω μεταθέσεων οι οποίες αφορούν εκπαιδευτικούς κάπως μεγαλύτερων ηλικιών.

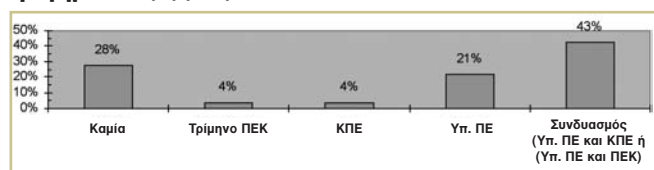
Γράφημα 2. Επίπεδο σπουδών



Αναφορικά με το επίπεδο σπουδών (γράφημα 2) παρατηρείται ότι το 68% των δασκάλων έχουν πανεπιστημιακό επίπεδο σπουδών, δηλαδή έχουν πτυχίο από Παιδαγωγικά Τμήματα ή έχουν πτυχίο διετούς Παιδαγωγικής Ακαδημίας και πτυχίο Διδασκαλείου ή πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας και πτυχίο Διδασκαλείου και Εξομοίωσης. Οι έχοντες μόνο πτυχίο διετούς Παιδαγωγικής Ακαδημίας ή και πτυχίο εξομοίωσης κατατάσσονται στο βασικό επίπεδο σπουδών. Τέλος οι χαρακτηριζόμενοι ως κατέχοντες μεταπτυχιακού επιπέδου σπουδών είναι εκείνοι οι οποίοι διαθέτουν συγχρόνως πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας, Εξομοίωσης, Διδασκαλείου και Μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών ή πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας, Εξομοίωσης, Διδασκαλείου και δεύτερο πτυχίο Πανεπιστημίου.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών παρουσιάζεται στο γράφημα 3 όπου φαίνεται ότι το 28% των εκπαιδευτικών δεν έχουν παρακολουθήσει κανένα επιμορφωτικό πρόγραμμα σχετικά με την Π.Ε.

Γράφημα 3. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών



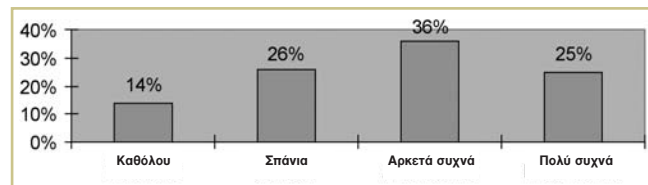
Να σημειωθεί ότι οι ευκαιρίες για επιμόρφωση είναι αρκετά περιορισμένες αφού η συμμετοχή στην επιμόρφωση στα τρίμηνα προγράμματα των Περιφερεια-

κών Επιμορφωτικών Κέντρων (Π.Ε.Κ) γίνονται μετά από κλήρωση και η συμμετοχή στα επιμορφωτικά σεμινάρια των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Κ.Π.Ε.) είναι επίσης έμμεσα προϊόν κλήρωσης.

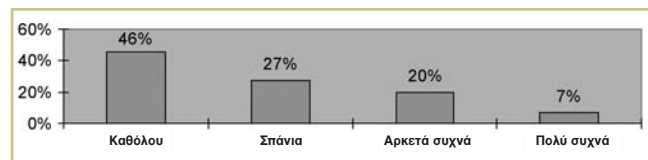
Από την άλλη πλευρά φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν τις επιμορφωτικές ευκαιρίες, όταν αυτές τους δίνονται, αφού η συμμετοχή τους στα σεμινάρια μέσω των Υπευθύνων Π.Ε. στα οποία συμπεριλαμβάνονται και οι ημερίδες, όπου δεν υπάρχει αριθμητικός περιορισμός συμμετοχών, είναι σχετικά υψηλή.

Η σχέση των εκπαιδευτικών της έρευνάς μας με τις τεχνολογίες πληροφορικής και επικοινωνίας (ΤΠΕ) καταγράφεται μέσω των απαντήσεων σε δυο ερωτήματα τα οποία αναφέρονται στους Η/Υ και τη χρήση τους σε σχέση με το διαδίκτυο (γραφήματα 4,5). Όπου καταγράφεται ότι οι εκπαιδευτικοί το χρησιμοποιούν σχεδόν αποκλειστικά για άντληση πληροφοριών και όχι για επικοινωνία.

Γράφημα 4. Χρήση του διαδικτύου για άντληση πληροφοριών



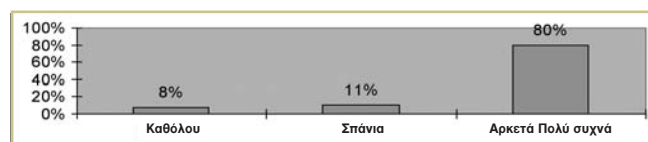
Γράφημα 5. Χρήση του διαδικτύου για επικοινωνία.



Καταγράφοντας τις συνεργασίες στο πλαίσιο της υλοποίησης ενός προγράμματος Π.Ε. ορίσαμε τρεις κατηγορίες

- Συνεργασία με συναδέλφους στο ίδιο σχολείο.
- Συνεργασία με συναδέλφους από άλλο σχολείο.
- Συνεργασία με τον/την Υπεύθυνο Π.Ε.
- Η έρευνα έδειξε ότι η προώθηση της συνεργασίας μεταξύ των συναδέλφων του ίδιου σχολείου ευδοκμεί. (γράφημα 6). Το γεγονός αυτό αποτελεί θα μπορούσαμε να πούμε θετικό δείκτη της εκπαιδευτικής διαδικασίας της Π.Ε., γιατί στη φιλοσοφία της κατέχει σημαντική θέση η καλλιέργεια της αρχής της συνεργασίας σε όλα τα επίπεδα. Αντίθετα στο άλλο επίπεδο συνεργασίας, δηλαδή εκείνης με συναδέλφους από άλλο σχολείο, παρατηρείται έλλειμμα καθώς πάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς δε συνεργάζονται καθόλου.

Γράφημα 6. Συνεργασία μεταξύ συναδέλφων του ίδιου σχολείου



αρθρογραφία

αρθρογραφία

αρθρογραφία

Όσον αφορά στο ιδιαίτερο είδος συνεργασίας στο χώρο της Π.Ε. το οποίο απορρέει από το θεσμικό πλαίσιο, εκείνο της συνεργασίας με τον/την Υπεύθυνη Π.Ε., είναι σχετικά υψηλό ποσοστό δασκάλων 65% φαίνεται ότι συνεργάζονται πολύ συχνά και αρκετά συχνά Αυτό το ποσοστό μπορεί να αποδοθεί ότι προκύπτει από το ρόλο του Υπεύθυνου Π.Ε.

Τέλος στο ερώτημα το οποίο θέσαμε θέλοντας να καταγράψουμε το αξιακό τους υπόβαθρο, αν ήταν ή είναι μέλη οικολογικών οργανώσεων, η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων του δείγματός μας απάντησαν αρνητικά.

Συζήτηση

Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι υλοποιούν προγράμματα Π.Ε. στην Ανατολική Θεσσαλονίκη είναι κυρίως γυναίκες, μεγάλης εκπαιδευτικής εμπειρίας και μέσης και μεγάλης ηλικίας, γεγονός που ενδέχεται να σημαίνει ότι ο πληθυσμός των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας που υλοποιούν προγράμματα Π.Ε. «γηράσκει» κατ' αναλογία όμως με το γενικό πληθυσμό των εκπαιδευτικών της περιοχής της Θεσσαλονίκης. Αντίστοιχα ευρήματα καταγράφονται και σε άλλες έρευνες (Γούπος 2004, Καλιτζίδης 2003). Πράγμα που παρουσιάζει ενδιαφέρον καθώς μπορεί να υποδηλώνει το βαθμό βιωσιμότητας της Π.Ε.

Το γεγονός ότι το ποσοστό των δασκάλων με πανεπιστημιακού επιπέδου σπουδές που υλοποιεί προγράμματα Π.Ε. είναι υψηλότερο συγκριτικά με το αντίστοιχο ποσοστό δασκάλων που κατέχουν μόνο τις θεωρούμενες ως βασικού επιπέδου σπουδές, θα μπορούσε να αποδοθεί στο ότι οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις και οι εκπαιδευτικές πρακτικές στην εκπαιδευτική διαδικασία της Π.Ε. απαιτούν γνώση των σύγχρονων ψυχοπαιδαγωγικών θεωριών και πρακτικών μάθησης η οποία τους παρασχέθηκε στις πανεπιστημιακού επιπέδου σπουδές. Σε ανάλογη έρευνα (Γούπος, 2004) καταγράφεται ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν μετεκπαιδευτεί ή επιμορφωθεί εμφανίζονται περισσότερο δραστηριοποιημένοι σε σύγκριση με εκπαιδευτικούς που δεν έχουν μετεκπαιδευτεί και επιμορφωθεί. Ακόμη οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την έλλειψη επιμόρφωσης, ως παράγοντα ο οποίος δυσκολεύει την υλοποίηση προγραμμάτων Π.Ε. στο σχολείο (Παπανασούμ 1998, Γιαννακάκη 2000) και γι αυτό το λόγο η Σπυροπούλου (2001) προτείνει επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις νέες διδακτικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις και θεωρίες μάθησης.

Σχετικά με χρήση των νέων τεχνολογιών ο Scolombre (1987) αναφέρει ότι η πληροφορική μπορεί να προσδώσει καινούργιο περιεχόμενο στην Π.Ε. αφού έχει τη δυνατότητα να προσφέρει μοναδικές μαθησιακές εμπειρίες σχετικά με το τοπικό και παγκόσμιο περιβάλλον, βοηθώντας στην κατανόηση της πολυπλοκότητας, της ποικιλότητας, της ολιστικότητας θεμάτων από το βιοφυσικό και κοινωνικό περιβάλλον καθώς και να διευκολύνει την επικοινωνία. Στην έρευνά μας, οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες παρουσιάζονται να χρησιμοποιούν το διαδίκτυο για άντληση πληροφοριών, αλλά η συντριπτική πλειοψηφία από αυτούς δεν το χρησιμοποιεί για επικοινωνία. Το γεγονός της μη χρησιμοποίησης του διαδικτύου για επικοινωνία, χωρίς να είναι απαραίτητα αρνητικό κατά την άποψή μας, αποτε-

λεί στοιχείο το οποίο υποδηλώνει την κυρίαρχη κουλτούρα του σχολείου σήμερα, όπου οι δάσκαλοι εργάζονται σχετικά απομονωμένοι με συναδέλφους τους από άλλα σχολεία. Το θέμα της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι ουσιαστικό, γιατί πολλές φορές τα υπάρχοντα προβλήματα πιθανόν να αποθαρρύνουν, ωστόσο όμως η εξεύρεση εναλλακτικών λύσεων μέσα από τη συνεργασία είναι οπωσδήποτε εφικτή (Παπαδημητρίου & Αντωνιάδου 1990).

Η συνεργασία με συναδέλφους στο ίδιο σχολείο καθώς και με την Υπεύθυνη Π.Ε. συμφωνεί με παραπλήσια αναφορά στη Διακήρυξη της Τιφλίδας (UNESCO 1978). Μέσα από μια τέτοια συνεργασία έχουν την ευκαιρία να συζητήσουν και να μελετήσουν τις διάφορες πτυχές του ρόλου τους, να διαπιστώσουν προβλήματα, να αναζητήσουν λύσεις, να εκτιμήσουν γενικά τη συνολική διαδικασία. Ακόμη ο Υπεύθυνος Π.Ε. με τον οποίο δηλώνουν ότι συνεργάζονται, έχει ως έργο του να ενημερώνει, να στηρίζει, να βοηθάει, να διακινεί υλικό και δεν αξιολογεί όπως π.χ. ο Σχολικός Σύμβουλος (ΥΠ.Ε.Π.Θ. 2002). Αντίθετα το γεγονός ότι οι δάσκαλοι δε συνεργάζονται με συναδέλφους τους εκπαιδευτικούς από άλλα σχολεία, συμφωνεί με τη διεθνώς αποδεκτή άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί του ίδιου σχολείου λειτουργούν ως απομονωμένες νησίδες (isolated islands).

Όσον αφορά στο ιδεολογικό υπόβαθρο παρατηρείται ένα είδος αντίφασης, από τη μια μεριά να υλοποιούν προγράμματα Π.Ε. και από την άλλη να μη συμμετέχουν σε περιβαλλοντικά δραστήριες οργανώσεις. Σε αντίστοιχες έρευνες (Γούπος 2001) αναφέρεται ότι εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν δεύτερο πτυχίο πέραν του βασικού (όπως και η πλειονότητα του δείγματός μας υπό μια διευρυμένη έννοια) αποδίδουν μικρότερη σημασία στις Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις για την προστασία του περιβάλλοντος σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με βασικές σπουδές. Εξάλλου μιλώντας γενικότερα, τα ίδια παρατηρούνται σε έρευνες σχετικά με τη συμμετοχή των πολιτών σε περιβαλλοντικές οργανώσεις (Παντής κ.ά. 1996) όπου αναφέρεται ότι οι νέοι έχουν γενικά «οικολογικές» απόψεις, αλλά μόνο ένα πολύ μικρό ποσοστό αναλαμβάνει δράση μέσα από συμμετοχή σε περιβαλλοντική οικολογική οργάνωση.

Η προσωπική μας άποψη για το θέμα είναι ότι οι εκπαιδευτικοί δεν ανήκουν σε περιβαλλοντικές οργανώσεις γιατί θεωρούν ότι έχει υποχωρήσει η πολιτική δράση αυτών των οργανώσεων και δεν μπορούν να λειτουργήσουν αποτελεσματικά στην κατεύθυνση της επίλυσης περιβαλλοντικών προβλημάτων.

Περιορισμοί – Προτάσεις

Η παρούσα έρευνα, η οποία μπορεί να αναφέρεται στην περιοχή της Ανατολικής Θεσσαλονίκης αλλά με δεδομένο ότι ο μισός πληθυσμός της Ελλάδας κατοικεί σε μεγάλα αστικά κέντρα, έχει αξία για τις μισές τουλάχιστον εκπαιδευτικές περιοχές της χώρας οι οποίες έχουν παρόμοια χαρακτηριστικά.

Επειδή στη χώρα μας λείπει η συνολική και συστηματική καταγραφή της υπάρχουσας κατάστασης της Π.Ε. στη σχολική πρακτική τα πορίσματα της παρούσας έρευνας, θα μπορούσαν:

α. να αποτελέσουν αφορμή για την πραγματοποίηση άλλων ερευνών σε περιο-

χές της χώρας με διαφορετικά χαρακτηριστικά, όπως σε μικρές πόλεις και πιθανόν με διαφορετική ηλικιακή σύνθεση του πληθυσμού των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (π.χ. νεότερης ηλικίας), για να εντοπίσουμε στοιχεία που δείχνουν την πορεία βιωσιμότητας της Π.Ε.

β. να ληφθούν υπόψη για το σχεδιασμό οργανωμένων επιμορφωτικών σεμιναρίων με θέματα μεταξύ άλλων και αυτά της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και της χρήσης των ΤΠΕ για επικοινωνία.

γ. να εμπλουτίσουν τα ερευνητικά δεδομένα στην Π.Ε..

Βιβλιογραφία

- Βαχτσεβάνου, Μ. (1999) «Στάσεις εκπαιδευτικών της Α/θμιας Εκπ/σης για την Π.Ε». Στα Πρακτικά του 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αθήνα
- Βαχτσεβάνου, Μ & Απανωμεριτάκη, Ο. (2003). *Οδηγός για περιβαλλοντικά ταξίδια*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Γραφείων Π.Ε. Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής και Δυτικής Θεσσαλονίκης.
- Γιαννακάκη, Μ. (1999) «Οργάνωση και πολιτική της Π.Ε. για την αειφόρο ανάπτυξη», *Διοικητική Ενημέρωση*, 15, σσ120-126.
- Γούπος, Θ. (2001). Αξιολόγηση παραγόντων που συμβάλλουν στη δημιουργία και καλλιέργεια περιβαλλοντικής συνείδησης από τους εκπαιδευτικούς Προσχολικής, Α/θμιας και Β/θμιας Εκπ/σης, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 118, σ. 146.
- Γούπος, Θ. (2004). «Η δραστηριοποίηση των εκπαιδευτικών της προσχολικής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπ/σης με προγράμματα Π.Ε.» Στα Πρακτικά του 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης «Βιώσιμη Ανάπτυξη- Π.Ε.- Τοπικές Κοινωνίες» Ουρανούπολη Χαλκιδικής.
- Δασκολιά, Μ.(2000). «Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις βασικές γνώσεις και ικανότητες που θα πρέπει να διαθέτει ένας εκπαιδευτικός στην Π.Ε» Στα Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου « Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης του 21ου αιώνα »

Λάρισα σσ 237-243.

Καλαϊτζίδης, Δ.(2003). « Παιδαγωγικό υλικό για την Π.Ε.: πόσοι το γνωρίζουν». Στο Πανελλήνιο Συμπόσιο- Σχεδιασμός και παραγωγή παιδαγωγικού υλικού για την Π.Ε. (Υπ. Έκδοσης Β. Ψαλλιδάς).Σειρά Οικολογία, Αθήνα: Εκδόσεις Λιβάνη. σσ 302-308.

Κρίβας, Σ. (2000). « Η επίδραση των αντιλήψεων και των προτιμήσεων των δασκάλων για διάφορους περιβαλλοντικούς χώρους στη διδασκαλία περιβαλλοντικών θεμάτων: μια εμπειρική έρευνα σε δασκάλους». Στο Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο πλαίσιο της εκπαίδευσης του 21ου αιώνα . Προοπτικές και δυνατότητες, Λάρισα. σσ 234-235.

Λιάκου, Ε.(2004). « Η Π.Ε. από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών και μαθητών στην Α/θμια Ν.Κορινθίας» στα Πρακτικά του 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου για την Π.Ε. «Βιώσιμη Ανάπτυξη- Π.Ε.- Τοπικές Κοινωνίες» Ουρανούπολη Χαλκιδικής .

Παπαδημητρίου, Β, Αντωνιάδου, Ν.(1990) «Μια πρακτική προσέγγιση της Π.Ε. στο Δημοτικό σχολείο», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 53, σσ. 51-56

Παπανασούμ, Ζ. (1998). «Περιβάλλον και εκπαίδευση από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών: μια εμπειρική προσέγγιση», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 28, σσ.149-169

Παντής, Ι., Παρασκευόπουλος, Σ., Σγαρδέλης, Σ., Στάμου, Γ., Κορφιάτης, Κ. (1996). *Καταγραφή των απόψεων, της στάσης και της συμπεριφοράς των νέων σχετικά με το περιβάλλον στην ευρύτερη περιοχή Αθηνών*. Νέα Σύνορα-Λιβάνη

Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε & ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΤΑΙΡΕΙΑ για την Προστασία του Περιβάλλοντος και της Πολιτιστικής Κληρονομιάς (έκδοση) (1999γ). *Το Κεφάλαιο 36 της Ημερήσιας Διάταξης 21 (Agenda 21)*, Αθήνα.

Ράπτης, Ν.(1999). « Απόψεις δασκάλων για το περιβάλλον και την Π.Ε.» στα Πρακτικά του 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου για την Π.Ε. Αθήνα σσ120-122.

Σκαναβή, Κ. (2003). *Σημειώσεις για το μάθημα Περιβαλλοντική Αγωγή και Εκπαίδευση*, Μυτιλήνη

Σπυροπούλου, Δ. (2001). «Αξιοποίηση Ερευνών ΠΕ από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο» *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*. Τεύχος 4, <http://www.Pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teyχος4/05%20spyrourouλου%2050-59.doc> [προσπέλαση 1-3-05.]

ΥΠ.Ε.Π.Θ- Π.Ι (2002), *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών*, Τόμος Β, Αθήνα

ΥΠ.Ε.Π.Θ (2002). *Ρύθμιση θεμάτων στελέξεως και λειτουργίας των ΚΠΕ, καθηκόντων των απασχολούμενων σε αυτά και των αντιστοίχων θεμάτων και καθηκόντων των Υπευθύνων Π. Ε. των τοπικών Δ/νσεων Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης*, Υπουργική Απόφαση 57905/Γ2/. Αθήνα.

Χατζηφωτίου, Α. (2000). « Ομοιότητες και διαφορές στις απόψεις μεταξύ Ελλήνων και Άγγλων δασκάλων για την Περιβαλλοντική Αγωγή». Στο Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο πλαίσιο της εκπαίδευσης του 21ου αιώνα . Προοπτικές και δυνατότητες, Λάρισα. σ. 257.

Palmer, J.A. (1998). *Environmental Education in the 21st Century*. London-N.Y: Routledge

Scolombre,S. (1987). *Environmentalism and the evolving Information Society. The Environmentalist*, 7(4),283-289 Στο Β. Παπαδημητρίου κά. *Η πληροφορική του σχολείου αρωγός στην προώθηση της Π.Ε* στο Γ. Καλκάνης (επ) *Οι φυσικές επιστήμες και η Τεχνολογία στην Α/θμια Εκπ/ση*. Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε Πανεπιστημίου Αθηνών.

Jeronen, E & Kaikkonen, M. 2002. "Thoughts of Children and Adults about the Environment and Environmental Education" στο *International Research in Geographical and Environmental Education*, Vol.11, No4

UNESCO (1978). *Intergovernmental Conference on Environmental Education*, Tbilisi. (USSR, 14-26 October 1977). Final Report.

UNESCO-UNEP(1988). *International Strategy for Action in the Field of Environmental Education and Training for the 1990s*. Paris/UNESCO

ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

ενημέρωση



Στις 31 Μαΐου 2006 το Παράρτημα Κεντρικής Μακεδονίας της Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε πραγματοποίησε για δεύτερη φορά «παζάρι χρησιμοποιημένων αντικειμένων» ή παζάρι «δεύτερο χέρι», όπως το ονομάσαμε, σε πάρκο του Δήμου της Θεσσαλονίκης. Το πρώτο παζάρι είχε πραγματοποιηθεί το Δεκέμβριο του 2005.

Σκοπός αυτών των δράσεων είναι να συμβάλλει πρωτίστως στην αλλαγή της νοοτροπίας μας ως καταναλωτές, στη μείωση του όγκου των σκουπιδιών στα αστικά κέντρα με την επαναχρησιμοποίηση αντικειμένων και κατά δεύτερο λόγο στην οικονομική ενίσχυση του συλλόγου μας.

Ετοιμάστηκε «μπροσούρα», που μοιραζόταν στους επισκέπτες, για την κατανόηση της «αιφόρου» οπτικής που είχε το εγχείρημα, με κυρίαρχα τα ερωτήματα:

- Μπορούμε να μειώσουμε τον όγκο των σκουπιδιών, αλλάζοντας το μοντέλο της κατανάλωσης;;;
- Γιατί η «ευημερία» μας να μετριέται με την αύξηση της κατανάλωσης;;;
- Μη «πετάτε» στα σκουπίδια ό,τι δε χρειάζεστε πια!! Μπορεί να το θέλει κάποιος άλλος!!!

Οι άνθρωποι που δεν εννοούσαν να πετάζουν ένα ρούχο ή ένα σεντόνι παρά μόνο αφού περνούσε από όλες τις πιθανές διαδοχικές του χρήσεις και κατέληγε να γίνει ξεσκονόπανο ή κουρελού, έχουν λιγότεψει σημαντικά στην καταναλωτική εποχή μας και όσοι απέμειναν αντιμετωπίζονται από τους άλλους ως γραφικοί. Κι όμως αυτοί, χωρίς να το συνειδητοποιούν, ήταν και είναι οικολόγοι της πράξης. Το σημερινό μοντέλο της κατανάλωσης είναι : «αγοράζω ό,τι μου πιασάει η διαφήμιση ή αυτό που έχει τα περισσότερα δώρα στη συσκευασία ή την καλύτερη συσκευασία». Έτσι αδειάζουμε με «καρά» το πορτοφόλι, γεμίζουμε τα σπίτια μας με άχρηστα πράγματα και διογκώνουμε τις χωματερές με τις γνωστές συνέπειες.

Κι όμως, πόσες φορές έχουμε προβληματιστεί για κάποιο αντικείμενο που δε μας χρειάζεται πια, και δε θα θέλαμε να το πετάξουμε, αλλά δε γνωρίζουμε και ποιος μπορεί να το χρειάζεται ή διατάζουμε να το προτείνουμε σε φίλους και γνωστούς. Και πόσες φορές δεν έτυχε να πετάξουμε κάτι που εκ των υστέρων βρέθηκε κάποιος φίλος ή γνωστός που το χρειαζόταν! Έτσι οργανώσαμε το παζάρι χρησιμοποιημένων (αλλά

και εντελώς ακρησιμοποιητών, ολοκαίνουργιων) αντικειμένων με ρούχα, βιβλία, σκεύη, κοσμήματα, διακοσμητικά αντικείμενα, εργαλεία και άλλα. Το παζάρι έτυχε πολύ ευνοϊκής αποδοχής από πολλούς εκπαιδευτικούς και άλλους πολίτες και μάλιστα πολλοί ήταν αυτοί που γνώριζαν ότι κάτι τέτοιο σε χώρες του εξωτερικού αποτελεί θεσμό εδώ και χρόνια.

Κάποιοι φίλοι ή μέλη της Ένωσης έφεραν προϊόντα δικής τους παρασκευής ή παραγωγής όπως μαρμελάδες, γλυκά κουταλιού, ελιές, κρασί κ. ά., ενώ κάποιοι άλλοι διέθεσαν έργα τέχνης τα οποία φιλοτέχνησαν οι ίδιοι. Δεν μπορείτε να φανταστείτε πόσα και πόσο απίθανα αντικείμενα άλλαξαν χέρια!!

Στο παζάρι αυτό όλοι όσοι συμμετείχαν έμειναν ικανοποιημένοι και βγήκαν και κερδισμένοι.

- Αυτοί οι οποίοι διέθεσαν αντικείμενα προς πώληση έμειναν ευχαριστημένοι, γιατί τα αντικείμενά τους βρήκαν τους κατάλληλους αποδέκτες και «ελάφρυναν» το χώρο του σπιτιού τους.
- εκείνοι οι οποίοι αγόρασαν κάποια αντικείμενα, γιατί βρήκαν κάτι που το ήθελαν ή το χρειαζόνταν και μάλιστα σε πολύ χαμηλή τιμή.
- Τόσο οι πρώτοι όσο και οι δεύτεροι ένοιωσαν την ικανοποίηση ότι συνέβαλαν με αυτόν τον τρόπο στην υπόθεση της προστασίας του περιβάλλοντος με τη μείωση του όγκου των σκουπιδιών.
- Ο σύλλογός μας είχε κάποια οικονομική ενίσχυση.
- Οι φορείς που μας διέθεσαν τους χώρους ωφελήθηκαν και αυτοί καθώς πολλοί επισκέπτες πήραν εκεί τον καφέ ή το ποτό τους.
- Όλοι πέρασαν ένα ευχάριστο, θα έλεγα πολύ διασκεδαστικό απόγευμα.
- Τα είδη ένδυσης και υπόδησης που δεν πουλήθηκαν τα διαθέσαμε στο Κέντρο Υποδοχής Προσφύγων.

Τίποτε δεν πετάχτηκε τελικά!

Η Ομάδα Πρωτοβουλίας του Παραρτήματος μας «Οικολογία στην πράξη» (με συντονίστριες τις Δ. Σουβατζή, Κ. Φραγκίσκου και Ρ.Γκόλιου) έχει την πρόθεση να προσπαθήσει να καθιερωθεί το παζάρι «δεύτερο χέρι», δύο φορές το χρόνο στην πόλη μας. Γι αυτό ενημερώνουμε τα μέλη του Παραρτήματος:

Μην πετάτε στο εξής πράγματα που δεν χρειάζεστε, αλλά μπορεί να τα χρειάζεται κάποιος άλλος. Κρατήστε τα για το επόμενο παζάρι.

Παζάρι “δεύτερο χέρι”

Η επαναχρησιμοποίηση στην πράξη



της Ρούλας Γκόλιου



ΗΜΕΡΑ ΤΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ

Μαθητές — Περιβάλλον
— Εκδηλώσεις

Γιάννης Παπαγεωργίου,
Υπεύθυνος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης
της Β/θμιας Εκπ/σης Λάρισας
πρόεδρος του Παραρτήματος
Κεν. & Δυτ. Θεσσαλίας της Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε.

ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ενημέρωση

Ένας χρόνος πέρασε και έφτασε πάλι η 5η Ιουνίου, η Παγκόσμια Ημέρα του Περιβάλλοντος. Η εκπαιδευτική κοινότητα της Β/θμιας Εκπ/σης διακατέχεται από μια στεναχώρια κάθε χρόνο, τέτοια εποχή. Αυτή οφείλεται στο ότι, στη Β/θμια Εκπ/ση διεξάγονται εξετάσεις, πανελλαδικές και ενδοσχολικές.

Έτσι, μαθητές και εκπαιδευτικοί, σημαντικοί εταίροι στην υπόθεση της προστασίας του περιβάλλοντος, με ειδική αποστολή την αφύπνιση και ευαισθητοποίηση της κοινωνίας, δυστυχώς δεν μπορούν να συμμετέχουν σε αυτή τη γιορτή.

Όμως, έκαναν το χρέος τους λίγο νωρίτερα, αφού με την επιστροφή τους από τις διακοπές του Πάσχα, ολοκλήρωσαν τα εγκεκριμένα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης που υλοποιούσαν όλο το χρόνο και τα παρουσίασαν στους συμμαθητές τους, στους γονείς τους, στους φορείς της πόλης, στην τοπική κοινωνία.

Στο νομό μας έγιναν πολλές εκδηλώσεις, στις οποίες τα σχολεία παρουσίασαν τις δράσεις τους, τα συμπεράσματά τους, έκαναν τις προτάσεις τους σε πληθνή ακροατήρια. Παράλληλα, έγιναν και άλλες μικρότερες παρουσιάσεις σε επίπεδα σχολικών μονάδων. Σε όλες αυτές, μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικοί και άλλοι παράγοντες της δημόσιας ζωής, είχαν την ευκαιρία να ακούσουν προβληματισμούς, προτάσεις και σκέψεις των παιδιών σε σχέση με το τοπικό, το εθνικό και παγκόσμιο περιβάλλον. Οι μαθητές πρότειναν τρόπους εξοικονόμησης ενέργειας, καθώς και τρόπους προστασίας και διαχείρισης των φυσικών πόρων. Αναπτύχθηκαν σκέψεις για αγροτουριστικές δραστηριότητες, ήπιες μορφές τουρισμού, για αειφόρο ανάπτυξη των περιφερειών, αλλά και των επαρχιών του νομού μας. Προτάθηκαν έργα που πρέπει να γίνουν για την επαναφορά των κλιματικών τύπων που αλλοιώθηκαν από τις ανθρωπίνες παρεμβάσεις. Μίλησαν για έργα προστασίας και θωράκισης της φύσης από τις φυσικές καταστροφές και στιγμάτισαν τις ανθρωπίνες δραστηριότητες που τις ευνοούν και τις προκαλούν.

Όταν κανείς, από τη θέση του υπευθύνου της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης έχει τη δυνατότητα να τα παρακολουθήσει όλα αυτά, τότε, αναλογιζόμενος σε στιγμές ηρεμίας, για το πόσο μεγάλο έργο επιτελέστη-

κε στα σχολεία, πρέπει να είναι ευχαριστημένος και ενθουσιασμένος.

Επειδή πολλές φορές τον τελευταίο καιρό ακούγεται η άποψη περί στασιμότητας της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης παγκοσμίως, κάνει κανείς τους εξής συλλογισμούς:

1. Άραγε, πριν από 15 χρόνια υπήρχε κανένας προβληματισμός για όλα τα παραπάνω στα σχολεία μας και στην κοινωνία ολόκληρη;
2. Η θεματολογία της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης είναι στάσιμη ή εξελίσσεται συνεχώς; Η απάντηση είναι προφανής, ότι δηλαδή συνεχώς ανανεώνεται.
3. Σε ποιους χώρους άραγε, άρχισε η ενημέρωση της κοινωνίας για τα προβλήματα του περιβάλλοντος συστηματικά και όχι περιστασιακά; Προφανώς στους σχολικούς χώρους.
4. Τι περιμένουμε από ένα πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης; Μήπως μια διδακτορική διατριβή; Προφανώς όχι, όλοι διαπιστώνουμε ότι τα περισσότερα προject είναι επιτυχή ως προς τους στόχους και τους σκοπούς που αρχικά έθεσαν.
5. Εξακολουθεί η περιβαλλοντική εκπαίδευση να χρωματίζει, να αρωματίζει τη σχολική ζωή και να ανανεώνει μαθητές και εκπαιδευτικούς; Ρωτήστε τους και θα δείτε!!!

Τότε για ποια στασιμότητα μιλάμε; Για ποιο τέλμα; Μήπως είμαστε υπέρ του δέοντος απαιτητικοί;

Αγαπητοί φίλοι, οι μαθητές της Β/θμιας Εκπ/σης για άλλη μια χρονιά, έκαναν το χρέος τους απέναντι στη φύση και έδειξαν πως νοιάζονται για τις επόμενες γενιές. Φάνηκε αυτό περίτρανα μέσα από τις ημερίδες τους, τις αφίσες τους, τα έντυπά τους, τα τραγούδια τους και τις μικρές τους θεατρικές παραστάσεις. Τώρα, ας τους αφήσουμε να συγκεντρωθούν στις εξετάσεις τους και στη συνέχεια να απολαύσουν τις διακοπές τους. Θα ήθελαν πολύ τα παιδιά να είναι κοντά μας, αυτή τη γιορτινή μέρα, αλλά δε γίνεται. Άλλωστε, παρέδωσαν τη σκυτάλη σε άλλους.

Ξέρετε σε ποιους;

Πρώτα από όλα στους μικρούς μαθητές των δημοτικών σχολείων και των νηπιαγωγείων. Αυτοί, θα είναι παρόντες στη μεγάλη γιορτή του περιβάλλοντος. Τα δημοτικά σχολεία συνεχίζουν και τον καιρό

ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

ενημέρωση



αυτό παρουσιάζουν τα προγράμματά τους. Στις παρουσιάσεις αυτές, «**οι λιλιπούτειοι οικολόγοι**» είναι καταπληκτικοί. Μας συγκινούν ανεπανάλγητα, μας φτάνουν στα δάκρυα!! Αξίζει να τους παρακολουθήσουμε προσεκτικά.

Κατά δεύτερο λόγο, η σκυτάλη παραδόθηκε στους υποψηφίους των Νομαρχιακών και Δημοτικών εκλογών. Έτος εκλογών το 2006, ο Οκτώβριος πλησιάζει και όπως είναι γνωστό, όλοι οι υποψήφιοι επενδύουν στο περιβάλλον, αναζητώντας τους ψήφους. Μερικοί, είναι αξιόπιστοι, άλλοι ό-



μως όχι. Κάποιοι έχουν ιδιαίτερες γνώσεις περί των οικολογικών. Οι περισσότεροι προσπαθούν να τις αποκτήσουν για τις ανάγκες τις προεκλογικής εκστρατείας. Πάντως, όπως και να έχει το πράγμα, θα έλεγε κανείς ότι αυτό είναι ένα ευχάριστο γεγονός. Δεν είναι άσχημα να περιέχει ο προεκλογικός λόγος των υποψηφίων, αναφορές στην προστασία του περιβάλλοντος. Οι υποψήφιοι που το κατέχουν το θέμα θα είναι θετικοί στις μελλοντικές αποφάσεις και δράσεις της αυτοδιοίκησης είτε εκλεγούν είτε όχι, από τη συμπολίτευση ή την αντιπολίτευση. Αυτοί δε, που για πρώτη φορά ασχολούνται με τα θέματα του περιβάλλοντος, θα αναγκαστούν να ενημερωθούν, οπότε πάλι υπάρχει όφελος.

Εμείς οι πολίτες δεν έχουμε παρά να παρακαλέσουμε όλους τους υποψηφίους να γίνουν πιο συνειδητοποιημένοι, πιο πειστικοί, ώστε να πείσουν και τους ψηφοφόρους τους για την αναγκαιότητα να γίνουν υπεύθυνοι, ευαίσθητοι, συμμετοχικοί και απαιτητικοί σε σχέση με το περιβάλλον.

Έτσι μόνο θα επιτευχθεί ο μεγάλος στόχος, που είναι να παραδώσουμε μια φύση στις επόμενες γενιές, τέτοια ώστε να μπορούν να ζούνε και αυτές, αν όχι καλύτερα, τουλάχιστον όπως εμείς.

Αγαπητοί συνάδελφοι,

Είναι γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια ένα πολύ μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών επισκέψεων των σχολείων, υλοποιούνται σε πεδία και χώρους περιβαλλοντικού ενδιαφέροντος (υδροβιότοπους, μονοπάτια, μουσεία υδροκίνησης, μουσεία ελιάς, Κ.Π.Ε κ.ά). Για την υλοποίησή τους, τις περισσότερες φορές οι εκπαιδευτικοί απευθύνονται και ζητούν τη βοήθεια των υπευθύνων Π.Ε των Διευθύνσεών τους. Στα γραφεία Π.Ε βέβαια, συχνά αποστέλλεται υλικό προβολής για πεδία περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, από πολλούς φορείς και κυρίως από Νομαρχιακές Αυτοδιοικήσεις που διαθέτουν τμήματα τουριστικής προβολής.

Όμως, είναι άλλο πράγμα το να εφοδιάσεις τον συνάδελφο με ένα διαφημιστικό δίπτυχο μιας περιοχής, από το να τον κατευθύνεις έχοντας ιδίαν αντίληψη του χώρου που του προτείνεις.

Τις απόψεις μου αυτές, τις εξέθεσα στο τμήμα τουριστικής προβολής της Νομαρχίας Λάρισας, και πρότεινα τη φιλοξενία υπευθύνων Π.Ε της Β/θμιας Εκπαίδευσης της χώρας, προκειμένου να γνωρίσουν το Νομό. Πρότεινα επίσης και τη φιλοξενία δημοσιογράφων που αρθρογραφούν σε τουριστικά έντυπα. Η πρότασή μου έγινε αποδεκτή με θέρμη και έτσι οργανώθηκε η επίσκεψη των υπευθύνων Π.Ε στις 26,27,28 Μαΐου 2006.

Στην επίσκεψη συμμετείχαν 28 υπεύθυνοι Π.Ε και 2 δημοσιογράφοι τουριστικών εντύπων. Κατά την τριήμερη παραμονή τους στο Νομό, συναντήθηκαν με τους φορείς της Τοπικής και Νομαρχιακής Αυτοδιοίκησης.

Κατά κοινή ομολογία όλων, η επίσκεψη ήταν πολύ καλά οργανωμένη, η φιλοξενία άριστη και δόθηκε η ευκαιρία σε μας τους Λαρισαίους να ανατρέψουμε την εντύπωση που επικρατεί ότι ο Νομός μας είναι μόνο ένας απέραντος κάμπος.

Οι συνάδελφοι είχαν τη δυνατότητα να θαυμάσουν τα ιστορικά **Αμπελάκια**, τα **υπέροχα παράλια** του νομού, τα **ξακουστά Τέμπερη**, το **Δέλτα του Πηνειού**, τη Νότια και Δυτική πλευρά του **Ολύμπου**. Περιπάτησαν μονοπάτια, επισκέφθηκαν **Ιστορικά και περίτεχνα Μοναστήρια**, καθώς και τις εγκαταστάσεις του **Κ.Π.Ε Κισσάβου-Μαυροβουνίου** στην Αγιά.

Πεποίθηση όλων μας είναι ότι επέστρεψαν ενθουσιασμένοι και ότι μελλοντικά τα σχολεία των περιοχών τους θα έχουν για προορισμό τους περιοχές του Νομού Λάρισας. Προσωπικά, από τη στήλη του περιοδικού, τους ευχαριστώ όλους θερμά για τη συμμετοχή τους.

Επίσκεψη υπευθύνων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο Νομό Λάρισας



Γιάννης Παπαγεωργίου,
Υπεύθυνος Π.Ε ν. Λάρισας,
Πρόεδρος Δ.Ε παραρτήματος
Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε Κεντρικής & Δυτικής
Θεσσαλίας

ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ - ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ

Οι θεσμοί «Υπεύθυνων», η επιλογή στελεχών και το «κρυφό» αναλυτικό πρόγραμμα του ΥΠΕΠΘ

Σκέψεις με αφορμή το νέο νόμο για την επιλογή στελεχών εκπαίδευσης

Είναι γνωστό ότι ο ανορθολογισμός αποτελεί ένα σημαντικό χαρακτηριστικό του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Συχνά ως αιτιολόγηση ενός νέου νόμου προβάλλεται ο «εξορθολογισμός» του συστήματος, η θεραπεία ορισμένων δυσλειτουργιών και αδικιών. Ωστόσο επειδή, σκόπιμα ή από άγνοια, δε λαμβάνεται υπόψη ολόκληρο το πολύπλοκο πλέγμα των παραγόντων που επιδρούν σε μια εκπαιδευτική κατάσταση, το αποτέλεσμα είναι να δημιουργούνται αντιφάσεις και αδικίες και εντέλει το σύστημα να γίνεται περισσότερο παράλογο και άδικο.

Γιώργος Περδίκης
Υπεύθυνος Π.Ε. Β/θμιας Εκπ/σης Ν. Πιερίας

ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ενημέρωση

Μια τέτοια περίπτωση θεωρούμε ότι αποτελεί ο νόμος για την επιλογή στελεχών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που ψηφίστηκε τον Μάιο του 2006 στο ελληνικό κοινοβούλιο. Συγκεκριμένα ο νόμος καθορίζει, καταργώντας τον προηγούμενο νόμο (25/2003), τις προϋποθέσεις και τα κριτήρια με τα οποία θα επιλέγονται στο εξής τα στελέχη της εκπαίδευσης, δηλαδή οι σχολικοί σύμβουλοι, διευθυντές και προϊστάμενοι Διευθύνσεων και Γραφείων Εκπαίδευσης, διευθυντές και υποδιευθυντές Σχολικών Μονάδων. Ο τρόπος που έγινε ο καθορισμός αυτός, αδικεί και αγνοεί κυριολεκτικά μια σημαντική σε πλήθος κατηγορία εκπαιδευτικών: Όσους προσφέρουν καθοδηγητικό, υποστηρικτικό και επιμορφωτικό έργο στους εκπαιδευτικούς των σχολείων και έχουν καθιερωθεί ως «Υπεύθυνοι» όπως οι Υπεύθυνοι Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Π.Ε.), Αγωγής Υγείας και γενικά σχολικών δραστηριοτήτων, αλλά και ΕΚΦΕ, ΠΛΗΝΕΤ κλπ.

Σύμφωνα με το νόμο η υπηρεσία των εκπαιδευτικών στις θέσεις αυτές:

(α) Δεν αναγνωρίζεται ως διδακτική εμπειρία ικανή να θεμελιώσει δικαίωμα επιλογής σε θέση στελέχους της εκπαίδευσης (άρθρο 7) και

(β) Δεν μοριοδοτείται ως διδακτική εμπειρία ή με οποιοδήποτε άλλο αιτιολογικό για την επιλογή σε θέση στελέχους. Εδώ να ληφθεί υπόψη ότι η άσκηση διδακτικών καθηκόντων ενός εκπαιδευτικού στο σχολείο λαμβάνει ένα μόριο ανά έτος και μέχρι 5 μόρια συνολικά για την επιλογή σε θέση Σχολικού Συμβούλου και δύο μόρια ανά έτος και μέχρι 12 μόρια συνολικά για τις υπόλοιπες κατηγορίες στελεχών (άρθρο 8).

(γ) Ο νόμος περιλαμβάνει ειδική διάταξη (άρθρο 15, παρ. 5) με την οποία αναγνωρίζεται ως διδακτική υπηρεσία η θητεία των σχολικών συμβούλων. Δεν υπάρχει ανάλογη πρόβλεψη για καμιά κατηγορία «Υπευθύνων».

Οι διατάξεις αυτές, όπως εύκολα γίνεται αντιληπτό, αποτελούν άνιση και διακριτική αντιμετώπιση σε βάρος των κάθε είδους Υπευθύνων σε σχέση με άλλες κατηγορίες εκπαιδευτικών όπως οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στο σχολείο και οι σχολικοί σύμβουλοι.

Ειδικά για τους Υπεύθυνους Π.Ε. η μεταχείριση είναι ιδιαίτερα δυσμενής καθώς υπηρετούν έναν από τους παλαιότερους θεσμούς αυτής της κατηγορίας αφού συμπληρώθηκαν 15 έτη από την έναρξη εφαρμογής

του θεσμού (1991). Στη 15χρονη αυτή εφαρμογή του θεσμού, όπως αναγνωρίζεται γενικά, οι Υπεύθυνοι Π.Ε. έχουν συμβάλει σημαντικά στη διάδοση της βιωματικής παιδαγωγικής, των διεπιστημονικών και διαθεματικών προσεγγίσεων και των ενεργητικών και συμμετοχικών μεθόδων διδασκαλίας.

Ας προσπαθήσουμε να παρακολουθήσουμε τη λογική του νέου νόμου:

Είναι φανερό ότι στοχεύει να αναδείξει τη διδακτική εμπειρία που αποκτάται μέσα στη σχολική τάξη, την εμπειρία του «μάχιμου» εκπαιδευτικού, ως κυρίαρχο κριτήριο της υπηρεσιακής εξέλιξης. Η άποψη αυτή είναι θεμιτή και έχει πολλούς υποστηρικτές στο χώρο της εκπαίδευσης. Όμως γιατί θα πρέπει ταυτόχρονα κάθε άλλος τρόπος απόκτησης διδακτικής εμπειρίας να αγνοείται και να απαξιώνεται; Δεν αποτελεί παραλογισμό αυτοί που επιμορφώνονται στα σεμινάρια Π.Ε. (και άλλων διεπιστημονικών αντικειμένων) να πριμοδοτούνται με πολλά μόρια «διδακτικής εμπειρίας» και αυτοί που τους επιμορφώνουν να τα στερούνται;

Τι μήνυμα μεταφέρει η πολιτεία προς τους εκπαιδευτικούς και προς την κοινωνία με την ψήφιση τέτοιων διατάξεων; Παρά τις μεγαλοστομίες για τη μεγάλη σημασία της Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία, για την Αγωγή και την Προαγωγή της Υγείας, για τις διαθεματικές και διεπιστημονικές προσεγγίσεις, για μαθητοκεντρικές και ομαδοσυνεργατικές μεθόδους, ο νέος νόμος λειτουργεί ως ένα «κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα» που μεταδίδει στον εκπαιδευτικό το μήνυμα να επιμένει στα γνωστά και παραδοσιακά πρότυπα διδασκαλίας, να μη δοκιμάσει νέες απαιτητικές παιδαγωγικές πρακτικές, να μην ασχοληθεί με διαθεματικά αντικείμενα όπως είναι η Π.Ε, η Αγωγή Υγείας, τα Πολιτιστικά. Ταυτόχρονα απαξιώνει και το θεσμό του Υπεύθυνου, καθώς αντιμετωπίζει το ρόλο του αποκλειστικά ως διακίνηση εγγράφων και οδηγιών.

Η άδικη αυτή μεταχείριση μιας ολόκληρης κατηγορίας εκπαιδευτικών θα πρέπει να διορθωθεί. Το ελάχιστο που επιβάλλεται είναι να τροποποιηθεί ο νόμος ώστε να λογίζεται και η θητεία των Υπευθύνων ως διδακτική υπηρεσία όπως στην περίπτωση των Σχολικών Συμβούλων. Στην προσπάθεια των Υπευθύνων να πετύχουμε την αποκατάσταση αυτής της αδικίας, θεωρούμε αυτονόητο ότι θα έχουμε τη συμπαράσταση όλης της εκπαιδευτικής κοινότητας και ιδιαίτερα των εκπαιδευτικών που ασχολούνται με την Π.Ε.

για την περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Ιδέες και σκέψεις για τη στήλη «Προγράμματα Π.Ε.»

Από το 1993, χρονιά πρώτης κυκλοφορίας του περιοδικού μας μέχρι και σήμερα, η στήλη «**Προγράμματα Π.Ε. στα σχολεία**» παρουσιάζει προγράμματα που μας στέλνετε εσείς οι εκπαιδευτικοί. Η στήλη αυτή έπαιξε έναν συγκεκριμένο ρόλο, ιδιαίτερα τα πρώτα χρόνια εφαρμογής του θεσμού της Π.Ε. Ο ρόλος αυτός ήταν να πληροφορεί τους εκπαιδευτικούς για τα προγράμματα που εκπονούνται σε όλη την Ελλάδα και σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, να παρακινεί και να δίνει ιδέες και σε άλλους εκπαιδευτικούς που προτίθενται να εκπονήσουν ένα πρόγραμμα, σε ό,τι αφορά τη θεματολογία, τη μεθοδολογία, τη διαδικασία εκπόνησης ενός προγράμματος, τις πηγές πληροφόρησης, τις δραστηριότητες που μπορούν να γίνουν κατά τη διάρκεια ενός προγράμματος, τον τρόπο παρουσίασης, την παραγωγή εποπτικού και άλλου υλικού, την αξιολόγηση κ.ά. Λειτουργήσε κατά κάποιον τρόπο σαν κίνητρο και σαν μέσο ανταλλαγής πληροφορίας και ιδεών μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Σήμερα, μετά από μια εικοσιπενταετία και πάνω λειτουργίας του θεσμού, οι εκπαιδευτικοί έχουν πλέον τη δυνατότητα της πληροφόρησης αυτής μέσα από σεμινάρια που διοργανώνουν οι υπεύθυνοι Π.Ε. και τα ΚΠΕ, μέσα από συνέδρια και πλήθος εκδηλώσεων που γίνονται μέσα και έξω από τους χώρους των σχολείων. Πολλά σχολεία έχουν δημιουργήσει παράδοση στην Π.Ε. και η «μαγιά» των συναδέλφων που ασχολούνται συστηματικά μεταδίδει την πείρα της και στους νεότερους εκπαιδευτικούς.

Αυτή η στήλη για να μπορεί να δικαιώνει την ύπαρξή της και να προσφέρει ουσιαστικά στην υπόθεση της Π.Ε., με τα σημερινά δεδομένα, θα πρέπει να δίνει κάτι παραπάνω απ' αυτό που έδινε μέχρι τώρα. Σίγουρα ο ρόλος αυτής της στήλης δεν είναι να μεταφέρει τις γνώσεις που απέκτησαν οι εμπλεκόμενοι σε ένα πρόγραμμα ούτε τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξαν. Αυτό θα το κάνει η κάθε περιβαλλοντική ομάδα με το δικό της τρόπο, για να γευθεί και τη χαρά της ανακάλυψης.

Παρουσιάζουμε λοιπόν κάποιες ιδέες και σκέψεις για τη μελλοντική διαμόρφωση της στήλης και είμαστε ανοιχτοί και σε άλλες ιδέες.:

- Θεματική παρουσίαση προγραμμάτων ενταγμένη σε κάποιο αφιέρωμα του περιοδικού, όπως έχει γίνει και στο παρελθόν, είναι μια πιο ολοκληρωμένη παρουσίαση, γιατί συνδυάζει θεωρία και πράξη. Τα θέματα των αφιερωμάτων θα προαναγγέλλονται από το περιοδικό.
- Ολοκληρωμένη παρουσίαση ενός προγράμματος (επιλεκτικά) με τη μεθοδολογία του, τις δράσεις κατά τη διάρκεια του προγράμματος, τον τρόπο παρουσίασης, την παραγωγή υλικού και την αξιολόγησή του από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν.
- Παρουσίαση ενός προγράμματος με πρωτότυπη θεματολογία ή θεματολογία που δεν έχει παρουσιαστεί μέχρι τώρα από το περιοδικό ή που αφορά νέα πεδία δράσης ή αντιμετώπισης των προβλημάτων που αφορούν το περιβάλλον και την ποιότητα της ζωής μας.
- Παρουσίαση κάποιων παρεμβάσεων και δράσεων που έγιναν από περιβαλλοντικές ομάδες στο σχολείο τους, στη γειτονιά, στην πόλη, στο φυσικό περιβάλλον όπου η θεωρία γίνεται δράση και πράξη, ανεξάρτητα αν έχει ή δεν έχει συγκεκριμένα αποτελέσματα.
- Παρουσίαση κειμένων που παράγονται σε ένα πρόγραμμα όπως θεατρικών κειμένων, έντεχνου λόγου, παραμυθιών κ.ά.
- Παρουσίαση από τους συντονιστές εκπαιδευτικούς των προβλημάτων που προέκυψαν κατά τη διάρκεια ενός προγράμματος, των τρόπων που αντιμετώπισαν αυτά τα προβλήματα, της συμμετοχής και ανταπόκρισης ή όχι των μαθητών, της δικής τους εμπειρίας, του εν γένει προβληματισμού τους σχετικά με την εφαρμογή του θεσμού.

Με βάση αυτές τις σκέψεις, τις δικές σας ιδέες και τον προβληματισμό που θα προκύψει από τη συνάντηση των υπεύθυνων Π.Ε. Κεν. Μακεδονίας που προγραμματίστηκε για τις 21 Ιουνίου από την ΠΕΕΚΠΕ Κεν. Μακεδονίας, με σκοπό τη διερεύνηση των ποιοτικών χαρακτηριστικών ενός προγράμματος Π.Ε., θα διαμορφώσουμε τη στήλη αυτή έτσι ώστε να συμβάλλει στην περαιτέρω προώθηση και εξέλιξη του θεσμού της Π.Ε.

• Άρθρα, προγράμματα Π.Ε, σκέψεις και προβληματισμούς σχετικά με την «**εκπαίδευση για την Αειφορία**» φιλοδοξούμε να συνεχίσουμε να φιλοξενούμε στις στήλες του περιοδικού.

- Παράλληλα για τα επόμενα τεύχη, καλούμε τα μέλη και τους αναγνώστες του περιοδικού, να τείλουν ανάλογα κείμενα, άρθρα σκέψεις και προβληματισμούς, ώστε να έχουμε τη δυνατότητα να ανοίξουμε στήλες - αφιερώματα με τον τίτλο:

«Προσδιορίζοντας την ποιότητα της Π.Ε. στο σχολείο, στα κέντρα Π.Ε., στην επιμόρφωση και στην παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού»

Από τη Συντακτική Επιτροπή

ΒΙΒΛΙΟ

παρουσίαση

επιμέλεια της Δ. Σουβατζή

ΒΙΒΛΙΟ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ

Επιμέλεια: Αλ. Γεωργόπουλου

«Περιβαλλοντική Εκπαίδευση – ο νέος πολιτισμός που αναδύεται...»

Εκδόσεις: GUTENBERG, Αθήνα 2005

Πρόκειται για ένα συλλογικό τόμο (περίπου 900 σελίδων), στον οποίο παρουσιάζονται κυρίως θεωρητικές αναζητήσεις και μέσα από ποικίλες οπτικές γύρω από τα ζητήματα της Περιβαλλοντικής εκπαίδευσης γίνεται μια προσπάθεια να αποτυπωθεί η «εικόνα» της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης κυρίως στην Ελλάδα αλλά και σε άλλες χώρες.

Ο τόμος είναι μια συλλογή άρθρων, από περίπου σαράντα έλληνες και ξένους συγγραφείς, με το συντονισμό και την επιμέλεια



του Αλέκου Γεωργόπουλου αν. καθηγητή του ΑΠΘ.

Στο βιβλίο επιχειρείται: α) Μια κριτική εξιστόρηση γεγονότων και προβληματισμών στο χώρο της Π.Ε, β) Συζήτηση των μεθοδολογικών προσεγγίσεων στην Π.Ε, με έμφαση στη βιωματική τους διάσταση, γ) τίθενται ζητήματα πολιτικής της Π.Ε (Αναλυτικό πρόγραμμα – Διαθεματικό Ενιαίο πλαίσιο, Τοπική ιστορία κτλ.), δ) αναπτύσσονται προ-

βληματισμοί για τη σχέση της Π.Ε με ποικίλες εκπαιδευτικές θεωρίες (κονστрукτιβισμό, θετικισμό, ολιστικότητα κτλ.), ε) Αναζητείται η σχέση της Π.Ε με τις τέχνες, καθώς και με την άτυπη εκπαίδευση (μουσεία, οικομουσεία κτλ.), ζ) γίνεται προσπάθεια να αποτιμηθεί ο ρόλος και η προσφορά των Κέντρων Π.Ε, τόσο στην Ελλάδα όσο και στην Αγγλία η) εξετάζονται ζητήματα εκπαίδευσης στην αειφορία και στις εφαρμογές της Local Agenda 21, θ) Επιχειρείται η προσέγγιση της αξιολόγησης στην Π.Ε, ι) προσεγγίζονται ζητήματα εκπαίδευσης αξιών και περιβαλλοντικής ηθικής και τέλος κ) καταλήγει με ένα κείμενο για τις «νίκες» του οικολογικού κινήματος.

Ο τόμος αυτός είναι χρήσιμος τόσο σε φορείς που ασχολούνται με την Π.Ε και την ευαισθητοποίηση των πολιτών, όσο και σε κάθε εκπαιδευτικό που εμπλέκεται με την Π.Ε.

Κωνσταντίνος Σκορδούλης – Μαρία Σωτηράκου

«ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ - Επιστήμη και Εκπαίδευση»

Εκδόσεις: Leader Books, Αθήνα 2005

Το βιβλίο γράφτηκε με βασική παραδοχή ότι ενώ η Περιβαλλοντική εκπαίδευση στοχεύει στην ευαισθητοποίηση των μαθητών και

των πολιτών, δίνει πολύ λίγο βάρος στη διδασκαλία του επιστημονικού υπόβαθρου για την κατανόηση και επεξήγηση των περιβαλλοντικών προβλημάτων. Από την άλλη ότι η μελέτη των περιβαλλοντικών προβλημάτων μπορεί να βοηθήσει στο να αποκτήσουν οι επιστημονικές και τεχνολογικές έννοιες κατά τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών το νόημα τους μέσα στον πραγματικό κόσμο.

Το βιβλίο φιλοδοξεί να συνδυάσει τον κριτικό ορθολογισμό των Φυσικών Επιστημών με την κοινωνική ευαισθησία και το αξιακό φορτίο της Π.Ε. Είναι γραμμένο δε από τη σκοπιά της βιώσιμης ανάπτυξης, μέσα σε μια δημοκρατικά σχεδιασμένη παγκόσμια οικονομία.

Στην αρχή δίνονται οι ορισμοί της «Περιβαλλοντικής Επιστήμης» και περιγράφεται η περιβαλλοντική κρίση. Ακολούθως γίνεται αναφορά σε προγράμματα «επιστημονικού και περιβαλλοντικού αλφαριθμητισμού» όπως πχ STSE και συνεχίζει με έννοιες της επιστήμης της Οικολογίας. Ακολουθούν κεφάλαια που εξετάζουν αναλυτικά τα περιβαλλοντικά προβλήματα:

α) της βιοποικιλότητας, β) της ενέργειας, γ) της πυρηνικής ενέργειας και ραδιενεργού ρύπανσης και τέλος δ) των προβλημάτων της ατμόσφαιρας, της υδρόσφαιρας και του εδάφους καθώς και του ανθρωπογενούς ή αστικού περιβάλλοντος.

Το βιβλίο συμπληρώνεται με παραρτήματα που αφορούν τη μοντελοποίηση οικοσυστημάτων, δέκα εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων για την τάξη, λεξικό περιβαλλοντικών όρων και τέλος οδηγό ξενόγλωσσας βιβλιογραφίας.



ΒΙΒΛΙΟ

παρουσίαση

Ευγενία Φλογαίτη

«Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία»

Εκδόσεις: Ελληνικά γράμματα, Αθήνα 2006

Η αειφορία ή η βιώσιμη ανάπτυξη, έννοιες και λέξεις που πια κυριαρχούν τόσο στο χώρο της οικονομίας όσο και της πολιτικής τα τελευταία χρόνια, τι σχέση μπορεί να έχουν με την Περιβαλλοντική εκπαίδευση; Είναι μια νέα μορφή αναδυόμενης εκπαίδευσης ή συνιστά τη μετεξέλιξη ή τη «νέα γενιά» της Π.Ε;

Το βιβλίο στην αρχή καταγράφει την εξελικτική διαδρομή της Π.Ε (από τη Φύση στο Περιβάλλον – την πολυφωνία – προς την αειφορία)

Ακολούθως προσδιορίζει την έννοια και το περιεχόμενο της «αειφορίας», σε σχέση με την οικονομία, το περιβάλλον και την ανάπτυξη και δίνει κριτήρια ανάλυσης της ιδεολογικής δομής της.

Στο τρίτο μέρος αναζητεί τις σχέσεις της με την εκπαίδευση και την περιβαλλοντική εκπαίδευση και καταλήγει προσδιορίζοντας τα χαρακτηριστικά μιας εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία (ΕΠΑ), που δε μπορεί παρά να έχει διεπιστημονικό, συστημικό, ολιστικό και δημοκρατικό χαρακτήρα. Μια εκπαίδευση που θα εστιάζει στην ανάπτυξη της στοχο-κριτικής σκέψης, θα είναι προσανατολισμένη στις αξίες και θα είναι κατά βάση πολιτική εκπαίδευση.

Το βιβλίο καταλήγει σε ένα παράρτημα όπου συνοπτικά καταγράφονται τα ρεύματα που έχουν αναπτυχθεί τόσο στο χώρο του περιβάλλοντος όσο και της εκπαίδευσης, ενώ παρατίθεται μια πλούσια βιβλιογραφία.



Δρ. Θεόδωρος Σ. Κουσουρής,
Περιβαλλοντολόγος,
Κωνσταντίνα Ε. Παπαδογιαννάκη,
Παιδαγωγός - Εμφυχούτρια

“ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ” ...στο Περιβάλλον, ...για το Περιβάλλον και την Αειφορία

- Η Περιβαλλοντική Αγωγή στην Πράξη με
Βιωματικές Δραστηριότητες-

Εκδόσεις: Χ. Δαρδανός, Αθήνα 2005

Με οδηγό τα περιβαλλοντικά παιχνίδια που παρουσιάζονται σε αυτό το βιβλίο, μέσα από ποικίλες δραστηριότητες, επιδιώκεται:

- να «ζωντανεύει» η γνώση,
- να βιώνεται το περιβάλλον και
- να αναπτύσσεται η συνεργασία και η κοινωνική συμμετοχή.

Κάθε περιβαλλοντικό παιχνίδι διαρθρώνεται α) στους ειδικούς παιδαγωγικούς στόχους, β) στις προϋποθέσεις διεξαγωγής του παιχνιδιού, γ) στα απαραίτητα υλικά και μέσα, δ) στο κύριο μέρος της διεξαγωγής του παιχνιδιού και ε) σε διαπιστώσεις. Υπάρχουν δε, ειδικά κεφάλαια με σύντομα μηνύματα ευαισθητοποίησης, αλλά και βασικές γνώσεις - πληροφορίες για το κάθε εξειδικευμένο αντικείμενο του κάθε παιχνιδιού. Επίσης, στο δεύτερο μέρος κάθε παιχνιδιού, παρουσιάζεται σε σχηματική απεικόνιση ο τρόπος διεξαγωγής του περιληπτικά. Μέσω των περιβαλλοντικών παιχνιδιών, επιδιώκεται να γίνει πραγματικότητα η εφαρμογή της «Περιβαλλοντικής Αγωγής» στην



πράξη, η οποία οφείλει μεταξύ των άλλων, να αποτελέσει διαδικασία μάθησης, εργαλείο ζύμωσης των παιδιών με τα σημερινά περιβαλλοντικά ζητήματα, αποτελεσματικότερης ανάδειξης της τοπικής περιβαλλοντικής προβληματικής, αλλά και ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης όλων, για το περιβάλλον μέσα στο οποίο ζούμε, αναπνέουμε, δραστηριοποιούμαστε, και δημιουργούμε. Οι θεματικές των παιχνιδιών είναι οι εξής:

- 1) “Η Αειφορία των Φυσικών Πόρων”
- 2) “Τρώγω και Τρώγομαι – Οι Τροφικές Σχέσεις στη Φύση”
- 3) “Το Νερό, η Επαναχρησιμοποίησή του και η Ρύπανση”
- 4) “Η Ρύπανση στον Αέρα, στο Νερό και στο Έδαφος”
- 5) “Τα Σκουπίδια, η Διαχείριση και η Ανακύκλωσή τους”
- 6) “Για τα Τοπικά Περιβαλλοντικά Ζητήματα”
- 7) “Τα Παγκόσμια Περιβαλλοντικά Προβλήματα”
- 8) “Νερό-σπαζοκεφαλιάς”
-.....και Πάμε ακόμη Πιο Πέρα
-.....ας Αρχίσουμε από το Τοπικό Περιβάλλον

ΒΙΒΛΙΟ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ

ΒΙΒΛΙΟ

παρουσίαση

επιμέλεια της Δ. Σουβατζή

Συντονισμός: Γιολάντα Ζιάκα, Philippe Robichon & Christian Souchon

“Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Έξη προτάσεις για την κοινωνία των πολιτών”

Εκδόσεις: Νησίδες, Θεσσαλονίκη 2005
Εκδόσεις: Charles Leopold Mayer, 2002, Παρίσι, Γαλλία

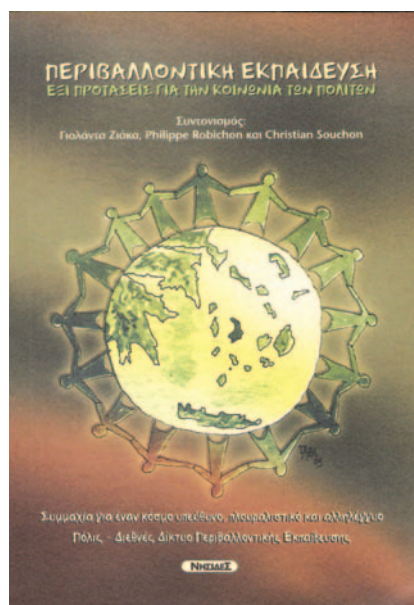
Μετάφραση από Γαλλικά: Γιολάντα Ζιάκα

Το βιβλίο απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς και υπεύθυνους επικοινωνίας για θέματα περιβάλλοντος (δημοσιογράφους, στελέχη δημοσίων φορέων, μέλη μη κυβερνητικών οργανώσεων).

Στόχο έχει να συνεισφέρει στον εμπλουτισμό της συζήτησης γύρω από τους στόχους και τις μεθόδους της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Π.Ε), σε

όλες της μορφές της είτε στο σχολικό περιβάλλον είτε έξω από το σχολείο είτε μέσα από τα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας.

Κεντρική θέση του βιβλίου είναι η σύνδεση της Π.Ε με τη συμμετοχή του πολίτη στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Πρόκειται για συλλογικό έργο στο οποίο παρουσιάζονται θεωρητικές προτάσεις και εκ-



παιδευτικές εμπειρίες από διάφορα μέρη του κόσμου. Αποτελεί προϊόν του έργου μιας διεθνούς ομάδας εργασίας για την περιβαλλοντική εκπαίδευση, υπό τον συντονισμό του «Διεθνούς Δικτύου Π.Ε – Πόλις».

Το βιβλίο εκδόθηκε για πρώτη φορά, στα γαλλικά και αγγλικά, στη Γαλλία από τις Εκδόσεις Charles Leopold Mayer, το 2001 και επανεκδόθηκε στα γαλλικά το 2002. Έχει εκδοθεί επίσης το 2003, στα ισπανικά, πορτογαλικά και αγγλικά (στο Περού, τη Βραζιλία και την Ινδία). Η Ελληνική έκδοση από τις εκδόσεις «Νησίδες» υποστηρίζεται από το γαλλικό Ίδρυμα Charles Leopold Mayer.

Μαρία Δασκολιά

«Θεωρία και πράξη στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση» - οι προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών -

Εκδόσεις: ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ, Αθήνα 2004

Το βιβλίο αφορά τον εκπαιδευτικό. Ασχολείται με την αναζήτηση της σχέσης θεωρίας και πράξης, και του «χάσματος» ανάμεσα στο θεωρητικό λόγο και την καθημερινή διδακτική πρακτική. Προσπαθεί να διερευνήσει, στο πεδίο της Π.Ε, τον τρόπο που δομείται η εκπαιδευτική θεωρία του κάθε εκπαιδευτικού που επηρεάζει και



επηρεάζεται από τη διδακτική του σκέψη και πρακτική. Στο βιβλίο αναπτύσσεται στην αρχή, με πολύ κατατοπιστικό τρόπο, το θεωρητικό πλαίσιο και οι επιστημολογικές παραδοχές, στις οποίες στη συνέχεια στηρίζεται ο σχεδιασμός και οι μεθοδολογικές επιλογές της έρευνας, ενώ στο τέλος παρουσιάζονται τα αποτελέσματα για τη θεωρητική θέση και στάση των εκπαιδευτικών, ως προς τις διαστάσεις της θεωρίας και της πράξης της Π.Ε, με τη σειρά των κεντρικών ερευνητικών ερωτημάτων που αφορούν:

1. Την έννοια και τη λειτουργία της Π.Ε (Τι είναι για σένα η Π.Ε;)
2. Τους σκοπούς και τους στόχους που προσωπικά θέτει ο εκπαιδευτικός (Ποιους σκοπούς εξυπηρετεί η Π.Ε;), και
3. Τον ρόλο του εκπαιδευτικού στην Π.Ε (Ποιος ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην Π.Ε;)

Στο βιβλίο ο κάθε εκπαιδευτικός που εμπλέκεται με την Π.Ε, μπορεί να αναγνωρίσει στοιχεία δικά του και να αντιληφτεί και σε θεωρητικό και επιστημολογικό επίπεδο τις δικές του επιλογές.



Διαδίκτυο & Π.Ε.

του Αντώνη Ντάνη

Ο ιστοχώρος της ΠΕΕΚΠΕ. Τα πρώτα βήματα. Δυνατότητες.

Από το Μάρτιο του 2006 έχει αρχίσει να λειτουργεί ο ιστοχώρος της Πανελληνίας Ένωσης Εκπαιδευτικών για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε) στη διεύθυνση:

www.peekpe.gr.

Είναι ένα καινούργιο στοιχείο στη λειτουργία της Ένωσης που αριθμεί εκατοντάδες κοινωνικά και περιβαλλοντικά ευαισθητοποιημένα μέλη με ιδιαίτερα δυναμικές, δημιουργικές αλλά και ανπιφατικές προσωπικότητες κι έχει να επιδείξει σημαντικό έργο στα χρόνια λειτουργίας της.

Πολλά είναι τα **ερωτήματα** και οι προβληματισμοί που μπορεί να θέσει κάποιος για τη **χρήση και το ρόλο του καινούργιου αυτού στοιχείου** στη λειτουργία της Ένωσης. Ένας σωστός σχεδιασμός για την ανάπτυξη των ιστοσελίδων προϋποθέτει να έχουν δοθεί απαντήσεις μέσα από συμμετοχικές διαδικασίες για την αναγκαιότητα, την αξία χρήσης τους και τον τρόπο διαχείρισής τους.

Η συμμετοχή των παρατημάτων και των μελών της Ένωσης στον εμπλουτισμό και τη διαμόρφωσή του καθώς επίσης και η χρήση του χώρου αναμένεται να δώσουν αρκετές απαντήσεις στα προηγούμενα.

Η κατασκευή των ιστοσελίδων έχει σαν βάση το πρόγραμμα **PHP-Nuke** που ανήκει στην κατηγορία του **ελεύθερου λογισμικού**, δηλαδή, λογισμικού που διακινείται και τροποποιείται ελεύθερα, με την τήρηση κάποιων ελάχιστων κανόνων όπως π. χ. την αναγνώριση των πνευματικών δικαιωμάτων των δημιουργών. Οι χρήστες είναι ελεύθεροι να αποφασίσουν αν θα ενισχύσουν οικονομικά τους δημιουργούς των προγραμμάτων που χρησιμοποιούν.

Το πρόγραμμα αυτό, επίσης, ανήκει στην κατηγορία των "συστημάτων διαχείρισης περιεχομένου" (CMS, content management system) που δίνουν τη δυνατότητα εύκολης δημιουργίας δυναμικών ιστοσελίδων από διάφορους χρήστες.

Με λίγα λόγια, όταν αναφερόμαστε στον ιστοχώρο της ΠΕΕΚΠΕ δεν θα πρέπει να σκεφτόμαστε κάποιες ιστοσελίδες που έχουν γίνει απλά και μόνο για την προβολή της Ένωσης. **Ο ιστοχώρος έχει όλα τα απαραίτητα ερ-**

γαλεία, για να γίνει ένα **ολοκληρωμένο σύστημα ενημέρωσης, πληροφόρησης, εκπαίδευσης, εργασιών και επικοινωνίας των μελών μιας ηλεκτρονικής κοινότητας** (μελών και φίλων της ΠΕΕΚΠΕ που θέλουν να συμμετάσχουν στις δραστηριότητες που θα προβάλλονται). Η επιτυχία όμως αυτού του εγχειρήματος θα εξαρτηθεί από διάφορους παράγοντες, όπως π.χ η διάθεση των διοικητικών οργάνων και μελών της Ένωσης να αναπτύξουν αυτές τις διαδικασίες, η εκπαίδευση της κοινότητας στη χρήση αυτών των ηλεκτρονικών μέσων κ.ά.

Η **διαχείριση του ιστοχώρου** θα γίνεται από την **επιτροπή των ιστοσελίδων** η οποία αποτελείται από μέλη του Δ.Σ της ΠΕΕΚΠΕ και των μελών που όρισαν ή θα ορίσουν τα παραρτήματα της Ένωσης.

Στους 2,5 μήνες περίπου, από τα μέσα Μαρτίου μέχρι τέλος Μαΐου που γράφτηκαν αυτές οι γραμμές, το "site" επισκέφτηκαν 760 διαφορετικά άτομα, είδαν 1655 σελίδες και κάνανε 113.000 κλικ. Υπάρχουν 40 εγγεγραμμένοι χρήστες. Τα άρθρα που έχουν δημοσιευθεί είναι 35. Αρκετοί εκπαιδευτικοί, υπεύθυνοι Π.Ε.νομών, ΚΠΕ, πανεπιστημιακοί δάσκαλοι, συγγραφείς και ΜΚΟ μας τίμησαν στέλνοντας νέα για δημοσίευση στις ιστοσελίδες μας. Ιδιαίτερα υπάρχει μια συνεργασία με την **ηλεκτρονική πύλη www.kpe.gr** του ΚΠΕ Καστοριάς και το **www.sciencenews.gr** μιας ομάδας μεταπτυχιακών φοιτητών από τον χώρο των θετικών επιστημών. Ακόμη ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλονται στο **Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών** (τμήμα περιβάλλοντος) που φιλοξενεί στις ιστοσελίδες του **παλιά τεύχη του περιοδικού της ΠΕΕΚΠΕ** και με τα οποία γίνεται σύνδεση από τον ιστοχώρο.

Η αξιοποίηση των δυνατοτήτων του ιστοχώρου αυτή τη στιγμή είναι πολύ μικρή. Το **εργαλείο που χρησιμοποιείται κυρίως** αυτή την περίοδο σχετικά ικανοποιητικά αφορά την **αποστολή νέων**. Πατώντας στο μενού «στείλτε νέα» ο **οποιοσδήποτε** μπορεί να μας **στείλει νέα και δραστηριότητες** που αφορούν το **περιβάλλον και την περιβαλλοντική εκπαίδευση**. Αυτά στη συνέχεια μ' ένα εύκολο τρόπο δημοσιεύονται στην πρώτη σελίδα. Έτσι όλοι οι επισκέπτες του ιστοχώρου μπορούν να πληροφορηθούν για τις δραστηριότητες που προγραμματίζουν ή κάνανε οι εκπαιδευτικοί που υλοποιούν προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, οι υπεύθυνοι Π.Ε.νομών, τα ΚΠΕ, οι ΜΚΟ, τα διάφορα σχολεία, σχολές κτλ.

Στις ιστοσελίδες επίσης υπάρχει ένας **χώρος ανταλλαγής απόψεων ή φόρουμ**. Είναι ενεργοποιημένος, αλλά η πρόσβαση σ' αυτόν επιτρέπεται μόνο στα εγγεγραμμένα μέλη. Αυτό γίνεται για λόγους ασφάλειας. Πρόσφα-

τες εμπειρίες φορέων του χώρου της Π.Ε. έδειξαν ότι όταν τα φόρουμ αφήνονται ελεύθερα, γίνονται στόχοι κακόβουλων επιθέσεων.

Οι διάφορες συζητήσεις στο χώρο αυτό μπορεί να είναι δημόσιες ή κλειστές στα πλαίσια μιας ομάδας, εφόσον αυτό ζητηθεί και εξυπηρετεί τη λειτουργία της ΠΕΕΚΠΕ. Τα θέματα των συζητήσεων μπορούν να είναι πολλά και διάφορα αρκεί βέβαια να έχουν σχέση με το περιβάλλον και την περιβαλλοντική εκπαίδευση.

Ένας άλλος χώρος είναι ο **χώρος των συχνών ερωτήσεων**. Εδώ υπάρχουν οι απαντήσεις για τις ερωτήσεις που γίνονται συνήθως. Αν κάνετε μια ερώτηση μέσω email στο διαχειριστή των ιστοσελίδων, που αφορά τη χρήση των ιστοσελίδων, ή τη λειτουργία της ΠΕΕΚΠΕ, θα πάρετε απαντήσεις εδώ.

Μια δυνατότητα που είναι επίσης ενεργοποιημένη είναι η **αποστολή προσωπικών μηνυμάτων μέσω του site** μεταξύ των εγγεγραμμένων χρηστών.

Τα **παραρτήματα** έχουν τη δυνατότητα να στέλνουν **ανακοινώσεις** ή να κάνουν και **δικές τους ιστοσελίδες**. Πρέπει να παίρνουν όμως υπόψη τους ότι προς το παρόν ο χώρος της ΠΕΕΚΠΕ δεν είναι πολύ μεγάλος, αφού η εταιρεία που φιλοξενεί τον ιστοχώρο βάζει περιορισμούς στο συνολικό μέγεθος των αρχείων. Έτσι θα πρέπει να υπάρχει ένα πνεύμα οικονομίας.

Οι **χρήσιμες συνδέσεις** είναι ένας χώρος όπου μπορείτε να βρείτε τις προτάσεις των συναδέλφων σας για **ενδιαφέροντα site**. Μπορείτε να προσθέσετε και εσείς τις διευθύνσεις των ιστοσελίδων που σας φάνηκαν αξιολογικές.

Στις **ανακτήσεις** μπορείτε να **φορτώσετε αρχεία**. Προς το παρόν τα αρχεία αφορούν τα τεύχη του περιοδικού αλλά και το τελευταίο συνέδριο της ΠΕΕΚΠΕ.

Υπάρχει μια σειρά από άλλα εργαλεία. Αυτά αφορούν τη δυνατότητα ανάπτυξης περιεχομένων, δημιουργίας εγκυκλοπαίδειας ή λεξικών για το περιβάλλον και την περιβαλλοντική εκπαίδευση, γκάλοπ, ηλεκτρονικού περιοδικού, αρχείου ψηφιακού υλικού και άλλα. Η ενεργοποίησή τους μπορεί να γίνει μετά από αίτημα μιας ομάδας ενδιαφερομένων και με τη σύμφωνη γνώμη της επιτροπής διαχείρισης των ιστοσελίδων και των διοικητικών οργάνων της ΠΕΕΚΠΕ.

Η ανάπτυξη του ιστοχώρου της ΠΕΕΚΠΕ αλλά και ανάλογων ιστοχώρων, έτσι όπως περιγράφηκε, μπορεί να είναι λίγο δύσκολη αλλά είναι μονόδρομος όπως δείχνει και η Ευρωπαϊκή εμπειρία. Με τη νέα σχολική χρονιά ελπίζουμε ότι θα παρθούν τα αναγκαία μέτρα για την ανάπτυξη του ιστοχώρου της ΠΕΕΚΠΕ που να είναι σημαντική βοήθεια για τις δράσεις σας στο χώρο της Π.Ε και την επικοινωνία σας.

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο Διαδίκτυο

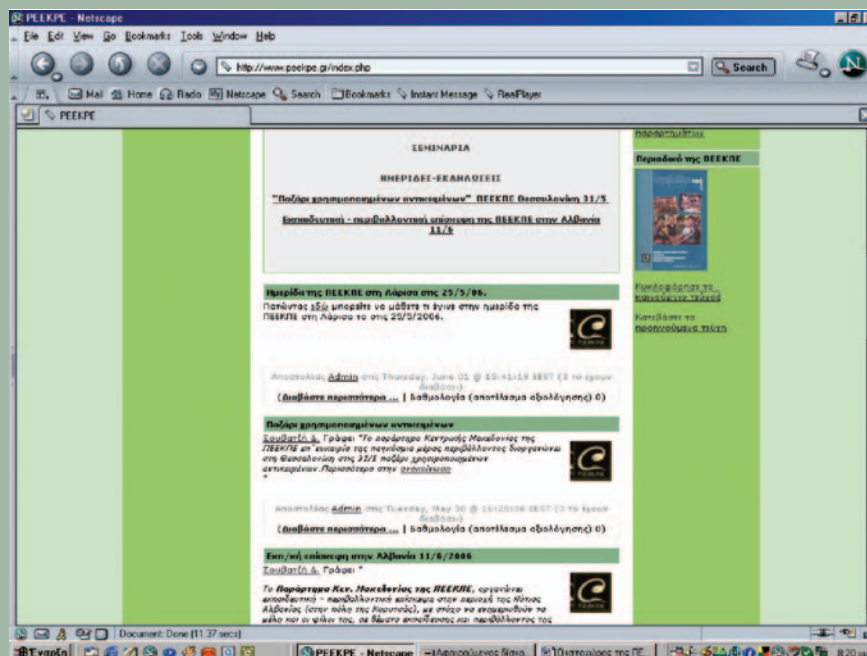
Η σημασία του διαδικτύου αποτελεί κοινό τόπο και ίσως περιττεύει η εκτεταμένη επιχειρηματολογία για τη σημασία και την αξία του για τον σύγχρονο κόσμο, αλλά και την εκπαίδευση και τους εκπαιδευτικούς ειδικότερα. Καθώς οι χρήστες/ριες του διαδικτύου αυξάνονται, η προσφυγή σ' αυτό για αναζήτηση ενημέρωσης για την επικαιρότητα και εύκολης πρόσβασης στη συγκεντρωμένη πληροφορία γίνεται πια σχεδόν αυτόματη. Θα μπορούσαμε επίσης να παραδεχθούμε ότι ουσιαστικά η ύπαρξη ιστοσελίδων για κάποιο φορέα ή άτομο αποτελεί πια παρουσία στον δημόσιο χώρο. Επιπλέον η δημοσίευση κειμένων από φορείς και άτομα όπως επίσης και τα ειδικά εργαλεία - δυνατότητες του διαδικτύου είναι δυνατόν να ενισχύσουν, αλλά και να επιταχύνουν ουσιαστικά τον δημόσιο διάλογο.

Γι' αυτούς του λόγους η επαναφορά της στήλης που αφορά την ενημέρωση για τη λειτουργία ιστοσελίδων σχετικών με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο περιοδικό αποτελεί πλέον ανάγκη και η παρουσίαση του ιστοχώρου της Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε. αυτονόητη υποχρέωση του περιοδικού. Όχι μόνο για λόγους ενημέρωσης αλλά γιατί όπως και η Ένωση έτσι και η λειτουργία του ιστοχώρου της είναι συλλογική υπόθεση, στηρίζεται στις ιδέες, τις πρωτοβουλίες και τη συμμετοχή όλων μας και βεβαίως στη συνεισφορά του συναδέλφου Αντώνη Ντάνη ο οποίος υποστηρίζει τη λειτουργία της ιστοσελίδας και την παρουσιάζει με το κείμενο που δημοσιεύεται στη σελ. 31.

Π. Παπαδοπούλου
e-mail: popirap@eled.auth.gr



Εικόνα 1: Η κεντρική σελίδα του ιστοχώρου της Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε.



Εικόνα 2: Η σελίδα του περιοδικού στον ιστοχώρο της Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε.

