

Η ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΩΣ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΕΥΑΙΣΘΗΤΟΠΟΙΗΣΗΣ ΚΑΙ ΚΙΝΗΤΟΠΟΙΗΣΗΣ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΤΟΠΙΚΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΩΝ ΣΤΗΝ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ ΤΗΣ ΑΕΙΦΟΡΙΑΣ

Μπότας Αθανάσιος, Δρ Α.Π.Θ., Εκπαιδευτικός, Διευθυντής Δ.Σ. Προαστίου, Καρδίτσα
Ανυφαντής Ιωάννης, Εκπαιδευτικός, Διευθυντής Δ.Σ. Καλλιθήρου, Καρδίτσα
Κουτής Βάιος, Εκπαιδευτικός Φ.Α., Διευθυντής 1^{ου} Δ.Σ. Σοφάδων, Καρδίτσα

Η έννοια του όρου Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Με την ευρύτερη δυνατή έννοια που μπορούμε να αποδώσουμε στον όρο Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, μπορούμε να ισχυρισθούμε ότι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση αφορούσε πάντα στην έρευνα του ανθρώπου σχετικά με το περιβάλλον, μέσα στο οποίο ζούσε γενιές και γενιές. Είτε αυτό ορίζεται ως χώρος ζωής, διαβίωσης, κοινωνικοποίησης είτε ως σύστημα σχέσεων, πεδίο δράσης, δημιουργίας, παραγωγής, κατανάλωσης, εκμετάλλευσης, μάθησης, πειραματισμού, μετατροπής, ερέθισμα για συμπεριφορές είτε προσδιορίζεται ως φυσικό, ανθρωπογενές, αγροτικό, δασικό, αστικό, αρχιτεκτονικό, τεχνολογικό, πολιτικό, οικονομικό, κοινωνικό, νομικό, πολιτιστικό, αισθητικό.

Ο πλέον διαδεδομένος και αποδεκτός ορισμός για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση είναι αυτός που υιοθετήθηκε το 1977 από την UNESCO στην Τιφλίδα της πρώην Σοβιετικής Ένωσης¹: *«Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση προωθεί την ανάπτυξη σαφούς αντίληψης και ενδιαφέροντος για την οικονομική, κοινωνική, πολιτική και οικολογική αλληλεξάρτηση, σε αστικές και αγροτικές περιοχές. Παρέχει σε κάθε άτομο δυνατότητα απόκτησης γνώσεων, αξιών, στάσεων, αφοσίωσης και δεξιοτήτων που χρειάζονται για να προστατεύσει και να καλυτερεύσει το περιβάλλον. Συμβάλλει στη δημιουργία νέων προτύπων συμπεριφοράς, ατόμων, ομάδων, κοινωνιών προς το περιβάλλον»*

Ένας πιο σύγχρονος ορισμός με παρόμοια προβληματική περιγράφει την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ως *«τη διαδικασία που θα βοηθήσει τους πολίτες να αποκτήσουν γνώση του περιβάλλοντος και πάνω απ' όλα να γίνουν ικανοί και αποφασισμένοι, να έχουν διάθεση να εργαστούν ατομικά και συλλογικά για την επίτευξη και τη διατήρηση μιας δυναμικής ισορροπίας μεταξύ της ποιότητας ζωής και της ποιότητας του περιβάλλοντος²»*.

Μετά τη διεθνή διάσκεψη του Ρίο της Βραζιλίας το 1992, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση τείνει να ταυτιστεί στο περιεχόμενο με την έννοια της Εκπαίδευσης για τη βιώσιμη ανάπτυξη, η οποία προκύπτει από την Agenda 21³: *«η Εκπαίδευση για την Αειφορία είναι μια δια βίου μαθησιακή διαδικασία, η οποία οδηγεί στη δημιουργία πληροφορημένων και ενεργών πολιτών, που διαθέτουν τις δεξιότητες της δημιουργικής επίλυσης προβλημάτων, διαθέτουν επιστημονική και κοινωνική παιδεία*

¹ Πηγή: <http://www.env-edu.gr/Documents/files/Basika%20Keimena/Moscov%201987%20-%20GR.pdf>, Προσπελάστηκε, 11/09/2012.

² Hungerford H.R., Peyton R.B., *Wilke Goals for Curriculum Development in Environmental Education, Journal of Environmental Education*, Vol. 2, no 3, R.G. 1980.

³ Πηγή: http://www.agendairis21.be/?gclid=CNHYx4-50rYCFZMbtAod_m8AhQ, Προσπελάστηκε, 29/06/2012.

και αφοσίωση, έτσι ώστε να είναι ικανοί να εμπλακούν σε ατομικές και συλλογικές υπεύθυνες δράσεις, οι οποίες θα βοηθήσουν στην εξασφάλιση ενός μέλλοντος με οικονομική ευημερία και υγιούς από περιβαλλοντική άποψη». Αυτός ο ορισμός, καθώς εισάγει την έννοια της οικονομικής ευημερίας, διαφοροποιείται σημαντικά από τους προηγούμενους και ουσιαστικά προσεγγίζει την όλη θεώρηση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης μέσα από ένα πρίσμα ευρύτερο, το οποίο απαιτεί στην πράξη έναν ουσιαστικό μετασχηματισμό της Εκπαίδευσης με τη συμμετοχή και άλλων παραγόντων.

Η εξέλιξη αυτή, που επισημοποιήθηκε, έστω και με συμβιβασμούς, το 1997 στη Διάσκεψη της Θεσσαλονίκης⁴, δημιούργησε διχογνωμίες ως προς την ορθότητά της. Κάποιοι επιμένουν ότι ο όρος Εκπαίδευση για την Αειφορία είναι «πολιτικά και ιδεολογικά ουδέτερος και μπορεί να γίνει ό,τι εμείς θέλουμε να γίνει». Κάποιοι άλλοι έχουν ακριβώς διαμετρικά αντίθετη άποψη και πιστεύουν πως η μετονομασία αυτή «δε λειτουργεί περιγραφικά, αλλά αποτυπώνει και αναπαράγει συγκεκριμένους συσχετισμούς δύναμης μεταξύ διαφορετικών πολιτικών οπτικών⁵».

Η έννοια της αειφορίας

Είναι γνωστό ότι στις μέρες μας γίνεται μεγάλη συζήτηση διεθνώς, γύρω από τη σύνδεση της βιωσιμότητας (αειφορίας) και της Εκπαίδευσης, παρά το γεγονός ότι δεν έχουν υπάρξει ουσιαστικές αλλαγές προς αυτή την κατεύθυνση. Η έννοια της αειφορίας περιλαμβάνει όχι μόνο το περιβάλλον, αλλά και τα προβλήματα της φτώχειας, του πληθυσμού, της υγείας, της εξασφάλισης τροφής, της δημοκρατίας, των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της ειρήνης.

Η αειφόρος ανάπτυξη αποβλέπει στη συνεχή βελτίωση των συνθηκών διαβίωσης στη γη προς όφελος τόσο της παρούσας όσο και των μελλοντικών γενεών⁶ (Συμβούλιο Ε.Ε., 2006).

Σύμφωνα με τα Ηνωμένα Έθνη σκοπός της αειφόρου ανάπτυξης είναι:

1. Η ενσωμάτωση των κοινωνικών, οικονομικών και περιβαλλοντικών διαστάσεων της στη χάραξη πολιτικής σε διεθνές, τοπικό και εθνικό επίπεδο.
2. Η καθολική υιοθέτηση μιας ενιαίας, αντιπροσωπευτικής και ευρέως συμμετοχικής προσέγγισής της.
3. Η μετρήσιμη πρόοδος στην εφαρμογή των στόχων και του σκοπού του Σχεδίου Εφαρμογής του Γιοχάνεσμπουργκ⁷.

Με τη Συνθήκη του Άμστερνταμ, η αρχή της αειφορίας διατυπώθηκε ως «η αειφόρος ή βιώσιμη ανάπτυξη που σέβεται το περιβάλλον⁸», ωστόσο σήμερα, η έννοια της αειφορίας έχει επεκταθεί, διευρύνοντας την έννοια του περιβάλλοντος ως πλαισίου συνολικά των ανθρωπίνων δραστηριοτήτων και συμπεριλαμβάνει την

⁴ Πηγή: <http://www.ekke.gr/estia/Unesco/CONTENTS.htm>, Προσπελάστηκε, 12/07/2012.

⁵ Ράπτης Νίκος, *Εκπαίδευση για την Αειφορία ή Περιβαλλοντική Εκπαίδευση* εκδ. Οικοτοπία, 23, Αθήνα 2000, σσ. 76-113, 129-144.

⁶ Πηγή: http://www.minenv.gr/4/41/g4110/00/renewed_eu_sds_el.pdf.pdf, Προσπελάστηκε, 6/11/2014.

⁷ Πηγή: http://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/1428crp_11.pdf, Προσπελάστηκε, 14/09/2012.

⁸ Πηγή: <http://www.ypeka.gr/Default.aspx?tabid=785&snid=1854&language=el-GR>, Προσπελάστηκε, 19/11/2012.

ενασχόληση, τη συνειδητοποίηση καθώς και την εξεύρεση λύσεων στα προβλήματα της φτώχειας, της υγείας, της εξασφάλισης τροφής, της δημοκρατίας, της ισότητας, των κοινωνικών αποκλεισμών, του ρατσισμού, των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της ειρήνης.

Η κοινωνική φύση των περιβαλλοντικών ζητημάτων και η πλουραλιστική φύση της αειφορίας, μας οδηγεί άμεσα στο χώρο της πολιτικής, η οποία εξ ορισμού είναι το πεδίο της συνεργασίας και της σύγκρουσης στο εσωτερικό μιας κοινωνίας και μεταξύ των κοινωνιών δια μέσου των οποίων οι άνθρωποι αποκτούν, χρησιμοποιούν και διανέμουν τους φυσικούς και τους ανθρωπίνους πόρους. Κατά τη διεργασία αυτή ανακύπτουν τα θεμελιώδη ζητήματα της πολιτικής: Ποιος παίρνει τι, πότε και πώς.

Οι αξίες της αειφορίας

Ο κριτικός στοχασμός σε σχέση με τα ζητήματα της αειφορίας δεν μπορεί να οδηγήσει ούτε στη βαθιά κατανόηση ούτε σε αλλαγές αν δεν εστιάσει σε αυτά που θεμελιώνουν το σύγχρονο κόσμο. Οι αξίες είναι οι θεμελιώδεις αρχές και πεποιθήσεις (ατόμων ή και ομάδων), οι οποίες καθορίζουν τον τρόπο που βλέπει κανείς τη ζωή και τα γεγονότα, προσανατολίζουν τις επιλογές, τις αποφάσεις, τις στάσεις, τις συμπεριφορές και λειτουργούν ως σημεία αναφοράς για τη διατύπωση ερμηνειών και αξιολογικών κρίσεων⁹.

Υπάρχουν πολλές και διαφορετικές ιδέες και θέσεις, βάσει των οποίων ερμηνεύονται οι αιτίες και αναζητούνται οι λύσεις των σύγχρονων προβλημάτων, αλλά και σύμφωνα με τις οποίες διαμορφώνονται τα αναπτυξιακά σχέδια που οι κοινωνίες επεξεργάζονται. Κατά συνέπεια υπάρχουν και διαφορετικές εκδοχές της αειφορίας. Οι εκπαιδευόμενοι οφείλουν να διερευνούν και να αναλύουν τον πλουραλισμό των αξιών, ώστε να διασαφηνίζουν και να κατανοούν τις διάφορες απόψεις και θέσεις που εκφράζονται σε κάθε δημοκρατική κοινωνία. Παράλληλα ενθαρρύνονται στη διασαφήνιση, την κριτική θεώρηση και την αναθεώρηση των προσωπικών τους αξιών, στάσεων και συμπεριφορών¹⁰. Είναι σημαντικό, οι κοινές αξίες και οι αρχές που θεμελιώνουν την αειφόρο ανάπτυξη να γίνονται σαφείς, έτσι ώστε να μπορούν να εξεταστούν, να συζητηθούν, να δοκιμαστούν και να εφαρμοστούν¹¹.

Όμως για την ανάλυση και διασαφήνιση αξιών απαιτείται ένα ερμηνευτικό πλαίσιο. Ως κεντρικό ερμηνευτικό πλαίσιο και συνεπώς ως κριτήρια για την αξιολόγηση όλων των θέσεων και των απόψεων προτείνουμε ένα πλέγμα αξιών που ονομάζουμε «αξίες της αειφορίας». Αυτές είναι:

1. Οι αξίες της οικολογικής βιωσιμότητας
2. της οικολογικής και κοινωνικής αλληλεγγύης και δικαιοσύνης με τους άλλους ανθρώπους, τις μέλλουσες γενιές αλλά και προς όλα τα έμβια όντα του πλανήτη

⁹ Πηγή: http://kpe-kastor.kas.sch.gr/peekpe/kentrikes/FlogaitiE_PEEKPE.pdf, Προσπελάστηκε, 10/12/2012.

¹⁰ Φλογαίτη Ευγενία, *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1998, σσ. 187-211.

¹¹ Huckle, J. (2004), *Critical Realism: a Philosophical Framework for Higher Education for Sustainability*. Chap. 4, in Blaze-Corcoran, P. & Wals, A.E.J. (Eds) *Higher Education and the Challenge for Sustainability: Problematics, Promise and Practice*, Kluwer Academic Publishers, 1-6, Πηγή: http://john.huckle.org.uk/publications_downloads.jsp, Προσπελάστηκε, 17/02/2013.

3. της ανεκτικότητας στη διαφορετική άποψη και στις διαφορετικές πολιτισμικές εκφάνσεις

4. της ελευθερίας και της δημοκρατίας¹².

Παράλληλα, καλλιεργώντας την αυτονομία και την υπευθυνότητα, οι εκπαιδευόμενοι θα αναπτύξουν δικές τους απόψεις και αξίες οι οποίες θα είναι ικανές να τους ενεργοποιήσουν, ώστε να επιτευχθούν οι αλλαγές εκείνες που, σύμφωνα με την ιδεολογία που θα διαμορφώσουν, θα κρίνονται συλλογικά απαραίτητες στην κοινωνία. Και τελικά επειδή οι αξίες τρέφονται και υποθάλπονται από τα οράματα δεν έχουμε παρά να βοηθήσουμε τους μαθητές μας να δημιουργήσουν οράματα για μια κοινωνία πιο δίκαιη και αλληλέγγυα την οποία να ονομάσουμε αειφόρο¹³.

«Πρόκειται για μια ηθική επιταγή, μια επιταγή αξιών στην οποία οι πολιτιστικές διαφοροποιήσεις και η παραδοσιακή γνώση οφείλουν να γίνονται δεκτές με το δέοντα σεβασμό» (παράγραφος 10 της Διακήρυξης), διευρύνοντας ακόμα περισσότερο την έννοια της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, αρκεί προς την κατεύθυνση αυτή να υπάρξει η ανάλογη ώθηση από τους εμπλεκόμενους φορείς. Είναι ένα στοίχημα που θα κριθεί στο μέλλον¹⁴.

Η Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία

Η Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία (ΕΠΑ), προκειμένου να πραγματοποιήσει τους στόχους της, προτείνει και προωθεί ένα τύπο εκπαίδευσης ριζοσπαστικό και μεταρρυθμιστικό που κινείται στο πλαίσιο μιας μετανεωτερικής αντίληψης για το σύνολο της πραγματικότητας.

Έρχεται σε αντίθεση με τις προτεραιότητες που έθετε το παραδοσιακό σχολείο ως προς τις διαδικασίες μάθησης και διδασκαλίας, στη βάση των παλαιότερων ΑΠΣ του 82 – 83, όπως ήταν η πρωτοκαθεδρία της συστηματικής και ακαδημαϊκά παραγόμενης γνώσης, η επιστημονική κατάρτιση και εξειδίκευση, η καταφυγή σε μεθόδους παθητικής μετάδοσης και ανακατασκευής της γνώσης, η υιοθέτηση ιεραρχικών μορφών επικοινωνίας, ο ανταγωνισμός, η απομόνωση του σχολείου από την πραγματική ζωή.

Στη θέση τους υιοθετεί το διάλογο ανάμεσα σε διαφορετικές μορφές γνώσης (επιστημονικής, εμπειρικής, βιωματικής, παραδοσιακής), τη σύγκλιση της θεωρίας με την πράξη, την κριτική σκέψη και δράση, το άνοιγμα του σχολείου στη ζωή. Τα νέα ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ δίνουν προτεραιότητα σε σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις όπως είναι η ενεργός συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία, η διεπιστημονική και συστημική προσέγγιση των θεμάτων, η μάθηση μέσω ανακάλυψης και προσωπικής εμπειρίας, η μελέτη θεμάτων από το άμεσο περιβάλλον καθώς και ιδέες για τη χρήση της φύσης και του συνολικού περιβάλλοντος, ως πηγών και χώρων μάθησης, η εστίαση στην επίλυση προβλημάτων και τη λήψη αποφάσεων, είναι ορισμένες μόνο από τις διαστάσεις, που συγκροτούν το μεθοδολογικό της πλαίσιο.

¹² Πηγή: http://kpe-kastor.kas.sch.gr/peekpe/kentrikes/FlogaitiE_PEEKPE.pdf, Προσπελάστηκε, 10/12/2012.

¹³ Πηγή: http://www.aeiforosxoleio.gr/content/?to_orama_tis_aeiforias, Προσπελάστηκε, 14/11/2012.

¹⁴ Αναστασάτος Νίκος, *Σχολείο και Περιβάλλον, Από τη Θεωρία στην Πράξη*, εκδ. Ατραπός, Αθήνα 2005, σσ. 70-143

Παράλληλα, οι διδακτικές επιλογές της ενισχύουν, την βιωματική μάθηση και αξιοποιούν την προϋπάρχουσα γνώση και την εμπειρία των εκπαιδευομένων, καλλιεργούν την ατομική πρωτοβουλία, τη χειραφέτηση, τον αυτοκαθορισμό και την αυτονομία στη σκέψη και τη δράση, αναπτύσσουν την κοινωνική αλληλεπίδραση, τη συλλογικότητα και τη συναπόφαση, εγείρουν το ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων, (κίνητρο βασικό για τη μάθηση), δημιουργούν συνθήκες μάθησης και έρευνας στο σχολείο και σε άλλα μαθησιακά περιβάλλοντα, καθώς και σε περιβάλλοντα έξω από το σχολείο, ανοίγοντας έτσι το σχολείο στην τοπική κοινωνία.

Οι ρηξικέλευθοι στόχοι της Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία και τα καινοτόμα παιδαγωγικά της χαρακτηριστικά, που θέτουν πλαίσια ελευθερίας και χειραφέτησης αντί για πλαίσια ελέγχου και χειραγώγησης, αποτελούν παιδαγωγική πρόκληση για τη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα. Λειτουργούν όμως, ως δύναμη πυρήνες ανανέωσης του εκπαιδευτικού συστήματος και γενικότερα, εισάγουν μια διαφορετική προσέγγιση στην ίδια την έννοια της Εκπαίδευσης. Με τον τρόπο αυτό, η Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία έρχεται να απαντήσει τόσο ως προβληματισμός όσο και ως συγκεκριμένη εκπαιδευτική πρακτική σε τρεις αλληλοσυνδεόμενες καταστάσεις κρίσης: α) της υποβάθμισης του βιοφυσικού περιβάλλοντος, β) της απομάκρυνσης των ανθρώπων μεταξύ τους και γ) των κοινωνιών από το χώρο – πλαίσιο της ζωής τους και της ανεπάρκειας των παραδοσιακών παιδαγωγικών πρακτικών και των συνθηκών μάθησης, να συνδέσουν την εκπαίδευση και το σχολείο με τα ουσιαστικά προβλήματα της σύγχρονης πραγματικότητας και το ιδανικό ενός αυτόνομου και ενεργού πολίτη.

Μέσα από αυτή την τριπλή σκοπιμότητα η Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία δομείται και εξελίσσεται ως παιδαγωγική πρόταση, ανταποκρινόμενη σε αιτήματα και προσδοκίες ατόμων και κοινωνικών ομάδων για ριζικές αλλαγές στον οικολογικό, στον κοινωνικό και στον εκπαιδευτικό χώρο. Και οι τρεις αυτοί χώροι αποτελούν διαστάσεις της σύγχρονης πραγματικότητας, η οποία προκαλεί και συντηρεί το περιβαλλοντικό πρόβλημα, και ως εκ τούτου, συνιστούν βασικά πεδία δράσης για την επίτευξη της αειφορίας.

Τυπική, μη τυπική, άτυπη Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

α) Η τυπική Περιβαλλοντική Εκπαίδευση αφορά την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, η οποία αναπτύσσεται αποκλειστικά στο πλαίσιο του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος, από το νηπιαγωγείο έως και την τριτοβάθμια εκπαίδευση, σε σεμινάρια καθώς και σε προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης¹⁵. Ανάλογος είναι και ο ορισμός που προκύπτει μέσα από τη Χάρτα του Βελιγραδίου: «...ο τομέας της τυπικής εκπαίδευσης περιλαμβάνει την προσχολική, στοιχειώδη, δευτεροβάθμια και ανώτατη εκπαίδευση, καθώς και την εκπαίδευση και μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών και των επαγγελματικών ομάδων που έχουν ως αντικείμενο το περιβάλλον...¹⁶».

Η τυπική Περιβαλλοντική Εκπαίδευση έχει εξαρχής καθορισμένους στόχους,

¹⁵ Τσαμπούκου – Σκαναβή Κωνσταντίνα, *Περιβάλλον και Κοινωνία: Μια Σχέση σε Αδιάκοπη Εξέλιξη*, εκδ. Καλειδοσκόπιο, Αθήνα 2004, σσ. 54-97.

¹⁶ Πηγή: <http://unesdoc.unesco.org/images/0002/000276/027608eb.pdf>, Προσπελάστηκε, 07/12/2012.

τους οποίους εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενοι καλούνται να υλοποιήσουν μέσα από μια σειρά συγκεκριμένων θεσμοθετημένων διαδικασιών. Το κοινό στο οποίο απευθύνεται είναι αφενός μεν, ορισμένο, δηλαδή έχει κοινά γνωρίσματα όσον αφορά στην ηλικία καθώς και στο επίπεδο εκπαίδευσής του, αφετέρου δε, συμμετέχει στις διαδικασίες της όχι αυτοβούλως αλλά εντασσόμενο μέσα στο εκάστοτε υποχρεωτικό εκπαιδευτικό σύστημα. Επίσης, σκόπιμο είναι να υπογραμμιστεί, ότι η μορφή, το είδος και η ποιότητα της παρεχόμενης περιβαλλοντικής γνώσης στο πλαίσιο της τυπικής Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ελέγχονται και κρίνονται αποκλειστικά από τον διδάσκοντα και το εκπαιδευτικό ίδρυμα ή φορέα στο οποίο υπάγεται¹⁷.

β) Η μη τυπική Περιβαλλοντική Εκπαίδευση είναι μια σκόπιμη μορφή εκπαίδευσης, που έχει ως στόχο την ανάπτυξη σε διάφορους τομείς της κοινωνίας περιβαλλοντικού ήθους, περιβαλλοντικών εννοιών, κατάλληλων δεξιοτήτων και στάσεων¹⁸. Η μη τυπική Περιβαλλοντική Εκπαίδευση επεκτείνεται πέρα από το πλαίσιο του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος μιας χώρας και πραγματοποιείται σε διάφορα ιδρύματα της κοινωνίας (σχολεία, πανεπιστήμια, μουσεία, ζωολογικούς ή βοτανικούς κήπους), σε περιοχές φυσικού κάλλους και σε προστατευόμενες περιοχές, σε οικοτουριστικές περιοχές, σε Κέντρα κοινωνικών και επαγγελματικών ομάδων, σε Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Το κοινό στο οποίο απευθύνεται δεν έχει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά ως προς την ηλικία, το εισόδημα, το μορφωτικό του επίπεδο και σε αντίθεση με την τυπική Περιβαλλοντική Εκπαίδευση συμμετέχει στις δραστηριότητές της οικειοθελώς, είτε ενεργά είτε ως απλός δέκτης.

Πρέπει, ωστόσο, να σημειωθεί ότι ο άνθρωπος δεν πείθεται εύκολα να αλλάξει την τακτική που ακολουθεί, επειδή θεωρεί ότι τον διευκολύνει. Ακόμη είναι απαραίτητο να πληροφορηθεί με εύληπτο τρόπο, για ποιους λόγους έχει συμφέρον να αλλάξει τη σχετική με συγκεκριμένα περιβαλλοντικά προβλήματα συμπεριφορά του. Σε αυτή την περίπτωση δεν αρκεί η επιστημονική εξήγηση και περιγραφή, τη στιγμή μάλιστα που οι περισσότεροι άνθρωποι δεν έχουν τη δυνατότητα να κατανοήσουν την επιστημονική γλώσσα ούτε συχνάζουν σε επιστημονικά συνέδρια. Αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει να αναζητήσει κανείς να βρει τον πολίτη στους χώρους που συχνάζει, να χρησιμοποιήσει τα Μ.Μ.Ε., με τα οποία συνήθως επικοινωνεί, και με τρόπους που δε θα τον οδηγήσουν σε ζάπινγκ, παρακάμπτοντας οποιαδήποτε τέτοιου τύπου ενημέρωση¹⁹. Γι' αυτό στη μη τυπική Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ιδιαίτερα σημαντικός είναι ο ρόλος των Μ.Μ.Ε., που μέσα από ειδικές εκπομπές και κατάλληλα αφιερώματα συμβάλλουν ουσιαστικά στην ενημέρωση και στην καλλιέργεια περιβαλλοντικής συνείδησης των πολιτών.

Ωστόσο, σκόπιμο είναι να υπογραμμιστεί ότι η επιτυχία ενός προγράμματος μη τυπικής Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης εξαρτάται κατά ένα μεγάλο ποσοστό από το βαθμό ανταπόκρισής του στις πραγματικές ανάγκες και επιθυμίες και τις ανάγκες αυτές, από το ίδρυμα που είναι υπεύθυνο για τη διεξαγωγή του προγράμματος ή από

¹⁷ Πηγή: http://www.ipem-doe.gr/ep_bima/epistimoniko_bima_9/xaleplis.pdf, Προσπελάστηκε, 02/02/2013.

¹⁸ Πηγή: http://www.ipem-doe.gr/ep_bima/epistimoniko_bima_9/xaleplis.pdf, Προσπελάστηκε, 02/02/2013.

¹⁹ Πέτρου Σ. Ιωάννης, Τα Περιβαλλοντικά Προβλήματα της Θεσσαλονίκης και ο Πολίτης, στο *Τα Περιβαλλοντικά Προβλήματα της Θεσσαλονίκης και της Ευρύτερης Περιοχής: Οι Απόψεις του Α.Π.Θ., Πρακτικά 2^{ου} Συνεδρίου Συμβουλίου Περιβάλλοντος Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη 2006*, σ. 330.

τον εκπαιδευτή²⁰. Σημαντικές αναφορές στη μη τυπική Περιβαλλοντική Εκπαίδευση υπάρχουν στη χάρτα του Βελιγραδίου²¹, ωστόσο, ιδιαίτερη έμφαση στο ρόλο της δόθηκε κατά τη διάρκεια της διάσκεψης της Μόσχας²², όπου και επισημάνθηκε η αναγκαιότητα κατάρτισης ειδικευμένου προσωπικού και υπογραμμίστηκε ο ρόλος των μέσων μαζικής ενημέρωσης, των μουσείων και των νέων τεχνολογιών επικοινωνίας και πληροφορίας για την εκπαίδευση και την ενημέρωση του κοινού σε σχέση με το περιβάλλον²³.

γ) Η άτυπη Περιβαλλοντική Εκπαίδευση θεωρείται μια διαδικασία η οποία εξελίσσεται, σύμφωνα με την αρχή της «δια βίου μάθησης», σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου, που αποκτά γνώσεις, αξίες, στάσεις, ικανότητες, δεξιότητες και περιλαμβάνει οποιαδήποτε διάχυση περιβαλλοντικής πληροφορίας ή γνώσης (περιβαλλοντική επικοινωνία) συμβαίνει μέσα από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, τον κινηματογράφο, τις βιβλιοθήκες, το διαδίκτυο, τις κοινωνικές επαφές. Είναι η μάθηση που προκύπτει από δραστηριότητες της καθημερινής ζωής οι οποίες σχετίζονται με την εργασία, την οικογένεια ή τον ελεύθερο χρόνο και δεν είναι διαρθρωμένη από άποψη μαθησιακών στόχων, χρόνου μάθησης ή διδακτικής υποστήριξης, γι' αυτό και τυπικά δεν οδηγεί σε επίσημη πιστοποίηση. Απευθύνεται σε ένα κοινό που αφενός μεν, δεν είναι καθορισμένο, αφετέρου δε, αποτελείται από ανθρώπους, οι οποίοι συνήθως με δική τους πρωτοβουλία αποδέχονται την εκπαίδευση αυτής της μορφής και μάλιστα χωρίς να απαιτείται η συνεχής παρουσία τους σε έναν ορισμένο χώρο ή η συμμετοχή τους σε κάποιες θεσμοθετημένες διαδικασίες²⁴.

«Η εκπαίδευση αυτή των ενηλίκων, που έχει ως στόχο την πρόκληση της συμμετοχής τους, είναι μια δραστηριότητα συνεχής. Για την υλοποίησή της απαιτείται συντονισμός δράσεων, πολιτική βούληση και αποδοχή βασικών περιβαλλοντικών αξιών και αντιλήψεων, δημιουργία πυρήνων φιλικής προς το περιβάλλον πρακτικής και συνεχής προσπάθεια για βαθμιαία συμμετοχή όλο και περισσότερων πολιτών²⁵».

Διαστάσεις της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Με την ανάπτυξη του πολιτισμού και την εξέλιξη της επιστήμης και της τεχνολογίας, οι αντιλήψεις για τη φύση και κυρίως για τις σχέσεις του ανθρώπου με τη φύση άρχισαν προοδευτικά να διαφοροποιούνται, τουλάχιστο στη δυτική κουλτούρα, στη λογική ενός ανθρώπου, απόλυτα διαχωρισμένου από το φυσικό στοιχείο, με σχέση υποκειμένου – αντικειμένου. Οι επιστήμες αναπτύσσονται με κεντρικό στόχο τη βαθύτερη γνώση του περιβάλλοντος και την κατανόηση των μηχανισμών της φύσης και σκοπό την, κατά το δυνατόν, αποδοτικότερη

²⁰ Τσαμπούκου – Σκαναβή Κωνσταντίνα, *Περιβάλλον και Κοινωνία: Μια Σχέση σε Αδιάκοπη Εξέλιξη*, εκδ. Καλειδοσκόπιο, Αθήνα 2004, σσ. 94-132.

²¹ Πηγή: <http://kpe-kastor.kas.sch.gr/peekpe/text/biligradi.htm>, Προσπελάστηκε, 18/12/2012.

²² Πηγή: <http://www.env-edu.gr/Documents/files/Basika%20Keimena/Moscov%201987%20-%20GR.pdf>, Προσπελάστηκε 11/09/2012.

²³ Πηγή: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000805/080583eo.pdf>, Προσπελάστηκε, 12/09/2012.

²⁴ Τσαμπούκου – Σκαναβή Κωνσταντίνα, *Περιβάλλον και Κοινωνία: Μια Σχέση σε Αδιάκοπη Εξέλιξη*, εκδ. Καλειδοσκόπιο, Αθήνα 2004, σσ. 74-112, 127-142.

²⁵ Πέτρου Σ. Ιωάννης, Τα Περιβαλλοντικά Προβλήματα της Θεσσαλονίκης και ο Πολίτης, στο *Τα Περιβαλλοντικά Προβλήματα της Θεσσαλονίκης και της Ευρύτερης Περιοχής: Οι Απόψεις του Α.Π.Θ., Πρακτικά 2^{ου} Συνεδρίου Συμβουλίου Περιβάλλοντος Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη 2006*, σ. 331.

εκμετάλλευση της φύσης και την εδραίωση της κυριαρχίας στο φυσικό στοιχείο.

Σ' αυτό το πλαίσιο, η σχετική με το περιβάλλον εκπαίδευση είναι μια εκπαίδευση που έχει επικρατήσει να λέγεται «*εκπαίδευση γύρω από το περιβάλλον*». Συνοψίζοντας τα χαρακτηριστικά της, θα λέγαμε ότι έχει σκοπό τη συσσώρευση γνώσεων γύρω από το αντικείμενο περιβάλλον, το οποίο είναι περιορισμένο σε βιοφυσικές διαστάσεις, μελετάται ξεχωριστά και διακεκριμένα ανά επιστημονικό κλάδο και ειδίκευση, κυρίως από γνωστικούς τομείς σχετικούς με τις φυσικές επιστήμες (φυσική, χημεία, γεωλογία, βιολογία, γεωγραφία κτλ.), χωρίς συνθετική προσέγγιση και με τρόπο παραδοσιακά ακαδημαϊκό, με τον εκπαιδευόμενο να είναι αποκομμένος από το αντικείμενο της μάθησης, χωρίς δηλαδή άμεση επαφή με την περιβαλλοντική πραγματικότητα, η οποία υποτίθεται ότι ερευνάται. Ο περιορισμός της έννοιας του περιβάλλοντος σε βιοφυσικές διαστάσεις αγνοεί το ρόλο των κοινωνικών, πολιτικών και οικονομικών παραγόντων, που συνθέτουν το περιβαλλοντικό σκηνικό και, τελικά, ο εκπαιδευόμενος στερείται καθολικής θεώρησης του πλανήτη και κυρίως της κατανόησης των αλληλεπιδράσεων μεταξύ φύσης, πολιτισμού και οικονομικών συστημάτων. Μ' αυτόν τον τρόπο παραμένει αφοπλισμένος απέναντι στην τεράστια πολυπλοκότητα του κόσμου στον οποίο ζει.

Παράλληλα αναπτύχθηκε συνδυαστικά και μια άλλη διάσταση η οποία ονομάζεται «*εκπαίδευση μέσα στο περιβάλλον*». Η διάσταση αυτή έδωσε καινούργια μορφή στην εκπαίδευση τόσο σε επίπεδο στόχων όσο και μεθοδολογικών προσεγγίσεων.

Με την προσέγγιση αυτή, το περιβάλλον δε θεωρείται μόνο ως αντικείμενο μάθησης αλλά και ως μέσο για την κατάκτηση της γνώσης και της ψυχολογικής και συναισθηματικής ωρίμανσης του ατόμου, καθώς και ως πηγή γνώσης και κοινωνικής προόδου. Εξασφαλίζεται η βιωματική μάθηση, αφού η γνώση αποκτάται μέσω της εμπειρίας, που οικοδομείται με δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα μέσα στο ίδιο το περιβάλλον, σε άμεση επαφή με τα πράγματα και τα φαινόμενα και όχι σε δομές και διαδικασίες αποκομμένες από την πραγματικότητα.

Η «*εκπαίδευση μέσα στο περιβάλλον*» υποδεικνύει την ανακάλυψη του περιβάλλοντος ως παιδαγωγικού μέσου²⁶ για πιο αποτελεσματική μάθηση αλλά και για νέες πορείες στην εκπαιδευτική διαδικασία. Εισάγει νεωτερισμούς που διαφοροποιούν την εκπαίδευση γύρω από το περιβάλλον, στην κατεύθυνση της αποτελεσματικότητας της κατάκτησης της γνώσης, λειτουργώντας θετικά σε παιδαγωγικά και διδακτικά πλαίσια.

Δεν αναιρεί, όμως, τους στόχους της εκπαίδευσης γύρω από το περιβάλλον και, γενικότερα, τη βασική φιλοσοφία που διέπει τις αντιλήψεις για το περιβάλλον και τις σχέσεις του ανθρώπου με τη φύση, όπως αυτές έχουν διαμορφωθεί από τη δυτική κουλτούρα. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι εκφράζει μια καινούργια «*χρήση*» του περιβάλλοντος, το περιβάλλον ως εκπαιδευτικό μέσο, στα πλαίσια της γενικότερης χρησιμοθηρικής αντίληψης του περιβάλλοντος – πόρου προς εκμετάλλευση, η οποία καθοδηγεί σε όλα τα επίπεδα την ανθρώπινη έκφραση²⁷.

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, όπως την εννοούμε σήμερα, διαφέρει ριζικά

²⁶ Πηγή: http://archives.ictscenarios.gr/Theories_Mathisis/gnostikes_theories_mathisis.htm, Προσπελάστηκε, 17/11/2012.

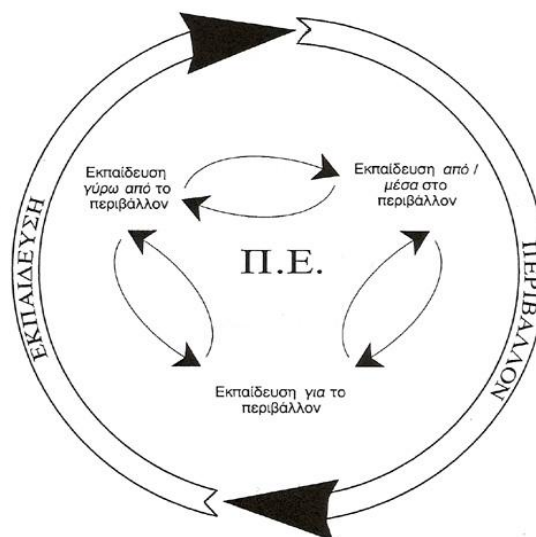
²⁷ Φλογαϊτή Ευγενία, *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1998, σσ. 204-211.

από κάθε εκπαίδευση σχετική με το περιβάλλον, που έχει διαμορφωθεί στο παρελθόν αλλά και που εξακολουθεί να υπάρχει επισήμως σήμερα. Διαφέρει ως προς τους σκοπούς και τους επιμέρους στόχους αλλά, κυρίως, ως προς τη φιλοσοφία που τη στηρίζει, τους προβληματισμούς που αναπτύσσει και τις ανάγκες που την προωθούν.

Εντάσσεται στο πλαίσιο των καινούργιων αντιλήψεων που βρίσκονται εν τω γίνεσθαι σχετικά με το περιβάλλον, τους τρόπους ανάγνωσης και κατανόησής του, τη θέση και το ρόλο του ανθρώπου σ' αυτό – όπως τροφοδοτήθηκαν από την ανάγκη αντιμετώπισης της οικολογικής κρίσης, τους προβληματισμούς και τις διεκδικήσεις του οικολογικού κινήματος – ενώ ταυτόχρονα, συνιστά το φορέα αλλά και την εκπαιδευτική πορεία προς τη διαμόρφωση και την κατάκτηση των καινούργιων αυτών αντιλήψεων, ώστε να δράσει αποτελεσματικά στην αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών ζητημάτων.

Η αντίληψη που πρεσβεύει για το περιβάλλον αλλάζει ριζικά και είναι αυτή της ολιστικής και συστημικής θεώρησης του περιβάλλοντος, το οποίο διαμορφώνεται από τη συνδυασμένη δράση φυσικών, βιολογικών, κοινωνικών, πολιτικών και οικονομικών συστημάτων. Το περιβάλλον δεν είναι απλώς ένα άθροισμα διακεκριμένων στοιχείων, δεν μπορεί να γίνει κατανοητό μόνο μέσω της ανάλυσης επιμέρους στοιχείων που προσφέρονται από τους διάφορους επιστημονικούς κλάδους, δηλαδή μέσω των μονοκλαδικών προσεγγίσεων της παραδοσιακής εκπαίδευσης, αλλά επιδιώκεται η συγκρότηση της διεπιστημονικής γνώσης, που οδηγεί στην κατανόηση των σχέσεων και των αλληλεπιδράσεων που συνθέτουν το δυναμικό σύστημα του περιβάλλοντος.

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση είναι εκπαίδευση γύρω από και μέσα στο περιβάλλον, όπως οι έννοιες αυτές διαμορφώνονται υπό το φως των νέων αντιλήψεων και προσεγγίσεων, μόνο όταν λειτουργούν συμπληρωματικά ως προς μια τρίτη διάσταση, την πιο ουσιαστική στη διαμόρφωση της σύγχρονης έννοιας της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Η τρίτη αυτή δραστική διάσταση έχει διατυπωθεί ως «εκπαίδευση για το περιβάλλον²⁸».



Διαστάσεις της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

²⁸ Πηγή: <http://estia.hua.gr:8080/dspace/bitstream/123456789/601/1/ntarzanou.pdf>, Προσπελάστηκε, 19/02/2013.

Αν οι δυο προηγούμενες διαστάσεις αφορούν στην απόκτηση των κατάλληλων γνώσεων και μεθοδολογικών προσεγγίσεων ανάγνωσης του περιβάλλοντος και των περιβαλλοντικών προβλημάτων, η τρίτη αυτή διάσταση προσδίδει κοινωνικό και πολιτικό βάθος στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και βαρύτητα στην έννοια του πολίτη, καθώς και της ευθύνης που φέρει για την ποιότητα του περιβάλλοντος και την ποιότητα της ζωής. Υποκινεί σε ουσιαστική κινητοποίηση και δράση στο κοινωνικό και πολιτικό πεδίο, με στόχο την αντιμετώπιση της οικολογικής κρίσης και την επίλυση των προβλημάτων του περιβάλλοντος.

Στο σημείο αυτό πρέπει να επισημάνουμε την ατυχή έκφραση «για χάρη του περιβάλλοντος», η οποία έχει χρησιμοποιηθεί στην ελληνική ορολογία για την τρίτη αυτή διάσταση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Η έκφραση αυτή έρχεται σε σύγκρουση με την ίδια την ουσία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.

Αν δεχτούμε ότι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση είναι μια πορεία επαναπροσδιορισμού των σχέσεων μεταξύ του ανθρώπου και του περιβάλλοντος, η χρησιμοποιούμενη – σε αρκετές περιπτώσεις – στην ελληνική ορολογία έκφραση «για χάρη του περιβάλλοντος», αντανακλά τις κρατούσες αντιλήψεις για το διαχωρισμό ανθρώπου και περιβάλλοντος και δεν εμπεριέχει καμιά αμφισβήτηση της αντίληψης που θέτει τον άνθρωπο ως κυρίαρχο της φύσης, ενώ παράλληλα γεννά και ερωτήματα για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση του τύπου: «Είναι εκπαίδευση για χάρη του περιβάλλοντος, για χάρη του ανθρώπου ή τίνος τελικά;²⁹».

Κοινωνική και ηθική διάσταση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Ένα βασικό στοιχείο που διαφοροποιεί την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση από την τυπική εκπαίδευση, η οποία παρέχεται στα σχολεία, είναι η συμμετοχή της στα περιβαλλοντικά ζητήματα³⁰ και η προσπάθεια να αντιμετωπίσει και αν είναι δυνατό να επιλύσει κάποια από αυτά, κυρίως σε τοπικό επίπεδο. Είναι αυτονόητο ότι κατά τη διάρκεια της προσέγγισης παρόμοιων ζητημάτων, προκύπτουν ερωτήματα ηθικής τάξης, που εμπλέκουν τις τοπικές κοινωνίες, τους δημόσιους φορείς, την τοπική αυτοδιοίκηση ακόμα και το κράτος, π.χ. στο τρόπο διαχείρισης κάποιου φυσικού πόρου κτλ.

Μ' αυτή τη λογική, διαμορφώνεται ένα άλλο επίπεδο στόχων της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, το οποίο δρα συμπληρωματικά ως προς τους προαναφερόμενους και αφορά στην εκπαίδευση των πολιτών για ενεργή συμμετοχή σε όλα τα επίπεδα, ώστε αυτοί να συμβάλουν αποτελεσματικά στην αντιμετώπιση της οικολογικής κρίσης και να δημιουργήσουν τις κατάλληλες προϋποθέσεις, οι οποίες δεν θα επιτρέπουν και στο μέλλον την εμφάνιση παρόμοιων προβλημάτων.

Δεν μπορεί να υπάρξει σφαιρική προσέγγιση και αντιμετώπιση των οικολογικών προβλημάτων χωρίς να προκαλέσει κανείς τη συμμετοχή των πολιτών στη διαδικασία αυτή. Η συμμετοχή των πολιτών σημαίνει αλλαγή της κυρίαρχης νοοτροπίας που οδηγεί στην αδιαφορία για τις περιβαλλοντικές επιπτώσεις που έχουν οι διάφορες ενέργειες των ανθρώπων³¹.

²⁹ Φλογαΐτη Ευγενία, *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1998, σσ. 187-211.

³⁰ Μπότας Αθανάσιος, *Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο Σχολείο – Σχεδιασμός με τη Μέθοδο Project*, εκδ. Ροή, Θεσσαλονίκη 2010, σ. 42.

³¹ Πέτρου Σ. Ιωάννης, *Χριστιανισμός και Κοινωνία*, εκδ. Βάνιας, Θεσσαλονίκη 2004, σ. 379.

Όλοι οι παραπάνω στόχοι, κινούνται τελικά σε δύο βασικά και αλληλοσυμπληρούμενα επίπεδα:

1. Τη διαμόρφωση πολιτών με οικολογική παιδεία και οικολογική συνείδηση. Η τελευταία, όμως, δεν είναι μόνο συνείδηση των περιβαλλοντικών προβλημάτων αλλά και συνείδηση κοινωνική, οικονομική, πολιτική και, τελικά, συνείδηση της βαθύτερης σχέσης που συνδέει τον άνθρωπο με τη φύση. Συνείδηση του γεγονότος ότι τις αιτίες των περιβαλλοντικών προβλημάτων, πρέπει κανείς να τις αναζητήσει στις σχέσεις του ανθρώπου με τη φύση και του ανθρώπου με τον άνθρωπο, όπως επίσης και συνείδηση του γεγονότος ότι η λύση των περιβαλλοντικών προβλημάτων θα προέλθει από συλλογικές δράσεις που θα στοχεύουν στις θεμελιώδεις αιτίες – κοινωνικές και οικονομικές – της υποβάθμισης του περιβάλλοντος.

2. Τη διαμόρφωση πολιτών με ενεργό συμμετοχή στην κοινωνία και διαφορετικές στάσεις και συμπεριφορές προς το περιβάλλον. Υπό αυτή την οπτική γωνία, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση συνιστά μια πραγματική *«αγωγή του πολίτη, όχι όμως μια παραδοσιακή αγωγή του πολίτη, που στοχεύει στην περιγραφή και την κατανόηση των οργανωτικών δομών της κοινωνίας, με σκοπό την αποδοχή τους, αλλά, αντίθετα, μια ριζοσπαστική αγωγή του πολίτη που στοχεύει στην αμφισβήτηση του υπάρχοντος status quo»*. Είναι μια *«εκπαίδευση στις ευθύνες»* που δεν οδηγεί όμως στην *«ενοχοποίηση»* του πολίτη κάτω από το βάρος της ευθύνης, και ως εκ τούτου στην παθητικότητα και την αίσθηση αδυναμίας απέναντι στις δομές λήψης αποφάσεων και διαχείρισης της κοινωνίας, αλλά στη συνειδητή ανάληψη των ευθυνών του και τη δράση. Ανατρέπει τους όρους της παραδοσιακής εκπαίδευσης που συνοψίζονται στο *«Μαθαίνω και Δέχομαι»* και τους αντικαθιστά με το *«Κατανοώ για να Δράσω»*.

Αυτές οι κατηγορίες των στόχων προσδίδουν τελικά στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, την ιδιαιτερότητά της και σκιαγραφούν το προφίλ του *«περιβαλλοντικά υπεύθυνου πολίτη»* που, πιο περιφραστικά, θα μπορούσαμε να αποκαλέσουμε *«πολίτη με οικολογική παιδεία, οικολογική συνείδηση, υπεύθυνο και ενεργό στο κοινωνικό πεδίο³²»*.

Ειδικότεροι στόχοι μιας τέτοιας εκπαίδευσης, θα ήταν η κατανόηση της θέσης του ανθρώπου ως έμβιου όντος μέσα στο οικοσύστημα και η εξάρτηση της ζωής του από τις πηγές του περιβάλλοντος, του ρόλου του ως πολίτη σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες, η σύνδεση του τρόπου της ζωής με τα περιβαλλοντικά ζητήματα, εφόσον αυτά καθορίζουν τη διαμόρφωση του τρόπου ζωής, η ανάπτυξη συνεργατικού και συμβιωτικού ήθους και συνεργατικών στρατηγικών σε τοπικό, εθνικό και διεθνικό επίπεδο, η διαμόρφωση ενός κώδικα συμπεριφοράς για θέματα που αφορούν στην ποιότητα του περιβάλλοντος, η διαμόρφωση νέων αξιών με γνώμονα την προστασία του περιβάλλοντος (ανοχή, αλληλεγγύη, στράτευση υπέρ των κοινών), η συνειδητοποίηση του δυναμικού των ανθρώπων και της κριτικής τους δύναμης, η φροντίδα απέναντι στις ανισότητες και στις αδικίες και η δέσμευση έναντι των δικαιωμάτων του ανθρώπου. Εν τέλει οικολογική και δημοκρατική συνείδηση είναι όροι συναφείς, όπως συναφής είναι και ο τύπος του πολίτη, στον οποίο στοχεύουν Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Εκπαίδευση για τη Δημοκρατία³³.

³² Φλογαΐτη Ευγενία, *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1998, σσ. 211-256.

³³ Θεοδωροπούλου Ε., Καΐλα Μαρία, *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Εκπαίδευση για τη Δημοκρατία: Ζητήματα για τη Διαμόρφωση Συνείδησης*, Πρακτικά 2^{ου} Συνεδρίου Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής

Κατά μία έννοια, η περιβαλλοντική ηθική εμπεριέχεται στον καταστατικό συλλογισμό της ίδιας της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, καθώς απορρέει από την πρωταρχική δέσμευση της δεύτερης έναντι του περιβάλλοντος και εξελίσσεται παρακολουθώντας τη σχέση του περιβάλλοντος με τις ανθρώπινες κοινωνίες, αφού η όλη διαπραγμάτευση των περιβαλλοντικών ζητημάτων εκβάλλει στην οργάνωση μιας (ηθικής) φιλοσοφίας για τη φύση· εξίσου συχνά προϋποθέτει (και εκβάλλει σε αυτή) σε μια συστηματική αντίληψη περί ενός τρόπου ζωής, ο οποίος θα ενσωματώνει τις αξίες και τις στοχεύσεις που οι νέες φιλοσοφίες για τη φύση εμπεριέχουν³⁴.

Στο στάδιο της τελικής διατύπωσης προτάσεων, όπου κατ' ανάγκη θα τεθούν θέματα επανεισφοράς προτεραιοτήτων που ενδεχομένως θα θίξουν, έστω και βραχυπρόθεσμα, κάποιες κατηγορίες πολιτών, προς όφελος του γενικότερου συμφέροντος υπέρ του περιβάλλοντος, άρα του γενικότερου «καλού», υπάρχει ο κίνδυνος να λειτουργήσει η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, ως μέσο «κατασκευασμένης ηθικοποίησης» με συγκεκριμένο προσανατολισμό όλων των εμπλεκόμενων με αυτήν.

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση πρέπει να καλλιεργεί την κριτική σκέψη και τη δυνατότητα να αξιολογούν οι μαθητές το υπό συζήτηση θέμα, στην προοπτική της βιώσιμης ανάπτυξης και να αποφεύγει τις προκατασκευασμένες απαντήσεις ή κάποιους ηθικούς κώδικες. Εδώ βρίσκεται η κομβική διαφορά μεταξύ επιβολής κάποιας ιδεολογίας και συνειδητοποίησης πάνω σε διαφορετικές ιδεολογίες. Σαφώς και πρέπει να αναπτύσσεται η περιβαλλοντική ηθική, αλλά αυτή πρέπει να προκύπτει ως προϊόν συζήτησης, ελεύθερης συμμετοχής και ως ικανότητα γνώσης και αξιολόγησης των προβλημάτων από άτομα που διαθέτουν κριτική σκέψη.

Σκοποί της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Οι σκοποί της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης διατυπώθηκαν για πρώτη φορά στο Βελιγράδι, οριστικοποιήθηκαν στην Τιφλίδα και έκτοτε εμπλουτίζονται, ανάλογα με τις επικρατούσες συνθήκες, την πρόοδο της έρευνας και τους υπάρχοντες συσχετισμούς.

Οι σκοποί που διέπουν την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και από τους οποίους είναι εύκολο να διακριθεί η προσπάθεια συσχέτισης του περιβάλλοντος με την προσωπική ευθύνη του ατόμου³⁵ είναι:

α. Να παράσχει γνώση και να εγείρει το ενδιαφέρον, για τις αλληλεξαρτήσεις που υπάρχουν στις αστικές και αγροτικές περιοχές, στο οικονομικό, κοινωνικό, πολιτικό και οικολογικό πεδίο.

β. Να προσφέρει σε καθέναν την ευκαιρία της απόκτησης γνώσεων, δεξιοτήτων, αξιών και στάσεων που προϋποθέτουν τον «εξοπλισμό» του, έτσι ώστε να συμβάλει στην προστασία και τη βελτίωση του περιβάλλοντος.

γ. Να διαμορφώσει πρότυπα συμπεριφοράς σε άτομα, σε ομάδες ατόμων και στην κοινωνία ως σύνολο, τέτοια που να συμβαδίζουν με την ύπαρξη ενός

Εκπαίδευσης, Αθήνα 2006, σ. 228, Πηγή: http://kpe-kastor.kas.sch.gr/kpe/yliko/sppe2/oral/PDFs/228-237_oral.pdf, Προσπελάστηκε, 12/02/2013.

³⁴ Οικονόμου Β. Ηλίας, *Θεολογική Οικολογία*, εκδ. Δέσποινα Μαυρομάτη, Αθήνα 1994, σσ. 290-309.

³⁵ Πηγή: <http://openjournal.lakeheadu.ca/index.php/cjee/article/viewFile/495/390> Gayford, C. (1987), *Environmental Education Experiences and Attitudes, Main Report*, Council for Environmental Education, England, Προσπελάστηκε, 11/08/2012.

περιβάλλοντος, βιώσιμου και αντάξιου του πολιτισμού του ανθρώπινου γένους.

Στόχοι της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Οι κατηγοριοποιημένοι στόχοι της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, όπως σηματοδοτήθηκαν από τη διακήρυξη του Βελιγραδίου³⁶ και εμπλουτίστηκαν στην πορεία του χρόνου είναι:

α. Γνώση: να βοηθήσει τα άτομα ή ομάδες ατόμων να αποκτήσουν ένα σύνολο γνώσεων απαραίτητων για την κατανόηση του περιβάλλοντος, των προβλημάτων που υπάρχουν και το ρόλο του ανθρώπινου παράγοντα.

β. Στάση: να βοηθήσει τα άτομα και ομάδες ατόμων να διαμορφώσουν αξίες και αισθήματα μέριμνας για το περιβάλλον, καθώς και διάθεση για ενεργή συμμετοχή, τόσο για την προστασία, όσο και για τη βελτίωση του περιβάλλοντος.

γ. Ενημέρωση: να βοηθήσει στην πληροφόρηση και την ευαισθητοποίηση των ατόμων και ομάδων ατόμων για τα ζητήματα που αφορούν στο περιβάλλον.

δ. Δεξιότητες: να βοηθήσει τα άτομα ή ομάδες ατόμων να αποκτήσουν τις αναγκαίες δεξιότητες, που συμβάλλουν στην επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων.

ε. Ικανότητα αξιολόγησης: να βοηθήσει τα άτομα ή ομάδες ατόμων να αποκτήσουν τη δυνατότητα αξιολόγησης των περιβαλλοντικών μέτρων και των προγραμμάτων της εκπαίδευσης, που έχουν σχέση με την οικολογική, την πολιτική, την αισθητική, την κοινωνική και την εκπαιδευτική τους διάσταση.

στ. Συμμετοχή: να βοηθήσει τα άτομα και τις κοινωνικές ομάδες να συνειδητοποιήσουν με υπευθυνότητα την επείγουσα κατάσταση των περιβαλλοντικών προβλημάτων, έτσι ώστε να διασφαλιστούν οι κατάλληλες δράσεις για την επίλυσή τους.

Αρχές της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Οι αρχές της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης τέθηκαν στη Διάσκεψη της Τιφλίδας³⁷. Σύμφωνα μ' αυτές η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση πρέπει:

α. Να εξετάζει το περιβάλλον ολιστικά, δηλαδή ως φυσικό, δομημένο, τεχνολογικό, οικονομικό, πολιτικό, πολιτιστικό, ιστορικό, ηθικό, αισθητικό.

β. Να είναι μια διαρκής διαδικασία, που ξεκινά από την προσχολική ηλικία και εξακολουθεί σε όλα τα επίπεδα τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης.

γ. Η προσέγγισή της να είναι διεπιστημονική και η αντίληψή της σφαιρική, στο περιεχόμενο κάθε διαφορετικής ειδικότητας.

δ. Τα κύρια περιβαλλοντικά ζητήματα να εξετάζονται σε επίπεδο τοπικό, περιφερειακό, εθνικό και διεθνές.

ε. Να προβάλλει την αξία και την αναγκαιότητα της συνεργασίας, για την επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων, σε τοπικό και παγκόσμιο επίπεδο.

στ. Να θεωρεί ως προϋπόθεση, την προσέγγιση της ανάπτυξης και από την περιβαλλοντική διάσταση.

ζ. Να παρέχει τη δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να συμμετέχουν στον

³⁶ Πηγή: <http://www.gdrc.org/uem/ee/belgrade.html>, Προσπελάστηκε, 15/10/2012.

³⁷ Πηγή: <http://www.env-edu.gr/Documents/files/Basika%20Keimena/Tbilisi%201977%20-%20GR.pdf>, Προσπελάστηκε, 19/04/2013.

τρόπο σχεδιασμού της μεθόδου απόκτησης γνώσεων και την ευκαιρία να παίρνουν αποφάσεις, αλλά να δέχονται και τις συνέπειες.

η. Αν και δίνει βάρος στην ευαισθητοποίηση των μικρής ηλικίας ατόμων, παράλληλα να συνδέει τις γνώσεις, τις δεξιότητες και την ευαισθησία σε όλες τις ηλικίες.

θ. Να συμβάλει, ώστε οι συμμετέχοντες να διακρίνουν τις πραγματικές αιτίες και τις επιπτώσεις των περιβαλλοντικών προβλημάτων.

ι. Να αναπτύσσει την κριτική ικανότητα, δίνοντας έμφαση στην πολυπλοκότητα των περιβαλλοντικών προβλημάτων.

ια. Η αντίληψή της για την εκπαιδευτική προσέγγιση, τη διδασκαλία και τη μάθηση για το περιβάλλον, να είναι ευρεία και να χρησιμοποιείται ποικιλία μαθησιακών χώρων, όπως το ίδιο το περιβάλλον για εμπειρίες και δραστηριότητες.

Κριτήρια υλοποίησης ενός Προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Ένα Πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης πρέπει να συμβάλλει στην απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων, βάσει των οποίων οι συμμετέχοντες θα έχουν τη δυνατότητα να προσεγγίζουν με συστημικό τρόπο ένα πρόβλημα και να καταλήγουν σε προτάσεις για την αντιμετώπισή του. Κριτήρια που θα μπορούσαν να τεθούν στην υλοποίηση ενός Προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης είναι:

1. Ενασχόληση του Προγράμματος με ένα υπαρκτό πρόβλημα του περιβάλλοντος.
2. Υιοθέτηση των στόχων και των αρχών της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.
3. Χρησιμοποίηση της μεθοδολογίας και της παιδαγωγικής, που προκρίνει η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.
4. Σαφής προσανατολισμός για την επίλυση του προβλήματος που εξετάζει.
5. Συμμετοχή της σχολικής μονάδας και της τοπικής κοινωνίας.
6. Καλλιέργεια συνθηκών για τη δημιουργική έκφραση ελεύθερων απόψεων και μη καθοδηγητική διδασκαλία.
7. Αξιολόγηση των προτάσεων από τις ομάδες.
8. Συνειδητοποίηση από τους μαθητές της αξίας της συλλογικής δράσης για την υπεράσπιση του περιβάλλοντος.

Η μέθοδος project στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Επιλέξαμε τη μέθοδο project ως τη διδακτική διαδικασία που προσιδιάζει καλύτερα στην εφαρμογή Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, αφού αντικατοπτρίζει βασικές αρχές της φιλοσοφίας της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. και εμφανίζει σημαντικά πλεονεκτήματα συγκριτικά με άλλες μεθόδους. Αν θέλαμε ν' απαντήσουμε στο ερώτημα: «τι είναι μέθοδος project», θα λέγαμε ότι είναι ένας τρόπος ομαδικής διδασκαλίας, στην οποία συμμετέχουν αποφασιστικά εκπαιδευτικοί και παιδιά, ενώ η ίδια η διδασκαλία σχεδιάζεται, διαμορφώνεται και επιτελείται από όλους όσους συμμετέχουν σ' αυτή³⁸. Πρωτοχρησιμοποιήθηκε από τους παιδαγωγούς στις αρχές του εικοστού αιώνα. Η συμμετοχή εκπαιδευτικών και μαθητών

³⁸ Πηγή: <http://www.clab.edc.uoc.gr/seminar/ela1/atk%20meuodos%20project.htm>, Προσπελάστηκε, 14/01/2013.

χαρακτηρίζεται από ισοτιμία³⁹. Μέσα στο πλαίσιο αυτό, ο εκπαιδευτικός, πλέον, δεν έχει κεντρικό ρόλο, αλλά καθοδηγητικό – εποπτικό. Έτσι όταν απαιτηθεί, για την ομαλή εκτέλεση του project, τότε παρεμβαίνει ο δάσκαλος. Γίνεται σαφές λοιπόν, ότι τα όρια δεν είναι σαφή και προκαθορισμένα, αλλά ανοιχτά. Επίσης στη μέθοδο project υπάρχουν διαλείμματα, στα οποία ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει τον ρόλο της τροφοδότησης και της ανατροφοδότησης στους μαθητές γι' αυτό και οφείλει να προγραμματίζει το χρόνο του.

Η συνεργασία με φορείς εκτός σχολείου είναι επίσης ουσιαστική παράμετρος για την επιτυχημένη λειτουργία του project, και τούτο, περισσότερο μέσω της προφορικής παρά της γραπτής λειτουργίας, ενώ σημαντικό ρόλο παίζει και η ενημέρωση των γονέων εκ μέρους του δασκάλου, σχετικά με την παρουσία των παιδιών τους. Γενικά τα στάδια που μπορούμε να διακρίνουμε στην μέθοδο project είναι τα εξής: α) προβληματισμός, β) προγραμματισμός των διδακτικών δραστηριοτήτων, γ) διεξαγωγή των δραστηριοτήτων, δ) αξιολόγηση⁴⁰.

Ακόμη και ο τρόπος με τον οποίο ο εκπαιδευτικός θα οργανώσει την ίδια την τάξη, τον φωτισμό, την τοποθέτηση των θρανίων είναι αποφασιστικοί παράγοντες στην ομαλή εφαρμογή του project⁴¹.

Το πρώτο στάδιο αναφέρεται, καταρχάς, στην επιλογή του θέματος, την ευαισθητοποίηση και στοχεύει στη δημιουργία του κατάλληλου κλίματος, που θα οδηγήσει στην έρευνα με ομαλό και σαφή τρόπο.

Στο δεύτερο δηλώνεται σαφώς το θέμα, με το οποίο τα συμμετέχοντα μέλη θα καταπιαστούν. Αυτό μπορεί να γίνει είτε χωριζόμενα σε ομάδες συνεργασίας είτε και ατομικά.

Στο τρίτο στάδιο, τη διεξαγωγή των δραστηριοτήτων, υλοποιούνται τα προηγούμενα στάδια ενώ έχουμε και τη συλλογή πληροφοριών που θα αποβούν καθοριστικές για την εξέλιξη του project. Οι μαθητές πάλι δουλεύουν είτε ομαδικά είτε ατομικά και ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός, γιατί βρίσκεται διακριτικά κοντά τους, για να τους ενθαρρύνει και να επιλύει τυχόν καταστάσεις καθώς και προβλήματα που προκύπτουν. Σε αυτή την φάση τα διαλείμματα τροφοδότησης και ενημέρωσης είναι απαραίτητα.

Μερικές δραστηριότητες που μπορούν να αναπτυχθούν είναι:

1. Έρευνα σε βιβλιοθήκη
2. Έρευνα πεδίου
3. Συνεντεύξεις με κατοίκους, εργαζομένους, ειδικούς
4. Γράψιμο επιστολών (προς ειδικούς, οργανώσεις, κυβερνητικές υπηρεσίες κλπ.)
5. Προετοιμασία και συμπλήρωση ερωτηματολογίου
6. Διεξαγωγή εργαστηριακών πειραμάτων.

Αφού τα παραπάνω στάδια και διαδικασίες ολοκληρωθούν, συνεχίζουμε με την σύνθεση και την επεξεργασία, όπου οι πληροφορίες που έχουν συγκεντρωθεί

³⁹ Frey Karl, "Η Μέθοδος Project", Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη, μτφ. Κλεονίκη Μάλλιου, εκδ. Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 2002, α.σ.

⁴⁰ Πηγή: <http://www.clab.edc.uoc.gr/seminar/ela1/atk%20meuodos%20project.htm>, Προσπελάστηκε, 14/01/2013.

⁴¹ Μασαγγούρας Ηλίας, *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία*, εκδ. Γρηγόρης, Αθήνα 2000, σσ. 73-75.

αξιολογούνται και γίνονται θέμα για συζήτηση από τους συμμετέχοντες.

Τέλος, στο τελευταίο στάδιο, αυτό της αξιολόγησης, έχουμε μια σύνοψη του κατά πόσο επιτεύχθηκαν οι στόχοι που τέθηκαν, τον εντοπισμό των λαθών, των παραλείψεων αλλά και των δυσκολιών που αντιμετωπίστηκαν, καθώς και αναφορά στο γνωστικό και βιωματικό υλικό που κατακτήθηκε. Επίσης, τόσο η αξιολόγηση όσο και η αυτοαξιολόγηση δε στοχεύει στην αρνητική κριτική, αλλά στον εντοπισμό των λαθών και των τυχόν παραλείψεων⁴².

Ο Frey επισημαίνει ότι η μέθοδος αυτή «είναι μια ανοιχτή διαδικασία μάθησης, τα όρια και οι δυνατότητές της δεν αυστηρά καθορισμένα και εξελίσσεται ανάλογα με την εκάστοτε κατάσταση και τα ενδιαφέροντα των συμμετεχόντων. Επειδή λοιπόν δεν έχει σταθερά όρια και μια συγκεκριμένη δομή, αδυνατούμε να της δώσουμε έναν ακριβή ορισμό. Μόνο μέσα από την επαφή με την ίδια τη μέθοδο, την προσωπική συμμετοχή σε project και την εμπάθυση στα γνωρίσματά της, δηλαδή μέσα από τη βίωσή της, μπορεί κανείς να καταλάβει μέχρι πού φτάνουν τα όρια και οι δυνατότητές της⁴³».

Η εν λόγω μέθοδος αποτελεί «μια μορφή διδακτικής διαδικασίας που έχει ως αφετηρία προβληματισμούς μεμονωμένων ατόμων ή του συνόλου της διδακτικής ομάδας⁴⁴». Στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό στα βιώματα των συμμετεχόντων στη διδακτική ομάδα, οι οποίοι παρεμβαίνουν επίσης στο σχεδιασμό και την οργάνωση. Η ενεργός εμπλοκή και συμμετοχή του συνόλου της ομάδας σ' ολόκληρη την πορεία της διεξαγωγής του project είναι βασική προϋπόθεση για την επιτυχία της μεθόδου. Μέσω της μεθόδου αυτής επιτυγχάνεται η εισαγωγή της καθημερινής ζωής στους θεσμούς της μόρφωσης, ενισχύεται η ομαδική δράση, ενώ παράλληλα δίνεται ιδιαίτερη σημασία στην προσωπική συμβολή του ατόμου και την ενεργητική του συμμετοχή, και συνδέεται η χειρωνακτική με την πνευματική εργασία.

Ο κοινωνικός περίγυρος μέσα στον οποίο λειτουργεί και δραστηριοποιείται ένα σχολείο, αποτελεί βασική προϋπόθεση της εξασφάλισης της αναγκαίας αμεσότητας και της ύπαρξης ουσιαστικής σχέσης μεταξύ διδασκόντων και διδασκόμενων. Όταν παρέχεται η δυνατότητα στους μαθητές και τους δασκάλους να βγάλουν έξω από τις σχολικές αίθουσες, στην κοινωνική ζωή του τόπου, τους ορισμένες από τις δραστηριότητές τους, τότε η διδασκαλία μπορεί να ξεφύγει από το «θεωρητικό» και ορισμένες φορές από το «αδιάφορο» και το «απωθητικό». Το σχολείο, η τάξη, η ομάδα βρίσκεται εντός του «πραγματικού», του «ενδιαφέροντος» και του «ελκυστικού». Μαθητές και δάσκαλοι βρίσκονται αντιμέτωποι με την ίδια τη ζωή, τα κοινωνικά προβλήματα και τις σχέσεις των ανθρώπων.

Είναι σημαντική επιτυχία για τον εκπαιδευτικό σήμερα να μπορέσει να κινητοποιήσει τους μαθητές του, να τους παράσχει ευκαιρίες για δράση, έχοντας κατορθώσει ταυτόχρονα να διατηρήσουν ένα ικανοποιητικό βαθμό ενδιαφέροντος. Οι δραστηριότητες των μαθητών μπορούν να συμβάλουν στη δημιουργική

⁴² Πηγή: <http://www.clab.edc.uoc.gr/seminar/ela1/atk%20meuodos%20project.htm>, Προσπελάστηκε, 14/01/2013.

⁴³ Γεωργόπουλος Αλέξανδρος – Τσαλίκη Ελισάβετ, *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2003, σσ. 84-100.

⁴⁴ Χρυσοφίδης Κώστας, *Βιωματική – Επικοινωνιακή Διδασκαλία, Η Εισαγωγή της Μεθόδου Project στο Σχολείο*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2003, σσ. 74-114.

αμφισβήτηση, στην ελεύθερη διατύπωση της διαφωνίας τους και να ανοίξουν το δρόμο για την καλλιέργεια κριτικής σκέψης. Η επιστημονική έκρηξη των τελευταίων δεκαετιών και η διεύρυνση των γνώσεων έχει ως αποτέλεσμα, το σχολείο συστηματικά ή αποσπασματικά να επιδιώκει να μεταφέρει όσο περισσότερες γνώσεις μπορεί στη μαθητική κοινότητα. Ένας στόχος ανέφικτος, που συνήθως είναι αιτία μεταφοράς άγχους στους μαθητές. Με τη μέθοδο project η στόχευση δεν περιορίζεται στις γνώσεις, αλλά στην ικανότητα του μαθητή να «μαθαίνει»⁴⁵, να προσεγγίζει τη γνώση από μόνος του και κυρίως να προτείνει λύσεις. Καλλιεργούνται οι συνθήκες που θα δώσουν τη δυνατότητα της δημιουργίας ενός συστήματος δράσης και σκέψης που, στην περίπτωσή μας, είναι η οικολογικοποιημένη σκέψη. Οι μαθητές έχουν την ευκαιρία και το χρόνο να προβληματιστούν, να διερευνήσουν τις υποθέσεις και να καταλήξουν σε συμπεράσματα με τη συστηματική τους ενασχόληση στα διάφορα θέματα που προσεγγίζουν. Και αυτό γίνεται όχι μόνο σε ατομικό, αλλά κυρίως σε ομαδικό επίπεδο⁴⁶.

Η συνεργατικότητα που αναπτύσσεται μέσα στη ομάδα είναι μια ακόμη διάσταση της μεθόδου project⁴⁷, η οποία διάσταση και αναδεικνύει την κοινωνική διάσταση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Η επικοινωνία είναι αμφίδρομη και ξεπερνά το σχήμα πομπού (δασκάλου) – δέκτη (μαθητή) καλλιεργώντας τη συμπληρωματική επικοινωνία. Η συνεργατικότητα και η αλληλεγγύη της ομάδας αντικαθιστούν τον ανταγωνισμό και τον ατομικισμό των μαθητών, που συνήθως επικρατούν, και οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα της διαφωνίας, της ανταλλαγής απόψεων και της κοινής δράσης. Οι σχέσεις τους συσφίγγονται και όλοι τους δραστηριοποιούνται είτε ως κοινή ομάδα – τάξη είτε ως επιμέρους ομάδες, ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους και τους στόχους – επιδιώξεις που θέτουν⁴⁸.

Στο πλαίσιο της συνεργατικής μάθησης οι εκπαιδευόμενοι ρωτούν, εξηγούν, σχολιάζουν, επικοινωνούν, ανταλλάσσουν απόψεις και πληροφορίες, υποστηρίζουν και ελέγχουν την ακρίβεια των στοιχείων, αντιπαραθέτουν και ανταπαντούν διαλεκτικά στο σκεπτικό διαφορετικών θέσεων, υποθέτουν, ερευνούν, πειραματίζονται και καταλήγουν σε τεκμηριωμένες απόψεις, λύσεις και προτάσεις⁴⁹.

Το δίπολο «σχολικό – εξωσχολικό», αν και έχει αμβλυνθεί, εξακολουθεί να υφίσταται, με συνέπεια συχνά οι μαθητές είτε να ταυτίζονται με το σχολείο, αρνούμενοι κάθε προσέγγιση της κοινωνικής πραγματικότητας είτε το αντίστροφο. Η δημιουργική επαφή των δυο πόλων, η οποία επιτυγχάνεται με τα Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, έχει μόνο θετικές επιπτώσεις, τόσο στην ορθή δόμηση του χαρακτήρα των παιδιών όσο και στην καλύτερη μελλοντική κοινωνική τους πορεία. Η φιλοσοφία της μεθόδου project προσβλέπει στην προσέγγιση σχολείου και κοινωνίας και στην οργάνωση της σχολικής ζωής ως τμήματος των τοπικών συμβάντων. Γονείς, τοπικοί φορείς κ.ά. μεταβάλλονται σε ενεργά πρόσωπα του σχολικού χώρου, προσδίδοντάς του μια άλλη οπτική. Οι δάσκαλοι δεν είναι πλέον

⁴⁵ Μασσαγγούρας Ηλίας, *Ομαδοσυναργατική διδασκαλία*, εκδ. Γρηγόρης, Αθήνα 2000, σσ. 67-198.

⁴⁶ Αναστασάτος Νίκος, *Σχολείο και Περιβάλλον, Από τη Θεωρία στην Πράξη*, εκδ. Ατραπός, Αθήνα 2005, σσ. 39-87, 115-127.

⁴⁷ Μασσαγγούρας Ηλίας, *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία*, εκδ. Γρηγόρης, Αθήνα 2000, σσ. 73-85.

⁴⁸ Μασσαγγούρας Ηλίας, *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία*, εκδ. Γρηγόρης, Αθήνα 2000, σσ. 93-115

⁴⁹ Μασσαγγούρας Ηλίας, *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία*, εκδ. Γρηγόρης, Αθήνα 2000, σσ. 93-115

μόνοι τους, αλλά έχουν ως συνεργάτες (άμεσα ή έμμεσα) μια μεγάλη ομάδα ανθρώπων με μεγάλη ποικιλία γνώσεων και ενδιαφερόντων. Τόσο οι εκπαιδευτικοί, όσο και οι εκπαιδευόμενοι είναι ενεργοί συμμετοχοί στη μαθησιακή διαδικασία και αναπτύσσεται μια μορφή επικοινωνίας⁵⁰, το περιεχόμενο και οι σχέσεις της οποίας έχουν θετική επίδραση στο αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Πολλές δραστηριότητες μεταφέρονται και εκτός σχολείου, το οποίο βγαίνοντας από την απομόνωση εκπέμπει και δέχεται μηνύματα από την κοινωνία και συμμετέχει κατά περίπτωση στις εξελίξεις. Αυτή η διαδικασία της αποπεριθωριοποίησης του σχολείου και της σύνδεσής του με τα κοινωνικά δρώμενα, η οποία συνολικά προωθείται από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, λειτουργεί απελευθερωτικά για το μαθητή, τον οποίο τοποθετεί πλέον στην κοινωνία στην οποία ανήκει οργανικά και, βεβαίως:

- Αυξάνει την αυτοπεποίθησή του, αφού αυτός επεξεργάζεται προβλήματα και διερευνά λύσεις, έξω από το προστατευτικό περιβάλλον του σχολείου και της οικογένειας.

- Τον φέρνει σε άμεση επαφή με την πραγματικότητα, με αποτέλεσμα αυτός να συνειδητοποιείται σχετικά με τα προβλήματα και, γενικότερα, ως πολίτης.

- Μειώνει σημαντικά τις επιδράσεις της διαμεσολάβησης ή διαστρέβλωσης όσον αφορά στη μετάδοση της γνώσης⁵¹.

Η μέθοδος project επιμένει στην κοινωνική διάσταση του μαθήματος. Η επικοινωνία δασκάλου – μαθητή είναι αμφίδρομη και όχι μονοσήμαντη⁵². Κυριαρχεί το πνεύμα της συνεργατικότητας και της αλληλεγγύης στην ομάδα, η οποία επιδιώκει την επίτευξη των σκοπών που συναποφασίστηκαν. Εκλείπουν στοιχεία όπως ο ατομικισμός κι ο ανταγωνισμός. Οι μαθητές ανταλλάσσουν απόψεις εντός της ομάδας, διατυπώνουν τις τυχόν διαφωνίες τους και δρουν από κοινού, σε όσα έχουν συμφωνήσει. Η συνεργατική μάθηση μπορεί να λειτουργήσει εποικοδομητικά, καθώς οι μικρές ομοιογενείς ή ανομοιογενείς ομάδες, τα μέλη των οποίων αλληλοβοηθούνται, επιμερίζονται το έργο ή συνεργάζονται στενά σε ορισμένες ή σε όλες τις διαδικασίες για τη διεκπεραίωση των μαθησιακών δραστηριοτήτων⁵³. Με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνεται η σύσφιξη των σχέσεών τους, σ' ένα κοινωνικό περιβάλλον που σήμερα χαρακτηρίζεται ως αντικοινωνικό.

Η ομαδική ενασχόληση των μαθητών ή ο χωρισμός μιας ομάδας σε υποομάδες που προσεγγίζουν ένα θέμα από διαφορετικές οπτικές, δεν είναι κάτι συνηθισμένο στη σχολική πραγματικότητα. Η συγκεκριμένη μέθοδος έρχεται να εισαγάγει τις παραπάνω καινοτομίες, σε πλήρη αντίθεση με την παραδοσιακή στερεότυπη αντιμετώπιση των θεμάτων. Τα μέλη της ομάδας μαθαίνουν να εργάζονται αυτοδύναμα, αναπτύσσουν, με σύνεση, μεταξύ τους ικανοποιητικά επίπεδα επικοινωνίας και επιλέγουν δραστηριότητες που ανταποκρίνονται στις επιθυμίες

⁵⁰ Μασσαγγούρας Ηλίας, *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1994, σσ. 45-96.

⁵¹ Γεωργόπουλος, Αλέξανδρος, *Το Ανοιγμα του Σχολείου στη Ζωή, Η Νέα Οικολογία*, 16. Αθήνα 1986., σσ. 52-96.

⁵² Frey Karl, *“Η Μέθοδος Project”, Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη*, μτφ. Κλεονίκη Μάλλιου, εκδ. Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 2002, α.σ.

⁵³ Πηγή: http://modip.uoa.gr/fileadmin/modip.uoa.gr/uploads/Internal_Evaluation_Reports/IER_Filosofias_Paidagwigikis_Psychologias.pdf, Προσπελάστηκε, 4/09/2012.

τους⁵⁴.

Επιπλέον η διαδικασία της διδασκαλίας, μέσα από την οποία αποκτάται η γνώση είναι εξίσου σημαντική με το περιεχόμενο της γνώσης, αν όχι σημαντικότερη⁵⁵. Μέσα από τις αντιλήψεις της μεθόδου project γίνεται καταφανής η ιδεολογική διάσταση ενός εγχειρήματος ανασύνταξης και επαναπροσδιορισμού των δυνάμεων του σχολείου και των σχέσεων που τις διέπουν. Αποτελεί μια δυναμίτιδα στα θεμέλια του οποιουδήποτε κλειστού εκπαιδευτικού συστήματος, που επιχειρεί να ανακυκλώνεται συνεχώς, χωρίς να αλλάζει η ουσία του και να αντιλαμβάνεται την ύπαρξή του ως μια δυναμική μεταλλαγή, επιμένοντας στη συντήρηση των δεδομένων δομών⁵⁶.

⁵⁴ Αναστασάτος Νίκος, *Σχολείο και Περιβάλλον, Από τη Θεωρία στην Πράξη*, εκδ. Ατραπός, Αθήνα 2005, σσ. 49-124.

⁵⁵ Πηγή; <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3784/1124.pdf>, Προσπελάστηκε, 12/02/2013.

⁵⁶ Χρυσ αφίδης Κώστας, *Βιωματική – Επικοινωνιακή Διδασκαλία, Η Εισαγωγή της Μεθόδου Project στο Σχολείο*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2003, α.σ.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αναστασάτος Νίκος, *Σχολείο και Περιβάλλον, Από τη Θεωρία στην Πράξη*, εκδ. Ατραπός, Αθήνα 2005.
- Γεωργόπουλος Αλέξανδρος – Τσαλίκη Ελισάβετ, *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2003.
- Γεωργόπουλος, Αλέξανδρος, *Το Άνοιγμα του Σχολείου στη Ζωή, Η Νέα Οικολογία*, 16. Αθήνα 1986.
- http://archives.ictscenarios.gr/Theories_Mathisis/gnostikes_theories_mathisis.htm, Προσπελάστηκε, 17/11/2012.
- <http://estia.hua.gr:8080/dspace/bitstream/123456789/601/1/ntarzanou.pdf>, Προσπελάστηκε, 19/02/2013.
- http://kpe-kastor.kas.sch.gr/peekpe/kentrikes/FlogaitiE_PEEKPE.pdf, Προσπελάστηκε, 10/12/2012.
- <http://kpe-kastor.kas.sch.gr/peekpe/text/biligradi.htm>, Προσπελάστηκε, 18/12/2012.
- http://modip.uoa.gr/fileadmin/modip.uoa.gr/uploads/Internal_Evaluation_Reports/IE_R_Filosofias_Paidagwigikis_Psycologias.pdf, Προσπελάστηκε, 4/09/2012.
- <http://openjournal.lakeheadu.ca/index.php/cjee/article/viewFile/495/390> Gayford, C. (1987), *Environmental Education Experiences and Attitudes, Main Report*, Council for Environmental Education, England, Προσπελάστηκε, 11/08/2012.
- <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3784/1124.pdf>, Προσπελάστηκε, 12/02/2013.
- <http://unesdoc.unesco.org/images/0002/000276/027608eb.pdf>, Προσπελάστηκε, 07/12/2012.
- <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000805/080583eo.pdf>, Προσπελάστηκε, 12/09/2012.
- http://www.aeiforosxoleio.gr/content/?to_orama_tis_aeiforias, Προσπελάστηκε, 14/11/2012.
- http://www.agendairis21.be/?gclid=CNHYx4-50rYCFZMbtAod_m8AhQ, Προσπελάστηκε, 29/06/2012.
- <http://www.clab.edc.uoc.gr/seminar/ela1/atk%20meuodos%20project.htm>, Προσπελάστηκε, 14/01/2013.
- <http://www.ekke.gr/estia/Unesco/CONTENTS.htm>, Προσπελάστηκε, 12/07/2012.
- <http://www.env-edu.gr/Documents/files/Basika%20Keimena/Moscov%201987%20-%20GR.pdf>, Προσπελάστηκε, 11/09/2012.
- <http://www.env-edu.gr/Documents/files/Basika%20Keimena/Tbilisi%201977%20-%20GR.pdf>, Προσπελάστηκε, 19/04/2013.
- <http://www.gdrc.org/uem/ee/belgrade.html>, Προσπελάστηκε, 15/10/2012.
- http://www.ipem-doe.gr/ep_bima/epistimoniko_bima_9/xaleplis.pdf, Προσπελάστηκε, 02/02/2013.
- http://www.minenv.gr/4/41/g4110/00/renewed_eu_sds_el.pdf.pdf, Προσπελάστηκε, 6/11/2014.
- http://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/1428crp_11.pdf, Προσπελάστηκε, 14/09/2012.
- [http://www.ypeka.gr/Default.aspx?tabid=785&snl\[524\]=1854&language=el-GR](http://www.ypeka.gr/Default.aspx?tabid=785&snl[524]=1854&language=el-GR), Προσπελάστηκε, 19/11/2012.

Huckle, J. (2004), *Critical Realism: a Philosophical Framework for Higher Education for Sustainability*. Chap. 4, in Blaze-Corcoran, P. & Wals, A.E.J. (Eds) *Higher Education and the Challenge for Sustainability: Problematics, Promise and Practice*, Kluwer Academic Publishers, 1-6, Πηγή: http://john.huckle.org.uk/publications_downloads.jsp, Προσπελάστηκε, 17/02/2013.

Hungerford H.R., Peyton R.B., *Wilke Goals for Curriculum Development in Environmental Education, Journal of Environmental Education*, Vol. 2, no 3, R.G. 1980.
Θεοδωροπούλου Ε., Καϊλα Μαρία, *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Εκπαίδευση για τη Δημοκρατία: Ζητήματα για τη Διαμόρφωση Συνείδησης*, Πρακτικά 2ου Συνεδρίου Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αθήνα 2006, Πηγή: http://kre-kastor.kas.sch.gr/kre/γλικο/sppe2/oral/PDFs/228-237_oral.pdf, Προσπελάστηκε, 12/02/2013.

Ματσαγγούρας Ηλίας, *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1994.

Ματσαγγούρας Ηλίας, *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία*, εκδ. Γρηγόρης, Αθήνα 2000.
Μπότας Αθανάσιος, *Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο Σχολείο – Σχεδιασμός με τη Μέθοδο Project*, εκδ. Ροή, Θεσσαλονίκη 2010.

Οικονόμου Β. Ηλίας, *Θεολογική Οικολογία*, εκδ. Δέσποινα Μαυρομμάτη, Αθήνα 1994.
Πέτρου Σ. Ιωάννης, *Τα Περιβαλλοντικά Προβλήματα της Θεσσαλονίκης και ο Πολίτης, στο Τα Περιβαλλοντικά Προβλήματα της Θεσσαλονίκης και της Ευρύτερης Περιοχής: Οι Απόψεις του Α.Π.Θ., Πρακτικά 2^{ου} Συνεδρίου Συμβουλίου Περιβάλλοντος Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη 2006.*

Πέτρου Σ. Ιωάννης, *Χριστιανισμός και Κοινωνία*, εκδ. Βάνιας, Θεσσαλονίκη 2004.
Ράπτης Νίκος, *Εκπαίδευση για την Αειφορία ή Περιβαλλοντική Εκπαίδευση* εκδ. Οικοτοπία, 23, Αθήνα 2000.

Τσαμπούκου – Σκαναβή Κωνσταντίνα, *Περιβάλλον και Κοινωνία: Μια Σχέση σε Αδιάκοπη Εξέλιξη*, εκδ. Καλειδοσκόπιο, Αθήνα 2004.

Φλογαΐτη Ευγενία, *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1998.

Frey Karl, *“Η Μέθοδος Project”*, Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη, μτφ. Κλεονίκη Μάλλιου, εκδ. Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 2002.
Χρυσ αφίδης Κώστας, *Βιωματική – Επικοινωνιακή Διδασκαλία, Η Εισαγωγή της Μεθόδου Project στο Σχολείο*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2003.