ΘΕΜΑΤΑ ΔΑΣΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΚΑΙ ΦΥΣΙΚΩΝ ΠΟΡΩΝ

Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Επικοινωνία

8ος τόμος

Επιμέλεια
Ευάγγελος Ι. Μανωλάς
Γεώργιος Ε. Τσαντόπουλος

ΕΚΔΟΣΗ ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΔΑΣΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ
ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΚΑΙ
ΦΥΣΙΚΩΝ ΠΟΡΩΝ ΤΟΥ Δ.Π.Θ.

Θέματα Δασολογίας και Διαχείρισης Περιβάλλοντος και Φυσικών Πόρων

8ος Τόμος: Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Επικοινωνία

Έκδοση Τμήματος Δασολογίας και Διαχείρισης Περιβάλλοντος και Φυσικών Πόρων του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης

Επιμέλεια: Ευάγγελος Ι. Μανωλάς & Γεώργιος Ε. Τσαντόπουλος

ISSN: 1791-7824

ISBN: 978-960-9698-12-2

Copyright © 2016
Τμήμα Δασολογίας και Διαχείρισης Περιβάλλοντος και Φυσικών Πόρων, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Ορεστιάδα

Ημερομηνία Έκδοσης: Οκτώβριος 2016

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Αγγελική Γεροντέλη

ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΟΛΟΚΛΗΡΩΜΕΝΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ: ΣΥΣΧΕΤΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΚΡΙΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ 1

Μαρία Γεωργουσίδου

ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΚΑΤΑΣΚΕΥΕΣ ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΟΤΑΝ ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΚΑΤΑΣΚΕΥΑΖΟΥΝ ΓΕΦΥΡΕΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΚΑΙ ΧΤΙΖΟΥΝ ΤΗΝ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΤΟΥΣ ΣΥΝΕΙΔΗΣΗ 20

Ιωάννα Γκίνη, Κωνσταντίνος Γαβριλάκης & Ευγενία Φλογαΐτη

ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΚΑΙ ΣΤΑΣΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΚΑΙ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΕΙΦΟΡΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗ 31

Μαρία Δασκολιά & Καλλιόπη-Στυλιανή Κοντιζά

ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΚΑΙ ΣΥΝΗΓΟΡΙΑ ΓΙΑ ΕΝΑΝ ΑΕΙΦΟΡΙΚΟ ΤΡΟΠΟ ΖΩΗΣ: ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΔΡΑΣΗΣ ΜΙΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ Μ.Κ.Ο. 52

Μαρία Δεβεράκη & Βασίλειος Ε. Πανταζής

ΑΝΘΡΩΠΟΛΟΓΙΚΗ-ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ ΤΗΣ ΒΑΣΙΣΜΕΝΗΣ ΣΤΟΝ «ΤΟΠΟ» ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ 68

Αναστασία Ηλιάδη

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΣΤΑ ΟΙΚΟΛΟΓΙΚΑ ΧΩΡΙΑ 89

Σοφία Θεοδοσιάδου & Ιωάννα Κωσταρέλλα

«ΝΕΑ» ΔΗΜΟΣΙΟΓΡΑΦΙΑ ΚΑΙ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΚΡΙΣΕΙΣ: ΜΙΑ ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ ΤΗΣ ΠΛΑΤΦΟΡΜΑΣ ΕΞΟΡΥΞΗΣ ΠΕΤΡΕΛΑΙΟΥ DEEP WATER HORIZON ΤΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ BP 99

Ιωάννης Ε. Θεοδωρόπουλος & Κωνσταντίνος Η. Σταμόπουλος

Η ΦΥΣΗ ΣΤΟ ΕΡΓΟ ΤΟΥ O.F. BOLLNOW. ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΕΚΤΑΣΕΙΣ 113

Παρασκευή Καρανικόλα, Στυλιανός Ταμπάκης, Φίλιππος Φλώρου & Χρήστος Μενοίκου

ΤΟ ΕΘΝΙΚΟ ΠΑΡΚΟ ΤΗΣ ΑΘΑΛΑΣΣΑΣ ΣΤΗΝ ΚΥΠΡΟ: Η ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΕΠΙΣΚΕΠΤΩΝ 130

Χρυσάνθη Κάτζη-Beltrán, Σωτήρης Θεοχαρίδης & Ήβη Λάμπρου

ΜΜΕ ΚΑΙ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ: Η ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΜΙΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΚΡΙΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΕΙΦΟΡΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗ 142

Πέτρος Κυριακόπουλος, Καλλιόπη Μαρίνη & Κωνσταντίνα Σκαναβή

Η ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΗΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΤΩΝ ΕΦΗΒΩΝ: ΜΙΑ ΠΕΡΙΠΤΩΣΙΟΛΟΓΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ ΣΤΗΝ ΔΥΤΙΚΗ ΑΘΗΝΑ 156

Γεωργία Λιαράκου & Αγγελική Τσέλου

Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΤΕΧΝΙΚΗΣ ΤΟΥ ΗΘΙΚΟΥ ΔΙΛΗΜΜΑΤΟΣ ΣΤΙΣ ΑΞΙΕΣ ΚΑΙ ΣΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΩΝ ΠΕΙΡΑΜΑΤΟΖΩΩΝ 165

Αχιλλέας Μανδρίκας & Κωνσταντίνος Σκορδούλης

Η ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΗΘΙΚΗΣ ΣΤΗΝ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ 180

Ευάγγελος Μανωλάς

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΑ ΓΙΑ ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ: ΑΝΑΖΗΤΩΝΤΑΣ ΕΓΚΡΙΤΗ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ 193

Αθανάσιος Μόγιας, Θεοδώρα Μπουμπόναρη & Θεόδωρος Κεβρεκίδης

ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΟ ΘΑΛΑΣΣΙΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ: Η ΑΝΑΔΥΣΗ ΕΝΟΣ ΝΕΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΕΔΙΟΥ ΣΤΟ ΧΩΡΟ ΤΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ 204

Αναστάσιος Ι. Παπανικολάου

ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΚΑΙ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΣΥΓΚΛΙΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΠΟΚΛΙΣΕΙΣ 221

Δάφνη Πέτκου & Γεώργιος Τσαντόπουλος

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΑΥΛΕΙΟΣ ΧΩΡΟΣ 241

Μαρία Σακελλάρη

ΟΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΗΣ ΤΟΠΙΚΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΚΑΙ Η ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΤΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΟΥ ΚΙΝΔΥΝΟΥ ΣΤΗΝ ΚΡΗΤΗ: ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ, ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ 252

Ζωή Σίσκου & Πασχαλίνα Σίσκου

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΚΑΙ ΤΩΝ ΜΕΣΩΝ ΜΑΖΙΚΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΥΠΕΥΘΥΝΗΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ 263

Μεταξία Σταυρουλάκη, Καλλιόπη Μαρίνη & Κωνσταντίνα Σκαναβή

ΤΑ ΜΕΣΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΔΙΚΤΥΩΣΗΣ ΚΑΙ Η ΣΥΝΕΙΣΦΟΡΑ ΤΟΥΣ ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΣΤΑΣΗΣ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ 286

Ίριδα Τσεβρένη

Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ ΤΟΥ COLIN WARD ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΜΙΑΣ ΡΙΖΟΣΠΑΣΤΙΚΗΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΗΣ ΠΟΛΗΣ 297

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η παρούσα έκδοση με τίτλο «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Επικοινωνία» αποτελεί τον 8ο τόμο της σειράς Θέματα Δασολογίας και Διαχείρισης Περιβάλλοντος και Φυσικών Πόρων που εκδίδεται από το Τμήμα Δασολογίας και Διαχείρισης Περιβάλλοντος και Φυσικών Πόρων του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης.

Το μέλλον του ανθρώπου σε τοπικό, εθνικό και πλανητικό επίπεδο εξαρτάται από μορφωμένους πολίτες που μπορούν να κατανοήσουν την πολύπλοκη σχέση μεταξύ οικονομικής ανάπτυξης, κοινωνικής σταθερότητας, προστασίας του περιβάλλοντος και ατομικής ευημερίας. Οι σημερινοί φοιτητές και αυριανοί ηγέτες θα αντιμετωπίσουν πολλές προκλήσεις. Η περιβαλλοντική εκπαίδευση και επικοινωνία αυξάνει την ευαισθητοποίηση των νέων για αυτές τις προκλήσεις και τους παρέχει τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες για τη λήψη υπεύθυνων αποφάσεων.

Ευχαριστούμε θερμά όλους τους κριτές που αξιολόγησαν τις εργασίες του τόμου. Επίσης, ευχαριστούμε θερμά όλους τους συγγραφείς για τα κείμενα τους αλλά και τη συνεργασία τους κατά τη διάρκεια της προετοιμασίας αυτής της έκδοσης.

Ευάγγελος Ι. Μανωλάς

Γεώργιος Ε. Τσαντόπουλος

Ορεστιάδα, Οκτώβριος 2016

Θέματα Δασολογίας και Διαχείρισης Περιβάλλοντος και Φυσικών Πόρων
8ος Τόμος: Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Επικοινωνία, σελ. 1 - 19

ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΟΛΟΚΛΗΡΩΜΕΝΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ: ΣΥΣΧΕΤΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΚΡΙΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

Αγγελική Γεροντέλη
Περιβαλλοντολόγος, Μ.Δ.Ε. «Περιβάλλον και Ανάπτυξη», Ε.Μ.Π.
Μετσόβιο Κέντρο Διεπιστημονικής Έρευνας (ΜΕ.Κ.Δ.Ε.) του Ε.Μ.Π.
ageron@central.ntua.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην εργασία αυτή επιχειρείται η σύνδεση της έννοιας της «Ολοκληρωμένης Ανάπτυξης», όπως τεκμηριώνεται και αναλύεται από τον καθηγητή Δ. Ρόκο από το 1992 ως σήμερα, στο πλαίσιο κυρίως του Διατμηματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών (Δ.Π.Μ.Σ.) «Περιβάλλον και Ανάπτυξη» του Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου (Ε.Μ.Π.), με τον προσανατολισμό και τα περιεχόμενα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, καθώς και του (εξωτερικά επιβεβλημένου) μετασχηματισμού της σε «Εκπαίδευση για την αειφορία» ή «Εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη», κατεύθυνση για την οποία έχει πλέον αρχίσει να εκφράζεται ισχυρή κριτική αμφισβήτηση.

Είναι πλέον αποδεκτό από ένα σημαντικό μέρος της επιστημονικής -και όχι μόνο- κοινότητας, 29 χρόνια μετά την έκθεση "*Our Common Future*", ότι οι έννοιες «αειφόρος ανάπτυξη» και «αειφορία», εμπεριέχουν μια εγγενή ασυνέπεια, είναι δομικά ελλιπείς και αμφισβητήσιμες τόσο στη θεωρία όσο και στην πρακτική εφαρμογή τους.

Είναι επίσης πρακτικά και επιστημονικά τεκμηριωμένο ότι η κατάσταση του περιβάλλοντος έχει επιδεινωθεί ραγδαία τα τελευταία χρόνια, ενώ η σχέση ανθρώπου-φύσης έχει εμφανώς και σοβαρά διαταραχθεί.

Ανακύπτουν, εν προκειμένω, αξιολογικά και επιστημολογικά ερωτήματα ως προς τις κατευθύνσεις μιας εκπαίδευσης που να ανταποκρίνεται στα δεδομένα της εποχής και ως προς τον κριτικό, διεπιστημονικό και ολιστικό τρόπο προσέγγισης των ζητημάτων ανάπτυξης-περιβάλλοντος σε σχέση με τον «προαποφασισμένο» δρόμο προς την «αειφόρο ανάπτυξη».

Σε ένα τέτοιο πλαίσιο επιχειρείται ο εντοπισμός ορισμένων συσχετισμών των παραπάνω προσεγγίσεων, ενώ αναδεικνύονται προϋποθέσεις και περιορισμοί που εμπεριέχονται στο δρόμο προς μια πραγματικά «αξιοβίωτη» (και όχι απλά «βιώσιμη» ή «αειφόρο») ανάπτυξη, η οποία σχετίζεται άμεσα και με την παιδεία ως μόρφωση και πολιτισμό.

Λέξεις κλειδιά: *Αξιοβίωτη ολοκληρωμένη ανάπτυξη, αειφόρος ανάπτυξη, περιβαλλοντική εκπαίδευση, εκπαίδευση για την αειφορία*

Εισαγωγή

Η ανάπτυξη ως ανθρώπινο δικαίωμα έχει αναγνωριστεί και υιοθετηθεί από την Επιτροπή Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων και τη Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών με τη Διακήρυξη για το Δικαίωμα στην Ανάπτυξη (UN General Assembly 41/128 on 4 December 1986), αλλά και την έκδοση που ακολούθησε 25 χρόνια μετά με τίτλο "Realizing the Right to

Development Essays in Commemoration of 25 Years of the United Nations Declaration on the Right to Development".

Εκεί αναφέρεται ότι «*το δικαίωμα για ανάπτυξη είναι ένα αναφαίρετο δικαίωμα, δυνάμει του οποίου κάθε άνθρωπος και όλοι οι λαοί δικαιούνται να συμμετέχουν, να συμβάλλουν και να απολαμβάνουν οικονομική, κοινωνική, πολιτιστική και πολιτική ανάπτυξη, ώστε όλα τα ανθρώπινα δικαιώματα και οι θεμελιώδεις ελευθερίες να μπορούν να υλοποιούνται πλήρως*».

Η Διακήρυξη δηλώνει επίσης ότι *ο άνθρωπος είναι ο κεντρικός στόχος της ανάπτυξης και πρέπει να είναι ο ενεργός συμμέτοχος και δικαιούχος του δικαιώματος στην ανάπτυξη* (UN General Assembly 1986).

Εδώ βεβαίως έχουν υπάρξει και υπάρχουν κριτικές θεωρήσεις ως προς τον ανθρωποκεντρικό και τον βιοκεντρικό προσανατολισμό, κυρίως σε επίπεδο περιβαλλοντικών[1] και εκπαιδευτικών ρευμάτων.

Αλλά και η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού, η οποία υιοθετήθηκε ομόφωνα από τη Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών στις 20 Νοεμβρίου του 1989 και έχει, ως σήμερα, επικυρωθεί από 193 χώρες, αναγνωρίζει ως θεμελιώδεις, μεταξύ άλλων, αρχές την Επιβίωση, Ανάπτυξη και Προστασία (Άρθρο 6). Η Σύμβαση αναφέρει ότι οι αρχές στην κάθε χώρα πρέπει να βοηθούν ώστε να εξασφαλίζεται η ολοκληρωμένη ανάπτυξή των παιδιών - φυσική, πνευματική, ηθική και κοινωνική. Ενώ οφείλουν να προστατεύουν το δικαίωμα των παιδιών να εκφράζουν τη γνώμη τους για τις αποφάσεις που αφορούν στη ζωή τους και οι απόψεις τους αυτές να λαμβάνονται υπόψη.

Παρόλα αυτά, από πουθενά δεν προκύπτει ποια είναι η μορφή της ανάπτυξης η οποία χρήζει προστασίας. Καθώς είναι άλλο πράγμα το δικαίωμα στην ανάπτυξη και άλλο η άνωθεν επιβολή της (Σμπώκος 2015).

Αυτό το οποίο, για τη συντριπτική πλειοψηφία, έχει απομείνει από τη συλλογική διεπιστημονική έκθεση της Παγκόσμιας Επιτροπής για το Περιβάλλον και την Ανάπτυξη (World Commission on Environment and Development WCED) "Our Common Future" (1987), είναι ο ορισμός της "sustainable", «βιώσιμης» ή «αειφόρου» ανάπτυξης, ως της ανάπτυξης, η οποία «ικανοποιεί τις ανάγκες του παρόντος, χωρίς να διακυβεύει τις δυνατότητες των μελλοντικών γενεών να ικανοποιούν τις δικές τους ανάγκες». Η μεστή, αξιόπιστη και τεκμηριωμένη ανάλυση της έκθεσης, αγνοήθηκε σκανδαλωδώς από όλους όσους, πολιτικούς και διανοούμενους παντός καιρού, μετέτρεψαν τον πλασματικό μέσο όρο του ορισμού της sustainable development, σε κυρίαρχο πλέον νεοφιλελεύθερο ιδεολόγημα, ιδιαίτερα από το 1992 και μετά, με αποκορύφωμα τη συνθήκη του Μάαστριχ (1997), αλλά και όλες τις επόμενες συνθήκες της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ρόκος 2013).

«Βιώσιμη ή Αειφόρος» ανάπτυξη και η ποσοτική και ποιοτική της αποτύπωση

Τις τελευταίες δεκαετίες η ευρέως διαδεδομένη και επιβεβλημένη χρήση του όρου «βιώσιμη ή αειφόρος» ανάπτυξη, από τον πολιτικό, τον επιχειρηματικό, τον επιστημονικό τομέα, τα ΜΜΕ, κ.λπ., σε παγκόσμιο, ευρωπαϊκό και εθνικό επίπεδο, έχει οδηγήσει σε πολλούς και ποικίλους ποιοτικούς ορισμούς. Έχουν επιχειρηθεί ακόμη και ποσοτικοί/αριθμητικοί ορισμοί της, οι οποίοι τείνουν να μετρούν την αειφόρο ανάπτυξη με βάση την κοινωνική, ενεργειακή, οικονομική και περιβαλλοντική της διάσταση, με χρήση μεταβλητών (ανθρώπινης επιβίωσης, ανάπτυξης και προόδου) προκειμένου να δημιουργηθεί μια αθροιστική παράμετρος αειφόρου ανάπτυξης, η οποία να περιγράφει τη δυναμικότητα των χωρών. Από τη σχετική μελέτη των Udo και Jansson (2009), προκύπτει ότι καμία ενιαία πολιτική δεν μπορεί να εξασφαλίσει ισότιμη, παγκόσμια αειφόρο ανάπτυξη, καθώς κάθε χώρα έχει τις δικές της αρχές και αξίες

και το δικό της επίπεδο ανάπτυξης. Επίσης, προκύπτει ότι οι ανάγκες (επιβίωσης, συναισθηματικές κ.λπ.) του παρελθόντος δεν είναι απαραίτητα ίδιες με τις ανάγκες του παρόντος ή του μέλλοντος. Βέβαια, αρκετές από τις χώρες που συμμετείχαν στην έρευνα και είχαν υψηλή συνολική βαθμολογία, εμφανίζονται ως κοινωνικά και τεχνολογικά βιώσιμες, έχοντας διαχρονικά μονοπωλήσει τα παγκόσμια φυσικά διαθέσιμα αλλά και την αποικιοκρατική τους δύναμη, προκειμένου να φτάσουν σε αυτό το επίπεδο επίδοσης. Με βάση τη σημερινή κατάσταση, όμως, δεν μπορεί να ισχύσει το ίδιο και για τις χώρες χαμηλών επιδόσεων, καθώς δεν έχουν πλέον τη δυνατότητα αξιοποίησης των εναπομεινάντων φυσικών διαθεσίμων, με την ίδια ευκολία. Έτσι δημιουργείται μια ανισορροπία, καθώς ούτε οι αναπτυγμένες χώρες μπορούν να αντιστρέψουν την ιστορική πορεία της παγκόσμιας ανθρώπινης ανάπτυξης, ούτε όμως και οι λιγότερο αναπτυγμένες χώρες μπορούν να παραμείνουν στάσιμες σε ένα χαμηλότερο επίπεδο.

Η δημιουργία ενός συστήματος μέτρησης της αειφόρου ανάπτυξης με αριθμητικούς όρους και η χρήση του στην βαθμολόγηση της απόδοσης 132 χωρών παγκοσμίως μπορεί και να αποτελεί καινοτομία. Παρόλα αυτά διαφαίνεται για άλλη μια φορά το πόσο ανεπαρκής, μονομερής και ανταγωνιστική είναι η έννοια και το περιεχόμενο της αειφόρου ή βιώσιμης ανάπτυξης. Διαφαίνεται το αδιέξοδο το οποίο έχει δημιουργηθεί εξαιτίας της εφαρμογής τέτοιων προσεγγίσεων που αντιμετωπίζουν μεμονωμένα και αποσπασματικά τα θέματα της ανάπτυξης, ως μόνο ή κυρίως οικονομικής. Αντιμετωπίζουν τα ζητήματα ως «μέρη» και όχι ως «όλον», χωρίς να συνυπολογίζουν ταυτόχρονα τις κοινωνικές, περιβαλλοντικές, πολιτικές, πολιτισμικές, δευτερογενείς οικονομικές και τεχνολογικές συνιστώσες. Μετρούν την «αειφορία» ποσοτικά και την ίδια στιγμή καταργούν το ίδιο το περιεχόμενο της έννοιάς της, αφού η ανάπτυξη των «υψηλόβαθμων» χωρών στηρίζεται στην κατασπατάληση των φυσικών διαθεσίμων του πλανήτη, στην επεκτατική και ανταγωνιστική πολιτική, η οποία στερεί από τις «χαμηλόβαθμες» χώρες το ίσο δικαίωμα συμμετοχής στην ανάπτυξη (Γεροντέλη 2013).

Τα παραπάνω τεκμηριώνονται και από τα ακόλουθα, ενδεικτικά, στοιχεία και τις προβλέψεις των εκθέσεων για την ανθρώπινη ανάπτυξη (Human Development Reports-HDR, 2003, 2014) αλλά και του Oxfam (2014, 2015):

- το 1997 το πλουσιότερο 20% του πληθυσμού της γης μοιραζόταν το 86% του παγκόσμιου πλούτου ενώ το φτωχότερο 20% μοιραζόταν μόλις το 1%.
- στο τέλος του 20ου αιώνα 1,2 δισεκατομμύρια άνθρωποι (δηλαδή ένας στους πέντε) ζούσαν με λιγότερο από $1 την ημέρα και 2,8 δις με λιγότερο από $2 την ημέρα.
- το 2014, παγκοσμίως, 1,2 δισεκατομμύρια άνθρωποι δηλ. 22% ζουν με λιγότερο από 1,25 $/ημέρα.
- το 2014 σχεδόν ο μισός παγκόσμιος πλούτος (48%) ανήκει στο 1% του πληθυσμού και το χάσμα αναμένεται να μεγαλώσει το 2016, όπου το 1% των πλουσιότερων θα κατέχει πάνω από το 50% του παγκόσμιου πλούτου.
- το 2014 ο φτωχότερος μισός πληθυσμός της γης κατέχει όσα και οι 85 πλουσιότεροι άνθρωποι στον κόσμο.
- το 2014, 7 στους 10 ανθρώπους ζουν σε χώρες όπου οι οικονομικές ανισότητες έχουν αυξηθεί τα τελευταία 30 χρόνια.
- Οι παγκόσμιες εκπομπές CO2 αυξήθηκαν φτάνοντας το 2011, 50% πάνω από το επίπεδο του 1990.
- Οι υποσιτισμένοι άνθρωποι μειώθηκαν από 24% σε 14% μεταξύ 1990-2013, αλλά 162 εκατομμύρια παιδιά σήμερα εξακολουθούν να υποφέρουν από χρόνιο υποσιτισμό.

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι μόλις το 2016, 26 χρόνια δηλαδή μετά την πρώτη έκθεση για την ανθρώπινη ανάπτυξη, δίνεται έμφαση στην ποιότητα των στοιχείων που παρουσιάζονται και όχι μόνο στην ποσότητά τους. Όπως επισημαίνει ο ίδιος ο διευθυντής του Human Development Report Office, *«το γεγονός ότι υπήρχαν υψηλότερα ποσοστά εγγραφών των παιδιών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση δεν συνιστά βιώσιμη ανθρώπινη ανάπτυξη. Το αποτέλεσμα στην ικανότητα γραφής και ανάγνωσης αποτελεί ποιοτικό στοιχείο ανθρώπινης ανάπτυξης»* (Jahan 2016).

Χρειάστηκαν 26 χρόνια όμως για να γίνει αυτή η διαπίστωση…

Με άλλα λόγια οι περιβόητοι δείκτες αειφόρου ανάπτυξης φαίνεται πως δεν ήταν ικανοί να αποτυπώσουν την πραγματική πραγματικότητα και τα μεγέθη της ανθρώπινης ανάπτυξης, γι' αυτό επιστρατεύονται και άλλου είδους «ποιοτικές» μελέτες και μετρήσεις όπως οι World Happiness Reports[2], human wellbeing research[3], behavioral economics[4], real time data[5], σε εθνικό και περιφερειακό επίπεδο. Μάλιστα στην έκθεση της Γενικής Συνέλευσης των Ηνωμένων Εθνών με τίτλο "Happiness: towards a holistic approach to development" (UN General Assembly 2013), συνδέονται οι έννοιες της ανάπτυξης, της ευημερίας και της ευτυχίας με αυτήν της «ευδαιμονίας», κατά τον αριστοτελικό όρο.

Γίνεται όμως σαφές από την ακολουθούμενη διαδικασία ότι η αποτίμηση της ποιότητας της ζωής είναι μια πολύ πολύπλοκη διαδικασία και σαφέστατα την ξεπερνάει η απλή απόδοσή της μέσω ενός αριθμού/δείκτη, όσο ισορροπημένη κι αν φαίνεται να είναι η επιλογή και η βαρύτητα των μεταβλητών και των εφαρμοζόμενων διεργασιών. Οι αριθμοί και οι δείκτες μπορούν να δείξουν τις τάσεις μεταβολής δια μέσου του χρόνου, δεν μπορούν όμως να αποκωδικοποιήσουν την πραγματική πραγματικότητα που βιώνουν οι άνθρωποι. Και ο κάθε μέσος όρος ενός δείκτη που προκύπτει κρύβει από πίσω του μεγάλες ανισότητες και διαφορές μεταξύ ανθρώπων και συνθηκών διαβίωσης ακόμα και μέσα στην ίδια χώρα.

Η κοινωνικοοικονομική ανισότητα δεν είναι μόνο θέμα ηθικό. Η έρευνα έχει δείξει ότι αποτελεί κομβικό γενεσιουργό παράγοντα πολλών παγκόσμιων προβλημάτων (υψηλή θνησιμότητα, συγκρούσεις μεταξύ κοινωνικών τάξεων και εθνοτήτων, αποδυνάμωση τοπικών μειονοτήτων, μετανάστευση, εκτοπισμός πληθυσμών, διαφθορά, αποδυνάμωση μικρών οικονομιών, υπερκαταναλωτικά πρότυπα κ.λπ.). Η ανισότητα μεταξύ φτωχών και πλούσιων κρατών διαβρώνει τις σχέσεις εμπιστοσύνης και μπλοκάρει συνεργατικές λύσεις σε έκτακτες περιπτώσεις, όπου προκύπτουν οικονομικά, κοινωνικά και πολιτικά προβλήματα (Rogers et al. 2012). Οι λαοί που παραμένουν βυθισμένοι στην φτώχεια τους, δεν βρίσκουν κίνητρο για συνεργασία, αφού από αυτήν τελικά θα επωφεληθούν και πάλι οι πλούσιοι, οι οποίοι τους νουθετούν π.χ. για τον περιορισμό χρήσης φυσικών διαθεσίμων, διατηρώντας οι ίδιοι τον υπερκαταναλωτικό τρόπο ζωής τους (Daily et al. 1995).

Η ενδελεχής ερευνητική δουλειά των Barrutia et al., η οποία περιλάμβανε την ανασκόπηση άρθρων από το Ρίο (1992) ως το Ρίο+20 (2012) σχετικά με την εφαρμογή των διαδικασιών της Agenda 21 σε τοπικό επίπεδο (Local Agenda 21), δείχνει, παρά τις φωτεινές εξαιρέσεις, ότι εντοπίζεται ένα μεγάλο κενό μεταξύ των αρχικών προθέσεων (Ideal Local Agenda) και της εφαρμογής τους στην πράξη (Real-world local agenda). Η πρόοδος δηλαδή που έχει επιτευχθεί σε επίπεδο συμμετοχής και συνεργασίας των τοπικών κοινωνιών σε όλα τα στάδια της αναπτυξιακής διαδικασίας, από τη διαβούλευση μέχρι την παρακολούθηση και την ανάδραση, είναι πολύ μικρή, ενώ αποτελούσε καθοριστικό παράγοντα (determining factor) για την εφαρμογή της Agenda 21 (Κεφάλαιο 28). Κύριο αίτιο, σύμφωνα με τους μελετητές, είναι η έλλειψη οικονομικών πόρων και οι πολιτικο-διοικητικές ιεραρχίες και δυνάμεις που επικρατούν ακόμη και στο τοπικό επίπεδο.

Φαίνεται λοιπόν πως η κοινωνικοοικονομική ανισότητα συνδέεται στενά με την πολιτική ανισότητα, επιτρέποντας τα οφέλη από την πολιτική, φυσική και οικονομική εκμετάλλευση των διαθεσίμων να περνούν στα χέρια επιχειρηματικών, τοπικών ή οικογενειακών ελίτ.

Ταυτόχρονα όμως το μεγαλύτερο μέρος του πληθυσμού, κυρίως το πιο φτωχό τμήμα του, φορτώνεται υπέρογκα χρέη και υποφέρει από τις επιπτώσεις- κοινωνικές, οικονομικές, περιβαλλοντικές, πολιτικές, τεχνολογικές, πολιτισμικές- της επικερδούς αλλά μη-βιώσιμης ανάπτυξης. Αυτό λαμβάνει χώρα μέσα από την ιδιωτικά χρηματοδοτούμενη ανάπτυξη αλλά κυρίως μέσω του χρηματοπιστωτικού συστήματος και των δορυφορικών του Διεθνών και Υπερεθνικών Οργανισμών όπως το Διεθνές Νομισματικό Ταμείο, η Παγκόσμια Τράπεζα, ο Παγκόσμιος Οργανισμός Εμπορίου, ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης, η Οικονομική Νομισματική Ένωση της Ευρωπαϊκής Ένωσης κ.λπ. Έτσι, η ανισότητα συνδέεται και με την διαφθορά, γεγονός που οδηγεί σε μεγαλύτερη κατασπατάληση δημόσιου χρήματος και δημιουργεί μια κερδοφόρα αλλά περιβαλλοντικά, κοινωνικά, πολιτικά, οικονομικά και πολιτισμικά καταστροφική ανάπτυξη (Rogers et al. 2012, Rogers 2014, Ρόκος 2013).

Η κατάχρηση του όρου «βιώσιμη ή αειφόρος»

Σύμφωνα με τον Robert Engelman, πρόεδρο του Worldwatch Institute, σήμερα ζούμε σε μια εποχή την οποία χαρακτηρίζει ως "sustainababble" (Engelman 2013). Μια κακόφωνη, όπως λέει, αφθονία χρήσης της λέξης «βιώσιμή ή αειφόρος» με εννοιολογικό περιεχόμενο που ποικίλει. Έγινε συνώνυμο του εξίσου αόριστου και απροσδιόριστου επιθετικού προσδιορισμού "πράσινη", όπως «πράσινη ανάπτυξη» ή «πράσινες θέσεις εργασίας»… Το «πρασίνισμα» σχεδόν των πάντων. Ανάλογα έχουμε «βιώσιμες» αλουμινοκατασκευές, «βιώσιμη» κινητικότητα, «βιώσιμους» ποδηλατόδρομους, «βιώσιμες» πόλεις, «βιώσιμες» επιχειρήσεις, sustainable banking and finance, global sustainable finance, κ.λπ., (Ρόκος 2013). Η λέξη «βιώσιμη» εμφανίζεται ως επιθετικός προσδιορισμός κάθε παραγωγικής δραστηριότητας (πχ. βιώσιμη γεωργία, βιώσιμος τουρισμός, βιώσιμες μεταφορές, βιώσιμη ενέργεια κ.λπ.) και γενικότερα κάθε ανθρωπογενούς δράσης.

Μετά την πρώτη επίσημη εμφάνιση της έννοιας το 1992, ξεκίνησαν οι στοχευμένες δράσεις προώθησής της. Έκτοτε χρηματοδοτούνται συστηματικά φορείς και δράσεις διαμόρφωσης του συλλογικού συνειδητού (Σμπώκος 2015).

Ο Σμπώκος (2015) επισημαίνει ότι η αρχή της αειφορίας έχει εδραιωθεί ακόμη και στο Ελληνικό Σύνταγμα, στην αναθεώρησή του το 2008 (με το ψήφισμα της 27ης Μαΐου), αφού το άρθρο 24 παρ.1 για την προστασία του περιβάλλοντος αναφέρει το εξής:

Η προστασία του φυσικού και πολιτιστικού περιβάλλοντος αποτελεί υποχρέωση του Κράτους και δικαίωμα του καθενός. Για τη διαφύλαξή του το Κράτος έχει υποχρέωση να παίρνει ιδιαίτερα προληπτικά ή κατασταλτικά μέτρα στο πλαίσιο της αρχής της αειφορίας.

Δηλαδή, σύμφωνα με αυτό το άρθρο, τα μέτρα που λαμβάνονται για την προστασία του περιβάλλοντος πρέπει να είναι σύμφωνα με την αειφόρο ανάπτυξη, όπως αυτή ερμηνεύεται από τις εκάστοτε διεθνείς συνθήκες. Και επειδή η αειφόρος ανάπτυξη είναι ένα οικονομικό σύστημα, το κράτος αποκλείει για πάντα κάθε εναλλακτικό σύστημα. Στόχος της παγκόσμιας συνδιάσκεψης στο Ρίο, σύμφωνα με την επίσημη ιστοσελίδα, ήταν να παρουσιαστεί μια νέα προοπτική για την οικονομική ανάπτυξη. Η Ατζέντα 21 όμως δεν έχει ψηφιστεί από κανένα κοινοβούλιο και δεν έχει λαϊκή νομιμοποίηση. Άρα μία έννοια ασαφής, η οποία ερμηνεύεται κατά το δοκούν και σχεδιάστηκε εκτός εθνικών κοινοβουλίων, μεταφέρεται στο Σύνταγμα μιας χώρας ως μοντέλο διακυβέρνησης και ως επιβαλλόμενο εν τέλει οικονομικό σύστημα (Σμπώκος 2015).

Όμως, παρόλη την κατάχρηση του όρου από πολιτικούς, νομοθέτες, επιστήμονες, ΜΜΕ και πολίτες, ούτε συμφωνία φαίνεται να υπάρχει σε ό,τι αφορά το περιεχόμενό του που χρησιμοποιείται ανάλογα με την περίπτωση, αλλά ούτε και βελτίωση της περιβαλλοντικής κατάστασης, αν κρίνει κανείς από τις εκθέσεις των Διεθνών Οργανισμών που συνεχίζουν να κρούουν τον κώδωνα του κινδύνου (Σπιλάνης 2009). Τέτοιο παράδειγμα είναι η έννοια της προσαρμογής απέναντι στην κλιματική αλλαγή, η οποία αποτελεί από μόνη της αποδοχή της ήττας απέναντι στο φαινόμενο. Αποδέχεσαι ότι δεν υπάρχει βελτίωση και παλεύεις να μην χειροτερεύσει.

Η επιδείνωση της κατάστασης του περιβάλλοντος σήμερα

Είναι βιωματικά και επιστημονικά τεκμηριωμένο ότι η κατάσταση του περιβάλλοντος έχει επιδεινωθεί ραγδαία τα τελευταία χρόνια, ενώ η σχέση ανθρώπου-φύσης έχει εμφανώς και σοβαρά διαταραχθεί.

Παρακάτω ακολουθούν, επιγραμματικά, επιστημονικά στοιχεία, τα οποία προέρχονται από τις πιο πρόσφατες, αξιόπιστες και εμπεριστατωμένες εκθέσεις διεθνών και ευρωπαϊκών οργανισμών, για την παρακολούθηση του παγκόσμιου περιβάλλοντος. Σε αυτές τεκμηριώνεται η επιβραδυνόμενη και μη-βιώσιμη πορεία διαχείρισης του περιβάλλοντος και βελτίωσης της ανθρώπινης ευημερίας, παρά τους πάνω από 500 διεθνώς συμφωνηθέντες, στόχους και προοπτικές.

UNEP -Global Environment Outlook (GEO)

Το Περιβαλλοντικό Πρόγραμμα του ΟΗΕ (United Nations Environment Programme-UNEP) μέσα από τις εκθέσεις του για την παρακολούθηση του παγκόσμιου περιβάλλοντος, Global Environment Outlook (GEO) από το 2007 (GEO 4) έως και το 2016 προειδοποιεί ότι «οι επόμενες γενιές θα πρέπει να ετοιμαστούν να παραλάβουν έναν πλανήτη υπό κατάρρευση, καθώς η ανθρωπότητα αλλάζει ταχύτατα το κλίμα και καταναλώνει άπληστα τους φυσικούς πόρους». Ο εκτελεστικός διευθυντής του UNEP Achim Steiner, αναφέρει ότι «Η συστηματική καταστροφή των φυσικών πόρων της Γης έχει φτάσει σε ένα σημείο όπου η οικονομική βιωσιμότητα των οικονομιών πλέον απειλείται -και όπου ο λογαριασμός που παραδίδουμε στα παιδιά μας ίσως αποδειχθεί αδύνατο να εξοφληθεί» (Hodgson 2007).

Σύμφωνα με την τελευταία ολοκληρωμένη έκθεση GEO 5, η οποία παρουσιάστηκε πριν την έναρξη της Διάσκεψης Κορυφής Rio+20 το 2012 (United Nations Conference on Sustainable Development–UNCSD), αναγνωρίστηκαν 5 πρώτης προτεραιότητας περιβαλλοντικά ζητήματα, τα οποία απασχολούν την Ευρώπη: η ποιότητα του αέρα, η βιοποικιλότητα, τα χημικά και τα απόβλητα, η κλιματική αλλαγή και το πόσιμο νερό (UNEP, GEO 5 Regional summary for Europe 2012).

Σύμφωνα με την GEO 5, σε ευρωπαϊκό επίπεδο λαμβάνονται σοβαρά υπόψη οι ολοκληρωμένες, αποτελεσματικές πολιτικές μεταξύ των πολύπλοκων περιβαλλοντικών και οικονομικών ζητημάτων. Μέσα από ολοκληρωμένες, δια-τομεακές προσεγγίσεις στην εφαρμογή πολιτικών ανάπτυξης και περιβάλλοντος, οι ευρωπαϊκές χώρες έχουν καταφέρει κάποια θετικά αποτελέσματα με σχετικά χαμηλά κόστη. Παρόλα αυτά, απαιτούνται ισχυρότεροι μηχανισμοί διακυβέρνησης προκειμένου να «αποσυνδεθούν» οι περιβαλλοντικές πιέσεις από την οικονομική μεγέθυνση και η έννοια του «πλούτου» από το ΑΕΠ και να δοθεί έμφαση στα μη-βιώσιμα επίπεδα κατανάλωσης. Από την άλλη, η έλλειψη περιβαλλοντικών δεδομένων, οι ανεπαρκείς πόροι τόσο από δημόσιες όσο και από ιδιωτικές επενδύσεις, μαζί με την εμμονή στις παραδοσιακές οικονομικές πολιτικές (προσανατολισμένες στην αύξηση της κατανάλωσης), αποτελούν τροχοπέδη για την πρόοδο της Ευρώπης.

Συνολικά, σε παγκόσμιο επίπεδο, από τους 90 σημαντικότερους περιβαλλοντικούς στόχους που αξιολογήθηκαν προέκυψε ότι μόνο σε 4 από αυτούς υπάρχει σοβαρή πρόοδος. Κάποια πρόοδος εμφανίζεται σε 40 στόχους. Μικρή ή καμία πρόοδος σημειώνεται σε 24 από τους στόχους, συμπεριλαμβανομένης της κλιματικής αλλαγής, των ιχθυαποθεμάτων, της ερημοποίησης και της ξηρασίας. Περαιτέρω επιδείνωση έχει σημειωθεί για 6 από τους στόχους, ενώ δεν υπήρξε αξιολόγηση για 14 ακόμα στόχους για τους οποίους τα στοιχεία ήταν ελλιπή (UNEP News Centre 2012).

Η εν λόγω πέμπτη έκθεση, μέσα από επιστημονικά τεκμήρια, προειδοποιεί την ανθρωπότητα ότι αν δεν υπάρξουν άμεσες αλλαγές στην έως τώρα πορεία, πρόκειται να γίνει υπέρβαση (αν και σε κάποιες περιπτώσεις αυτό έχει ήδη συμβεί) πολλών κρίσιμων βιοφυσικών ορίων (κατώφλια), πέρα από τα οποία μπορούν να συμβούν αιφνίδιες και μη αναστρέψιμες αλλαγές στις λειτουργίες του πλανητικού συστήματος. Γι αυτό και οι στόχοι που θέτει πρέπει να είναι πολύ συγκεκριμένοι, με ποσοτικά αποτελέσματα που να καλύπτουν όλο το εύρος των περιβαλλοντικών προκλήσεων.

Σύμφωνα με τον Achim Steiner (UNEP News Centre 2012), το Rio+20, θεωρήθηκε μιας πρώτης τάξεως ευκαιρία, ένα χρονικό ορόσημο για την μετάβαση προς μια κοινωνία χαμηλού άνθρακα, με αποδοτική χρήση των πόρων, με νέες «πράσινες» θέσεις εργασίας στο πλαίσιο μιας «πράσινης» οικονομίας. Καθώς όπως ο ίδιος αναφέρει «*τα επιστημονικά αποδεικτικά στοιχεία, μετά από δεκαετίες έρευνας, είναι συντριπτικά και δεν αφήνουν περιθώρια αμφισβήτησης […] έχει έρθει η ώρα να ξεφύγουμε από την παράλυση της αναποφασιστικότητας, να αναγνωρίσουμε τα γεγονότα […] Το Rio+20 είναι η κατάλληλη χρονική στιγμή για να περάσει η βιώσιμη ανάπτυξη από την φιλοδοξία και αποσπασματική εφαρμογή σε μια γνήσια διαδρομή προόδου και ευημερίας για αυτήν και για τις μελλοντικές γενιές* ».

Τα λόγια αυτά, που έρχονται από το πλέον αρμόδιο άτομο, αποδεικνύουν τον σκεπτικισμό και την αμφισβήτηση, ακόμα και την αποτυχία, του ιδεολογήματος της «αειφόρου ή βιώσιμης» ανάπτυξης, όπως αυτό μέχρι σήμερα εμφανίζεται στις εκάστοτε εφαρμοζόμενες περιβαλλοντικές- και όχι- μόνο πολιτικές.

EEA - The European environment state and outlook 2015

Στη συνέχεια, η έκθεση του Ευρωπαϊκού Οργανισμού Περιβάλλοντος (European Environment Agency-EEA) για την ολοκληρωμένη αξιολόγηση της κατάστασης και των προοπτικών του ευρωπαϊκού περιβάλλοντος το 2015 (The European environment state and outlook 2015- SOER 2015), αναφέρει ότι παρά τις περιβαλλοντικές βελτιώσεις των πρόσφατων δεκαετιών, οι προκλήσεις που αντιμετωπίζει η Ευρώπη σήμερα είναι σημαντικές.

Το ευρωπαϊκό φυσικό κεφάλαιο υποβαθμίζεται εξαιτίας κοινωνικο-οικονομικών δραστηριοτήτων (όπως γεωργία, αλιεία, μεταφορές, βιομηχανία, τουρισμός και αστική εξάπλωση). Επιπλέον, οι παγκόσμιες πιέσεις στο περιβάλλον αυξήθηκαν με πρωτοφανείς ρυθμούς από τη δεκαετία του '90 λόγω, κυρίως, της οικονομικής και πληθυσμιακής αύξησης, καθώς και λόγω των μεταβαλλόμενων καταναλωτικών προτύπων. Σύμφωνα με την SOER 2015, έχει γίνει πλέον αποδεκτό το γεγονός ότι η φύση και τα χαρακτηριστικά των περιβαλλοντικών προκλήσεων της Ευρώπης, αλλά κυρίως οι αλληλεπιδράσεις και αλληλεξαρτήσεις τους με τα οικονομικά και κοινωνικά συστήματα σε έναν παγκοσμιοποιημένο κόσμο, είναι δύσκολο να αντιμετωπιστούν με τις υφιστάμενες, ανεπαρκείς γνώσεις και προσεγγίσεις διακυβέρνησης. Άρα, χρειάζεται αναπροσαρμογή πολιτικών και γνώσης για την επίτευξη των στόχων του οράματος 2050 για το περιβάλλον της Ευρώπης[6].

Η έκθεση στην ανάλυσή της συμπεραίνει ότι για το όραμα 2050 ίσως να μην είναι αρκετές από μόνες τους οι περιβαλλοντικές πολιτικές, ή τα οικονομικά και τεχνολογικά οφέλη που απορρέουν από αυτές καθώς απαιτούνται θεμελιώδεις μεταβολές στα συστήματα παραγωγής και κατανάλωσης που αποτελούν την αιτία των περιβαλλοντικών και κλιματικών πιέσεων. Τέτοιες μεταβολές θα συνεπιφέρουν, λόγω του χαρακτήρα τους, βαθιές αλλαγές σε κυρίαρχους θεσμούς, πρακτικές, τεχνολογίες, πολιτικές, τρόπους ζωής και νοοτροπίες.

GEO 6

Στα βήματα της έκθεσης SOER 2015, βρίσκονται και τα πρώτα στοιχεία, σε Ευρωπαϊκό επίπεδο, της έκτης κατά σειρά έκθεσης του UNEP, GEO 6, η οποία αναμένεται να ολοκληρωθεί στα μέσα του 2017. Σύμφωνα με αυτήν, το ευρωπαϊκό ενεργειακό αποτύπωμα εμφανίζεται μη-βιώσιμο, εξαιτίας της υπερκατανάλωσης φυσικών διαθεσίμων και των διαπεριφερειακών εμπορικών προτύπων που έχουν καθιερωθεί.

Οι περιβαλλοντικές προκλήσεις πλέον αναγνωρίζεται πως είναι πιο συστημικές, πολύπλευρες, πολύπλοκες, μεγαλύτερης αβεβαιότητας και συνυφασμένες με κοινωνικοοικονομικούς παράγοντες. Τρία από τα εννέα πλανητικά όρια (planetary boundaries) έχουν καταπατηθεί εξαιτίας ανθρωπογενών επεμβάσεων π.χ. κλιματική αλλαγή, ρυθμός απώλειας βιοποικιλότητας, κακή ποιότητα αέρα, αποσύνδεση ανθρώπου και φύσης με αρνητικές επιπτώσεις στον τρόπο ζωής, στην υγεία αλλά και άλλους νέους κινδύνους. Παρ΄ όλες τις προσπάθειες για ανθεκτικά οικοσυστήματα, αποτελεσματική χρήση πόρων, επάρκεια καθαρού πόσιμου νερού, βιώσιμης διαχείρισης των χημικών και των αποβλήτων, γίνεται φανερό- όπως και στα αντίστοιχα συμπεράσματα της έκθεσης SOER 2015- ότι δεν αρκούν από μόνες τους ούτε οι περιβαλλοντικές, ούτε οι οικονομικές πολιτικές ούτε καν οι τεχνολογίες με γνώμονα την αύξηση της αποδοτικότητας για την επίτευξη της «αειφορίας».

Ωστόσο, είναι ενθαρρυντικό το γεγονός, ότι η GEO 6 το πάει ένα βήμα παραπέρα προς την κατεύθυνση των ολοκληρωμένων προσεγγίσεων, δίνοντας για πρώτη φορά έμφαση στην αυτόχθονη γνώση, στις πολιτισμικές διαστάσεις των αναπτυξιακών διαδικασιών αλλά και στα θέματα φύλου. Παράλληλα γίνεται συζήτηση για την περιβαλλοντική δικαιοσύνη και τα μη βιώσιμα πρότυπα παραγωγής και κατανάλωσης, ενώ εκτενής αναφορά υπάρχει για τους μεγα-κινδύνους.

Αν και υπήρξαν πολλές περιβαλλοντικές διακυβερνητικές συμφωνίες σε παγκόσμιο και περιφερειακό επίπεδο, οι οποίες έδιναν τη δυνατότητα στο ευρύ κοινό να έχει πρόσβαση στην πληροφόρηση και συμμετοχή στις διαδικασίες, απαιτούνται περαιτέρω βελτιώσεις κυρίως στα πεδία της εφαρμογής και της πρόσβασης στη δικαιοσύνη.

Ως μια γενική εικόνα της κατάστασης του περιβάλλοντος στην Ευρώπη, η έκθεση GEO 6 υποστηρίζει ότι μέσα στις επόμενες δεκαετίες θα υπάρξουν αρνητικές επιπτώσεις σε οικολογικό, κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο εξαιτίας των παγκόσμιων μαζικών/μέγα τάσεων (global megatrends), οι οποίες είναι εκτός ευρωπαϊκών ορίων επηρεασμού και ελέγχου και επηρεάζουν το «ολικό» περιβάλλον της Ευρώπης, τα καταναλωτικά πρότυπα και τα επίπεδα διαβίωσης (EEA 2015). Σε αυτές συγκαταλέγονται, οι μεγάλες διακυμάνσεις πληθυσμών και οι μεταναστευτικές ροές, η αυξανόμενη αστικοποίηση, η αυξανόμενη πίεση για φυσικούς πόρους, η κλιματική αλλαγή, η παγκόσμια κατανομή των συστημάτων εξουσίας και η επιρροή που ασκούν συγκεκριμένα κράτη σε περιφερειακό και παγκόσμιο επίπεδο (multipolar world).

Συγκεκριμένα, η έκθεση καλείται να θέσει τα θεμέλια για μια συνεχή κοινωνικο-περιβαλλοντική αξιολόγηση, δια μέσου όλων των σχετικών πεδίων, με θεματική αλλά ολοκληρωμένη εστίαση. Απώτερος στόχος είναι να επιτευχθούν οι Στόχοι Βιώσιμης Ανάπτυξης [Sustainable Development Goals (SDG's)] που υιοθετήθηκαν στη Διάσκεψη

Κορυφής του Ρίο+20, αλλά και όλες οι προηγούμενες (500 σύμφωνα με στοιχεία του UNEP 2012) διεθνείς περιβαλλοντικές συμφωνίες-στόχοι. Προστίθενται δηλαδή στους ήδη υπάρχοντες και μη επιτευχθέντες στόχους και άλλοι πιο φιλόδοξοι, προκειμένου να επιτευχθεί το όραμα της «αειφόρου ανάπτυξης», 24 χρόνια μετά…

Από όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, γίνεται εμφανές τόσο μέσα από τις πιο έγκυρες και επιστημονικά αποδεκτές εκθέσεις, όσο και από εξειδικευμένους επιστήμονες που παρακολουθούν την υγεία του πλανήτη, ότι από τότε που εφαρμόστηκε η αειφόρος ανάπτυξη σε παγκόσμιο επίπεδο επιτάθηκε η υποβάθμιση του παγκόσμιου περιβάλλοντος (Σμπώκος 2015, Jickling & Wals 2012).

Η «εκπαίδευση για την αειφορία»

Στο ίδιο πλαίσιο ηγεμονικής και εμμονικής επιβολής της αειφορίας βρίσκεται και ο «επαναπροσανατολισμός του συνόλου της εκπαίδευσης προς την αειφορία», όπως συμφωνήθηκε και υπογράφηκε στην Διακήρυξη της Θεσσαλονίκης το 1997, στη Διεθνή Διάσκεψη «Περιβάλλον και Κοινωνία: Εκπαίδευση, και Ευαισθητοποίηση των Πολιτών για την Αειφορία», που οργανώθηκε από την UNESCO και την Ελληνική Κυβέρνηση. Εκεί επικυρώθηκε και επίσημα η έννοια της «εκπαίδευσης για την αειφορία» ή «εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη» (ΕΑΑ).

Η κριτική βεβαίως για τον τρόπο εφαρμογής της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΠΕ) υπήρχε και υπάρχει. Κυρίως ως προς το γεγονός ότι η ΠΕ απομακρύνθηκε από τα ριζοσπαστικά οράματά της και από την ανάγκη για κριτικό τρόπο σκέψης και ενασχόληση με ζητήματα αξιών και ηθικής. Η Φλογαΐτη (2006) αναφέρει πως είχε εξελιχθεί σε «*λάιτ ΠΕ: απολιτική, τεχνοκρατική, φυσιολατρική και νατουραλιστική, παγιδευμένη στις φυσικές και περιβαλλοντικές επιστήμες, γέννημα θρέμμα της λάιτ πράσινης κοινωνίας*».

Μεταξύ των περιορισμών και των αιτίων γι' αυτήν την εξέλιξη συγκαταλέγονται: Ο μονοεπιστημονικός τρόπος προσέγγισης της μάθησης, ο οποίος σχετίζεται με τον τρόπο που «έμαθαν να μαθαίνουν» οι εκπαιδευτικοί από τις πανεπιστημιακές τους σπουδές, η έλλειψη συνεργατικής διεπιστημονικής κουλτούρας, η κακώς εννοούμενη «αυθεντία» του δασκάλου, η έλλειψη χρόνου και κινήτρου, η έλλειψη κατάλληλων οργανωτικών δομών, η έλλειψη εκπαίδευσης σε εναλλακτικούς τρόπους μάθησης (π.χ. εργαστήρια μάθησης μαζί με τους μαθητές /από τους μαθητές, think tanks κ.λπ.), η έλλειψη θετικών προτύπων/παραδειγμάτων από την πραγματική πραγματικότητα, η έλλειψη στην «ανοιχτότητα» της σκέψης και τα άλλα κατάλοιπα ενός απαρχαιωμένου, δασκαλοκεντρικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Η εποικοδομητική κριτική και οι προβληματισμοί γύρω από τη θεωρία και την πράξη της ΠΕ είναι και θεμιτοί και απαραίτητοι. Γιατί μόνο όταν αμφισβητήσεις κάτι μπορείς να το αλλάξεις και να το βελτιώσεις, στο πλαίσιο μιας δυναμικής εκπαιδευτικής διαδικασίας. Γιατί είναι σίγουρο πως ζητούμενο και ευθύνη της παιδείας είναι να καταδείξει τις αντιφάσεις μεταξύ του τι λέμε και τι τελικά πράττουμε.

Αυτό που δεν είναι κατανοητό και αντιβαίνει την κοινή λογική είναι πώς γίνεται οι ίδιοι άνθρωποι που τόσα χρόνια υποστήριζαν και υλοποιούσαν δραστηριότητες ΠΕ να υιοθέτησαν, άκριτα, ως μοναδική λύση για όλα τα κακώς κείμενα αυτό που *«οι διεθνείς οργανισμοί υποδεικνύουν ότι επιβάλλεται ο προσανατολισμός σε μια εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη»[…] «Η Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία είναι η μετεξέλιξη της ΠΕ σύμφωνα με τα δεδομένα και τις απαιτήσεις της εποχής. Η ρητορική της ΠΕ υπήρξε πάντα αντιφατική»* (Φλογαΐτη 2006).

Οι διακηρυκτικές αρχές της ΠΕ, η Agenda 21 και κριτικοί προβληματισμοί

Ανατρέχοντας κανείς στα βασικά κείμενα και τις διακηρυκτικές αρχές και αξίες της ΠΕ (Χάρτα του Βελιγραδίου 1975, Διακήρυξη της Τιφλίδας 1977) καθώς και στην Agenda 21 - το μη δεσμευτικό, εθελοντικής εφαρμογής σχέδιο δράσης των Ηνωμένων Εθνών (Barrutia et al. 2014)-, στο σχετικό για την εκπαίδευση Κεφάλαιο 36 (Promoting Education, Public Awareness And Training), μπορεί να ανιχνεύσει, διαβάζοντας πίσω από τις επιφανειακές εύηχες λέξεις, τις ουσιώδεις διαφοροποιήσεις.

Η φιλοσοφία της ΠΕ αναγνωρίζει τον πολυδιάστατο και πολύπλοκο χαρακτήρα και τις αλληλεξαρτήσεις μεταξύ των προβλημάτων του περιβάλλοντος ως «όλου» και της ανάπτυξης και μιλάει για ολοκληρωμένες διεπιστημονικές προσεγγίσεις στην προσπάθεια αντιμετώπισής τους. Αναφέρεται, μεταξύ άλλων στην ανάγκη ανάπτυξης κριτικής σκέψης και ολιστικής προσέγγισης αλλά και συνυπολογισμού όλων των διαστάσεων – κοινωνικών, πολιτικών, οικονομικών, πολιτισμικών, περιβαλλοντικών, τεχνολογικών- στην υλοποίηση των σχετικών προγραμμάτων.

Μέσω της ΠΕ τείνει να αλλάξει και ο ίδιος ο ρόλος του δασκάλου, καθώς γίνεται συμμέτοχος στη διαδικασία συνεκπαίδευσης με το μαθητή, απαλλαγμένος από την «αυθεντία» του. Μαθαίνει μαζί με τον μαθητή. Ο μαθητής έχει λόγο και συμμετέχει στη μαθησιακή εμπειρία και έχει τη δυνατότητα να λαμβάνει αποφάσεις και να μαθαίνει να αποδέχεται τις συνέπειές τους.

Στα πρώτα βήματα διαμόρφωσης της στρατηγικής για την Δεκαετία για την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (UN Decade of Education for Sustainable Development-UNDESD 2005-2014), στο αρχικό σχέδιο εφαρμογής (United Nations 2005), διατυπώθηκαν οι βασικοί πυλώνες πάνω στους οποίους θα στηρίζονταν η ΕΑΑ. Αυτοί ήταν: α) Η διεπιστημονικότητα και ο ολιστικός τρόπος μάθησης σε αντιπαραβολή με τον θεματικό-γνωσιοκεντρικό τρόπο, β) Η εκπαίδευση με βάση συγκεκριμένες αξίες και αρχές οι οποίες εφαρμόζονται στην πράξη, γ) Η έμφαση στον κριτικό τρόπο σκέψης και όχι στην στείρα αποστήθιση, δ) Η χρήση πολλαπλών εκπαιδευτικών εργαλείων και τεχνικών όπως η τέχνη, η δραματοποίηση, η διαβούλευση κ.λπ., ε) Οι συμμετοχικές διαδικασίες στη λήψη αποφάσεων, στ) Η μαθησιακή εμπειρία να βρίσκει εφαρμογή σε ζητήματα της καθημερινότητας και να υπάρχει η θέαση από το παγκόσμιο στο τοπικό επίπεδο (think globally act locally).

Τα σημεία αυτά ήταν όντως κομβικά, και ήταν επηρεασμένα από τα διδάγματα της ΠΕ. Στα χρόνια που ακολούθησαν όμως, μέχρι την ολοκλήρωση της UNDESD και στα τελικά κείμενα που προέκυψαν από αυτήν, έγινε εμφανής η αλλοίωση και αποδόμηση των πυλώνων αυτών. Όπως ακριβώς συνέβη και με τις ίδιες τις έννοιες της «αειφορίας» και της «βιώσιμης ή αειφόρου ανάπτυξης» (ιδιαίτερα ως εκπαιδευτικού περιεχομένου), οι οποίες εμπεριέχουν μια εγγενή ασυνέπεια, είναι δομικά ελλιπείς και αμφισβητήσιμες, τόσο στη θεωρία όσο και στην πρακτική εφαρμογή τους.

Ενώ λοιπόν στα βασικά κείμενα της ΠΕ, ακόμα και στα αρχικά κείμενα για την ΕΑΑ, είναι συχνότατη η αναφορά σε διεπιστημονικές και ολιστικές προσεγγίσεις, με έμφαση στο κριτικό τρόπο σκέψης, οι ίδιοι οι «υπεύθυνοι» χάθηκαν στην μετάφραση προσπαθώντας να υιοθετήσουν την mainstream γραμμή της αειφορίας που τους επέβαλαν, χωρίς κριτική προσέγγιση και κριτική αξιολόγηση και χωρίς τελικά να αξιοποιήσουν τα θετικά εκείνα στοιχεία που θα μπορούσαν να προωθήσουν την ΠΕ ένα βήμα πιο πέρα και δεν θα απομείωναν την ίδια την αξία της.

Γιατί πόσο ολοκληρωμένη μπορεί να είναι η ΕΑΑ όταν περιορίζεται σε τρεις μόνο διαστάσεις – οικονομική, κοινωνική και περιβαλλοντική (με έμφαση στο ανθρωπογενές και

λιγότερο στο φυσικό περιβάλλον)- από τις οποίες τελικά στην πράξη φαίνεται να υπερισχύει η εξής μία: η οικονομική;

Με άλλα λόγια, μέσω της ΕΑΑ ο μαθητής δεν έχει την ελευθερία επιλογής αφού μπροστά του υπάρχουν οι προαποφασισμένες κατευθύνσεις του τρίπτυχου της αειφόρου ανάπτυξης. Πόσο ελεύθερη και ακαθοδήγητη μπορεί να είναι μια τέτοια μαθησιακή εμπειρία;

Είναι φανερός ο εγκλωβισμός της σκέψης σε μια προαποφασισμένη επιλογή αναζήτησης λύσεων μέσα σε πλαίσια καθαρά τεχνοκρατικής-θετικιστικής αντίληψης, του κυρίαρχου δηλαδή μοντέλου θεώρησης της πραγματικότητας (Σουβατζή 2005).

Ακόμα και η υφή γραφής του κειμένου της Agenda 21, μοιάζει να είναι «στημένη». Δεν υπάρχει ο αυθορμητισμός και η γνήσια ανάγκη καταγραφής και παρουσίασης μιας «ιδέας», κάτι που είναι εμφανές στα βασικά κείμενα της ΠΕ. Το ύφος του κειμένου, αν και πρόκειται για μη-δεσμευτικό κείμενο, είναι προστακτικό και απαιτητικό ως προς τις επιταγές του. Η λέξη «πρέπει» επαναλαμβάνεται συχνότατα. Εμφανίζει μια πιο γενικόλογη και τεχνοκρατική προσέγγιση. Η έννοια της διεπιστημονικότητας αντικαθίσταται σε αρκετά σημεία από αυτήν της πολυεπιστημονικότητας[7], παραπέμποντας σε μηχανιστικό άθροισμα των σχετικών πεδίων και όχι σε διαδικασίες οργανικών ολοκληρώσεων και αλληλεπιδράσεων στον χώρο και στο χρόνο (Ρόκος 1998). Το εν λόγω κείμενο προβλέπει την υποχρεωτική ενσωμάτωση, μέσα σε δύο χρόνια, των αποφάσεων της διάσκεψης κορυφής του Ρίο στα εκπαιδευτικά προγράμματα των κρατών, «*ώστε να αξιολογήσουν εκ νέου τις προτεραιότητες και να προβούν σε νέα κατανομή πόρων*», με παράλληλη προσαρμογή στις ανάγκες, στα διαφορετικά επίπεδα και τις ιδιαίτερες συνθήκες. Αφού πρώτα οι αρμόδιοι φορείς «*αναλύσουν το πώς μπορούν να κινητοποιηθούν οι διάφοροι τομείς του πληθυσμού, ώστε να είναι σε θέση να αξιολογούν και να αντιμετωπίζουν τις ανάγκες τους για την περιβαλλοντική εκπαίδευση και την εκπαίδευση για την ανάπτυξη*» (Κεφάλαιο 36/ Agenda 21 1992). Μια διαδικασία δηλαδή που διήρκεσε 20 χρόνια, από το 1972 που έγινε η πρώτη νύξη σχετικά με την έννοια της βιώσιμης ανάπτυξης ως το 1992 που επίσημα υιοθετήθηκε, πρέπει να εφαρμοσθεί μέσα σε 2 χρόνια. Πρέπει να αξιολογηθούν, να προσαρμοστούν και να αντιμετωπιστούν οι «ανάγκες», για την εκπαίδευση για την «ανάπτυξη» ώστε να προβούν στην νέα κατανομή των οικονομικών πόρων (και πάλι). Για να χωρέσει δηλαδή η περιβαλλοντική εκπαίδευση στον νέο χάρτη της «ανάπτυξης» γίνεται επιχειρηματικό εργαλείο και καλείται να προσαρμοστεί στις ανάγκες της φερόμενης ως αειφόρου ανάπτυξης. Μετατρέπεται έτσι από «εκπαίδευση ως μόρφωση και πολιτισμός» (Ρόκος 2011), η όποια δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να σκέφτονται με κριτικό και αυτόνομο τρόπο, σε εκπαίδευση με προαποφασισμένο δρόμο σκέψης.

Η συνέχεια των παραπάνω προβληματισμών διατυπώνεται εύστοχα μέσα από τη δημοσίευση (Jickling & Wals 2012) με τον πολύ ενδιαφέροντα διάλογο μεταξύ δύο καταξιωμένων επιστημόνων στο χώρο της ΠΕ, του Bob Jickling, συγγραφέα του αιρετικού, αλλά τελικά προφητικού "Why I Don't Want My Children To Be Educated For Sustainable Development" (Jickling 1992) και του πιο διαλλακτικού αλλά μαχητικού «από τα μέσα του συστήματος» Arjen E.J. Wals[8]: Η αειφόρος ανάπτυξη είναι εννοιολογικά ελαττωματική και ενδογενώς ασυνεπής. Υπήρξε μια υπερβολική επιβολή της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ) ή Εκπαίδευση για την Αειφορία, ως «εργαλείο εποικισμού» σε χώρες και κοινότητες «σαν το φρέσκο νέο της ημέρας» (Jickling & Wals 2012).

Ο Jickling προχωράει και ένα βήμα παραπέρα θεωρώντας ότι η ΕΑΑ χρησιμοποιείται ως εργαλείο προώθησης μιας «κρυμμένης ατζέντας». Υποστηρίζει, λοιπόν, πως υπάρχει μια υποβόσκουσα συνωμοσία εξαφάνισης της ΠΕ και απόσπασης της προσοχής των ανθρώπων από θεμελιώδη ζητήματα όπως είναι: η κοινωνική κριτική, η βαθιά δημοκρατία, η αμφισβήτηση του καπιταλισμού, η επανασύνδεση των ανθρώπων μεταξύ τους και με τη φύση.

Όπως αναφέρει ο Jickling, στη Διάσκεψη της Θεσσαλονίκης οι διοργανωτές έμοιαζαν να ζητούν απεγνωσμένα την αντικατάσταση της ΠΕ από την ΕΑΑ. Επίσης στο τελικό κείμενο των Ηνωμένων Εθνών για τη Δεκαετία για την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (UNDESD) δεν υπήρχε αναφορά στη σημασία του περιβάλλοντος ή της οικολογίας. Ίσως άθελά τους παρασύρθηκαν από το «καινοτόμο» εγχείρημα. Ενώ πρωτοβουλίες όπως το δίκτυο των Regional Centres of Expertise, που σκοπό έχει να κινητοποιήσει τοπικές και περιφερειακές κοινότητες γύρω από τα ζητήματα της ΕΑΑ και άλλες σχετικές πρωτοβουλίες δημιουργούν αν όχι μια σκοπιμότητα σίγουρα όμως ένα ζήτημα συνδυασμένης βαρύτητας. Σίγουρα είναι ατυχές, αν όχι σκόπιμο, το γεγονός της μη αναφοράς στο περιβάλλον και την οικολογία σε ένα διεθνές σχέδιο εφαρμογής, σε μία τέτοιου μεγέθους έκθεση όπως αυτή για την UN Decade of Education for Sustainable Development (UNDESD).

Καταδεικνύει όμως περίτρανα πόσο «α-νόητη» (Ρόκος 2011) και «πλαστική» (Jickling & Wals 2012) είναι η ρητορική της αειφόρου ανάπτυξης και πόσο εύκολα χειραγωγήσιμη και «εύκαμπτη» είναι απέναντι στις εκάστοτε ορέξεις του παγκόσμιου status quo.

Η ΕΑΑ θεωρήθηκε ως η προτιμώμενη από τα Ηνωμένα Έθνη μορφή εκπαίδευσης προκειμένου να εμπλακούν οι νέοι άνθρωποι με την έννοια της Αειφόρου Ανάπτυξης. Όπως αναφέρει ο Wals, σήμερα αναγνωρίζεται από όσους βρίσκονται πίσω από την στρατηγική UNDESD ότι α) πολλοί ταυτίζουν το πνεύμα της διακήρυξης της Τιφλίδας με αυτό που ονομάζουν ΕΑΑ, β) σε πολλές χώρες θεωρείται πιο παραγωγικό να δουλεύεις κάτω από την ομπρέλα μιας θεσμοθετημένης κίνησης, δομής και υποδομής, και γ) στην ουσία μετράει το τι γίνεται στην πράξη σε επίπεδο διδασκαλίας και μάθησης και δεν είναι θέμα ταμπέλας.

Παρόλα αυτά, τονίζει ο Wals, πρέπει να είμαστε προσεκτικοί ως δάσκαλοι είτε της ΠΕ είτε της ΕΑΑ, ώστε να μην παίρνουμε μέρος σε ένα νεο-φιλελεύθερο πρότζεκτ, ειδικά τώρα που ζούμε εποχές πέρα από την κανονικότητα. Σε εποχές δηλαδή ασάφειας, ανασφάλειας, αμφισβήτησης, πολυπλοκότητας αλλά και σε εποχές των ICTs, της υπερεκτίμησης έως και αποθέωσης της «εξειδίκευσης». Σε εποχές όπου η παιδεία εκφυλίζεται σταδιακά σε εκπαίδευση, σε κατάρτιση ή και σε άκριτη, παθητική, αποσπασματική εκμάθηση εκτέλεσης σειρών τυποποιημένων ψηφιακών εντολών (Ρόκος 2011).

Σε κάθε περίπτωση είναι λάθος να αρχίζουμε από τις ιδέες και τους σκοπούς της «αειφόρου ανάπτυξης» και μετά να προσπαθούμε να διαμορφώσουμε μια παιδεία με βάση την επίτευξη των επιβαλλόμενων και έντονα αμφιβητούμενων αυτών σκοπών, για την ικανοποίηση των τωρινών και μελλοντικών αναγκών τις οποίες δεν μπορούμε να γνωρίζουμε. Καθώς είναι πολλά, βάσιμα και θεμιτά τα ερωτηματικά που υπάρχουν γύρω από τις διαγενεακές αυτές ανάγκες, τόσο για τους επιστήμονες οι οποίοι ασχολούνται με τα θέματα «ανάπτυξης» και για τους πολιτικούς που τα διαχειρίζονται, όσο όμως και για όλους τους σκεπτόμενους πολίτες του πλανήτη μας.

Η «αειφόρος ή βιώσιμη ανάπτυξη» θα αφορά όλους τους ανθρώπους σε κάθε χώρα και κάθε περιφέρειά της και όλες τις ανάγκες τους; Ποιες άραγε είναι οι ανάγκες αυτές; Ποιων; Ποιοι τις καθορίζουν; Με βάση ποια κριτήρια και πώς; Είναι οι ίδιες για κάθε γωνιά του πλανήτη και για κάθε πολιτισμό; Για τις «αναπτυγμένες» δυτικές καπιταλιστικές χώρες και για όλες τις περιφέρειες και τις κατηγορίες πληθυσμού τους; Για τις αναδυόμενες οικονομίες της ανατολής; Για τις οικονομίες των «αναπτυσσομένων» χωρών του τρίτου κόσμου; Ποιος μπορεί να καθορίσει τις μελλοντικές ανάγκες των επομένων γενεών; Και πώς;

Και στην ικανοποίηση αυτών των αναγκών, πώς συνεκτιμώνται και αντιμετωπίζονται τα θέματα: παραγωγής, διανομής και κατανάλωσης (και με ποιες παραγωγικές και κοινωνικές σχέσεις και δυνάμεις), ενδογενεακής και διαγενεακής δικαιοσύνης για όλες τις κοινωνικές τάξεις, σεβασμού και προστασίας των ανθρωπίνων, ατομικών, πολιτικών, κοινωνικών και

εργασιακών δικαιωμάτων και του φυσικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος, καταπολέμησης της αμάθειας, και εξάλειψης της φτώχειας, της καταπίεσης, της ανεργίας κ.λπ.; (Ρόκος 2005).

Αποξένωση ανθρώπου–φύσης και εναλλακτική, βιωματική εκπαίδευση

Η αποξένωση του ανθρώπου από τη φύση έχει αποτελέσει αντικείμενο μελέτης (ενδεικτικά βλέπε και Πανταζής 2005, Pantazis 2009) και έχει πλέον καταγραφεί ότι συμβάλει στη δημιουργία διαταραχών στη συμπεριφορά και στην ανάπτυξή του. Στον επιστημονικό χώρο που αφορά στο παιδί και το περιβάλλον του, έχει εισαχθεί μια νέα διαταραχή με τον όρο «Σύνδρομο Έλλειψης Φύσης» (Nature Deficit Disorder), που περιγράφει τις συνέπειες της αποξένωσης των παιδιών από τη φύση. Ο όρος αυτός ανήκει στον Richard Louv, ο οποίος κατέγραψε τις ψυχολογικές, νοητικές και συναισθηματικές διαταραχές των παιδιών που ζουν στα μεγάλα αστικά κέντρα (Τσεβρένη 2015).

Δεν είναι, άλλωστε, τυχαίο το γεγονός ότι η τάση για εναλλακτική εκπαίδευση (alternative education) και μάθηση πιο κοντά στη φύση, με ολιστικό, μαθητοκεντρικό και βιωματικό χαρακτήρα, κερδίζει όλο και περισσότερο έδαφος. Αποτελεί μια σύγχρονη τάση στην Παιδαγωγική, αν και πολλές φορές εφαρμόζει παιδαγωγικές προσεγγίσεις εκτός του παραδοσιακού εκπαιδευτικού μοντέλου, γεγονός που ταράζει τα νερά της κυρίαρχης ιδεολογίας. Ενδεικτικά και μόνο αναφέρονται ορισμένα σχετικά παραδείγματα, τα οποία λιγότερο ή περισσότερο επιχειρούν τη σύνδεση της εκπαιδευτικής διαδικασίας με τη φύση:

Ιταλία: "*Nursery Fields Forever*"(Το νηπιαγωγείο-φάρμα), Ελλάδα-Ρέθυμνο: Φουρφουράς («*Το σχολείο της φύσης και των χρωμάτων*»), Βιετνάμ: «*Το σχολείο με την καταπράσινη στέγη*», Αγγλία: "*Summerhill School*", Γερμανία: "*Free alternative schools*", Taiwan: "*Holistic Education School*" και στην προσχολική ηλικία Ελλάδα-Διόνυσος: Σχολείο του Δάσους «*Πευκίτες*», αλλά και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση University of Edinburgh: "*Outdoor and Environmental Education unit of Moray House School of Education*".

Κύριος εμπνευστής της βιωματικής εκπαίδευσης είναι ο J. Dewey, ο οποίος κάνει λόγο για μια διαδικασία που βοηθά το παιδί να αποκτήσει εμπειρία μέσα από τη σχέση και την αλληλεπίδρασή του με το περιβάλλον (Τσεβρένη 2015). Ο Dewey επηρέασε την εξέλιξη της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, η οποία ενσωμάτωσε στην παιδαγωγική διαδικασία στοιχεία όπως η ενεργός συμμετοχή στη μάθηση, η ολιστική προσέγγιση, οι ριζοσπαστικοί στόχοι για κοινωνική αλλαγή κ.λπ. (Παπαδημητρίου 2004).

Ανατρέχοντας πιο πίσω βλέπουμε τις ρίζες και τη φιλοσοφία της βιωματικής μάθησης, της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης αλλά και της περιβαλλοντικής ηθικής και στους φιλοσόφους Jean-Jacques Rousseau και Mohandas Karamchand Gandhi.

Ο Rousseau, στο βιβλίο του «Αιμίλιος ή Περί Αγωγής», το καλύτερο και πιο σημαντικό από όλα τα γραπτά του, όπως ο ίδιος έλεγε, προβάλλει τη θέση ότι το φυσικό περιβάλλον αποτελεί πεδίο για την ανάπτυξη των φυσικών ικανοτήτων του παιδιού (Παπαδημητρίου 2004). Ενώ συνδέει την ελεύθερη ανάπτυξη των παιδιών με το σεβασμό στη φύση και τις αρχές της, τις οποίες πρέπει ο άνθρωπος να ακολουθεί. Πιστεύει ότι ο άνθρωπος κρατάει στα χέρια του τη δύναμη της αλλαγής και της επανένταξης στην πορεία της φύσης. Ειδικά στην πρώτη παιδική ηλικία προηγείται η εκπαίδευση των αισθήσεων και αυτό μπορεί να γίνει μέσα από την επαφή με τη φύση (Πανταζής Α. 2012).

Ο Gandhi, αν και αυτό δεν του έχει αναγνωρισθεί όσο θα έπρεπε, ήταν από τους υπέρμαχους της προστασίας του περιβάλλοντος, δίνοντας έμφαση στην προσωπική προσπάθεια για αλλαγή του τρόπου ζωής και ενσυνείδητη και εθελοντική μείωση των αναγκών του ανθρώπου ως μέρους του Πολιτισμού του. Ενός τρόπου ζωής πιο κοντά στην αυτογνωσία και

την αυτοπραγμάτωση, μέσα από την επαφή με τη φύση και σε αρμονία με αυτήν (Μανωλάς & Ταμπάκης 2012).

Αντί λοιπόν να υπάρχει εξέλιξη, ως παρακαταθήκη των μεγάλων φιλοσόφων και στοχαστών, η έννοια της ΠΕ σε ουσία και περιεχόμενο απομειώθηκε και αντικαταστάθηκε από την τεχνοκρατική, εύηχη αλλά ουσιαστικά κενή περιεχομένου έννοια της «Εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη».

Περιβαλλοντική Παιδεία και Ολοκληρωμένη Ανάπτυξη

Σύμφωνα με τον Καραφύλλη (2002), η παιδεία είναι ολοκληρωμένη κάθε φορά και ταυτοχρόνως είναι αναπτυσσόμενη και επιδιωκόμενη. Αν δούμε την παιδεία ως ανάπτυξη των επιθυμητών ιδιοτήτων του ανθρώπου, η ανάπτυξη αυτή συνδέεται με τη γνώση, την κατανόηση αλλά και τη δόμηση ηθικών και άλλων αξιών. Η εκπαίδευση από την άλλη είναι μικρότερος κύκλος, αλλά και συγκεκριμένος. Δεν έχει ούτε την αξία της παιδείας ως μόρφωσης και πολιτισμού ούτε τη δυναμική της ολοκλήρωσής της. Σημασία για την παιδεία έχει ότι μεταφέρει ή μάλλον συστηματοποιεί την κριτική σκέψη, ενώ στηρίζεται στη συζήτηση και το διάλογο και εντάσσει κάθε διαδικασία της στο πλαίσιο της προοπτικής του ολοκληρωμένου ανθρώπου. Η παιδεία συμπεριλαμβάνει πράξεις, ενέργειες, κριτικό τρόπο ελέγχου των πραγμάτων, ευαισθητοποίηση - ως ικανότητα του αντιλαμβάνεσθαι αλλά και της βίωσης και του βιώματος- αλλά και γνώση και κατανόηση των αρχών και όχι αδράνεια (Καραφύλλης 2002).

Όλα αυτά αποτελούν τα κύρια στοιχεία, τα οποία ενυπάρχουν στις βασικές αρχές αξίες και φιλοσοφία της έννοιας και του περιεχομένου της ΠΕ. Γιατί η ΠΕ δεν μπαίνει στο δίλημμα μεταξύ «επιστημολογικού και ηθικού χαρακτήρα της παιδείας», αλλά εμπεριέχει και τους δύο προσπαθώντας να τους συνθέσει δημιουργικά. Αποτελεί ή θα έπρεπε να αποτελεί τρόπο ζωής, τρόπο του πράττειν και του ενεργείν όσων έχουν αποκτήσει τις δεδομένες ικανότητες, γνώσεις και ηθικά χαρακτηριστικά.

Ανακύπτει, επομένως, το ερώτημα για το ζητούμενο περιεχόμενο της παιδείας και για τον τρόπο με τον οποίο το οικειοποιούνται οι παιδαγωγούμενοι. Ο τρόπος με τον οποίο εφαρμόστηκε η «αειφόρος ανάπτυξη» μέχρι σήμερα έχει δείξει αρνητικά αποτελέσματα. Αυτό θα έπρεπε να ληφθεί υπόψη στην εφαρμογή της ΕΑΑ στο σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο την υιοθετεί, σχεδόν άκριτα, ως αυτονόητη συνέχεια της ΠΕ.

Το ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα παρέχει/τείνει να παρέχει τις απαραίτητες γνώσεις για την επιτυχημένη άσκηση επαγγέλματος με βάση τους κανόνες της κυρίαρχης ιδεολογίας του συστήματος της αγοράς. Ουσιαστικά το εκπαιδευτικό σύστημα συντελεί στην εξυπηρέτηση των συμφερόντων των κοινωνικών δυνάμεων (Καραφύλλης 2002) που επικρατούν στις πιο ισχυρές χώρες, στην κυριαρχία του ιδεολογήματος της ανταγωνιστικότητας, της επιχειρηματικότητας, της καινοτομίας και των «ευέλικτων» μορφών εργασίας (flexicurity), τα οποία αποτελούν τα θεμέλια της φερόμενης ως «βιώσιμης» ή «αειφόρου» ανάπτυξη (Ρόκος 2011). Άρα, αλλάζει με βάση τους κανόνες, τα συμφέροντα και τις αξίες της κυρίαρχης ιδεολογίας και όχι με βάση την ολική ποιότητα της παιδείας.

Αν κάποιος δει την παιδεία ως «την τέχνη του να κάνεις το αδύνατο», (Andy Stables comment to Jickling), δηλαδή την αναζήτηση της γνώσης και της κατανόησης, με κριτική σκέψη και φαντασία που σου δίνει την ώθηση να κάνεις πράξη αυτό που φαντάζει αδύνατο, τότε γιατί θα πρέπει να αρκείται στην ρητορική της «αειφόρου ανάπτυξης», όταν η πράξη απαιτεί πολύ πιο δυνατές ιδέες;

Επειδή η πράξη έχει δείξει ότι το μέλλον δεν αποτελεί μια γραμμική προέκταση του παρελθόντος και οι νέες, κάθε φορά, συνθήκες και ασυνέχειες με τις οποίες έρχονται αντιμέτωπες οι νέες γενιές πρέπει να αναγνωρίζονται και να αντιμετωπίζονται, υπάρχει ανάγκη μιας διαφορετικής παιδαγωγικής οδού. Ο Sterling (2008) υποστηρίζει την ανάγκη μιας «*διορατικής* εκπαίδευσης» (*anticipative* education). Ο πυρήνας της οποίας είναι οικολογικά προσανατολισμένος και περιλαμβάνει προσεγγίσεις «ολιστικές», «συστημικές», «συμμετοχικές». Προσεγγίσεις δηλαδή που υποδεικνύουν ένα επανασχεδιασμένο παιδαγωγικό παράδειγμα με έμφαση στην ουσία των ζητημάτων, ηθικά προσανατολισμένο, με τοπική και παγκόσμια αναφορά.

Μια προσέγγιση που δεν προσθέτει απλά τις διαστάσεις της αειφορίας σε ένα αναλυτικό πρόγραμμα, αλλά οδηγεί σε μια πολιτισμική στροφή, σε μια παιδεία δηλαδή «ως μόρφωση και πολιτισμό» (Ρόκος 2011), στον αντίποδα του σημερινού διαχειριστικού και εργαλειακού τρόπου θέασης της εκπαίδευσης στη θεωρία και στην πράξη (Sterling 2008).

Ανακύπτουν εν προκειμένω ερωτήματα ως προς το είδος της παιδείας και της ανάπτυξης που επιδιώκουμε:

α) Αν η παιδεία είναι μια ανοιχτή αέναη διαδικασία που δεν έχει σκοπούς, αλλά από μόνη της συνιστά τον σκοπό, πώς γίνεται η ΕΑΑ, με τους σαφώς προσανατολισμένους στόχους που έχει, να «επιβάλλεται» εκ προοιμίου ως το τελικό ζητούμενο;

β) Γιατί τελικά θα πρέπει να μιλάμε για μια εκπαίδευση «για κάτι..» Μήπως θα πρέπει να ξεπεράσουμε το «πώς θα εκπαιδεύουμε για την αειφόρο ανάπτυξη» και να δώσουμε μεγαλύτερη προσοχή στην ίδια την παιδεία: στα παραδείγματα, τις πολιτικές, τους σκοπούς και τις πρακτικές της σε σχέση πάντα με την εποχή που ζούμε; (Sterling 2008).

γ) Μήπως θα πρέπει να μιλάμε για μια «Αξιοβίωτη Ολοκληρωμένη Ανάπτυξη»[9], η οποία θα είναι ταυτόχρονα και διαχρονικά οικονομική, κοινωνική, πολιτική, πολιτισμική και κατάλληλη τεχνική/τεχνολογική; Η οποία θα επιδιώκεται να τελείται σε αρμονία και με σεβασμό στον άνθρωπο και τις συλλογικότητες του, όπως αυτές εντάσσονται ειρηνικά, παραγωγικά και δημιουργικά στο φυσικό και πολιτισμικό τους περιβάλλον; Το «ολικό» αυτό περιβάλλον το οποίο διαμορφώνουν, αλλά και προστατεύουν με τη δράση τους, όντας αναπόσπαστα μέρη του και όχι ιδιοκτήτες, κυρίαρχοι, "επενδυτές" ή εκμεταλλευτές του; (Ρόκος 2005, 2013)

Ποια όμως θα είναι τα θεμέλια, τα μεθοδολογικά εργαλεία και η υλική βάση μιας τέτοιας παιδείας και μιας τέτοιας ανάπτυξης;

Αντί να προσαρμόσουμε την παιδεία σε προαποφασισμένα πλαίσια ανάπτυξης, θα πρέπει να διαμορφώσουμε μια παιδεία που να ενδυναμώνει και να πραγματώνει τη δημοκρατική αντίληψη στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Να είναι μια ολική παιδεία τέτοια που θα γοητεύει και θα ευαισθητοποιεί. Θα μπορεί να δώσει τη δυνατότητα στα παιδιά να κατανοήσουν μέσα από τον εαυτό τους, τους γύρω τους και τις αλληλεξαρτήσεις τους με την κοινωνία και το ευρύτερο περιβάλλον, ώστε να μπορέσουν έτσι να το σεβαστούν.

Να παρέχει αντικειμενική, επίκαιρη και εμπεριστατωμένη γνώση και έμφυτα να δίνει το κίνητρο στον μαθητή να δραστηριοποιηθεί. Να αξιοποιήσει τις βιωματικές του εμπειρίες, υιοθετώντας στάσεις-συμπεριφορές και πρακτικές τέτοιες που θα εμπνέουν σεβασμό και θα του εξασφαλίζουν αρμονία και ισορροπία με το φυσικό, κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον. Με άλλα λόγια να οδηγεί σε μια πραγματικά Αξιοβίωτη Ολοκληρωμένη Ανάπτυξη (Ρόκος 2005).

Να προετοιμάζει τα παιδιά να γίνουν οι ελεύθεροι, υπεύθυνοι, ευαίσθητοι, αλληλέγγυοι, ολόπλευρα μορφωμένοι, ενεργοί και συνειδητοί πολίτες, παραγωγοί, δημιουργοί και εργαζόμενοι, οι οποίοι με τις πρωτοβουλίες, τις κινήσεις, τις συλλογικότητές τους, το ήθος και τις δράσεις τους, θα παίρνουν κυριολεκτικά τις ζωές τους στα χέρια τους (Ρόκος 2013).

Πρόκειται ασφαλώς για μια εξαιρετικά δύσκολη, επίπονη αλλά γοητευτική πορεία μάθησης, η οποία για να πραγματωθεί απαιτεί τα απαραίτητα μεθοδολογικά εργαλεία.

Τέτοια *εργαλεία* είναι η κουλτούρα συνεργασίας, ομαδικότητας και ουσιαστικής διαβούλευσης, η διεπιστημονικότητα, ο κριτικός τρόπος σκέψης, η αναγνώριση, ο σεβασμός και η αξιοποίηση της γνώσης του άλλου, η ολιστική διερεύνηση, μελέτη, αντίληψη, κατανόηση και αντιμετώπιση, των πολυδιάστατων, ιδιαίτερα σήμερα, ζητημάτων της «ανάπτυξης» και του περιβάλλοντος.

Η πορεία αυτή θα πρέπει ασφαλώς να έχει γερά *θεμέλια*. Θεμέλιά της είναι οι απλές αλλά ουσιώδεις αξίες της ανθρωπότητας: η ειρήνη, η δημοκρατία (πολιτική, κοινωνική και οικονομική), η ελευθερία, η δικαιοσύνη, η ισότητα, η κοινωνική αλληλεγγύη, η ηθική, ο σεβασμός απέναντι στους άλλους, στην παρούσα αλλά και στις μελλοντικές γενιές, ο σεβασμός στη διαφορετικότητα και την ποικιλότητα, στη φύση και τους πολιτισμούς του ανθρώπου (Ρόκος 2011).

Αντί επιλόγου

Η ΠΕ μπορούσε και μπορεί να στηρίξει μια τέτοια πορεία και να αποτελέσει το εφαρμοσμένο παράδειγμα ενός διαφορετικού παιδαγωγικού δρόμου. Μιας ελεύθερης και κριτικής, μορφωτικής και πολιτισμικής διαδικασίας (Ρόκος 2005), μακριά από την επιβολή της αειφόρου ανάπτυξης «από τα πάνω», η οποία διαμόρφωσε την «εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη».

Μια πρόταση, λοιπόν, για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση θα μπορούσε να είναι η επιστροφή στις αξίες και την «παιδική αθωότητά» της, με αναγνώριση και αντιμετώπιση των κάθε φύσης προβλημάτων εφαρμογής της. Με κοινωνούς της τους παιδαγωγούς και τους παιδαγωγούμενους και την ισότιμη δημοκρατική λειτουργία της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Με στόχο μια «Περιβαλλοντική Παιδεία» για έναν καλύτερο κόσμο και μια αξιοβίωτη ζωή για όλους. Κυρίως, όμως, για τα παιδιά.

Σημειώσεις

[1] βλ. Arne Naess, φιλοσοφία βαθιάς οικολογίας

[2] Helliwell, J., Layard, R., & Sachs, J. (2016). World Happiness Report 2016, Update (Vol. I). New York: Sustainable Development Solutions Network. Ανακτήθηκε στις 30 Ιουνίου 2016 από: http://worldhappiness.report/

[3] OECD (2015). How's Life? 2015: Measuring Well-being (Summary), OECD Publishing, Paris. Ανακτήθηκε στις 2 Ιουνίου 2016 από: http://www.oecd.org/statistics/how-s-life-23089679.htm

[4] Βλ. σχετικά Hall, J. (2014). Getting Serious about Happiness. HDialogue blog. Ανακτήθηκε στις 10 Μαΐου 2016 από: http://hdr.undp.org/en/content/getting-serious-about-happiness

[5] Βλ. http://hedonometer.org/about.html

[6] Το πρόγραμμα ορίζει εννέα στόχους προτεραιότητας και αναφέρει τι πρέπει να κάνει η ΕΕ για να τους επιτύχει έως το 2020, με μακροπρόθεσμο όραμα: «το 2050, ζούμε καλά, εντός

των οικολογικών ορίων του πλανήτη μας». Βασικοί τομείς για το όραμα 2050: 1. προστασία του φυσικού κεφαλαίου που υποστηρίζει την οικονομική και ανθρώπινη ευημερία 2. ενθάρρυνση μιας οικονομικής και κοινωνικής ανάπτυξης αποδοτικής ως προς τη χρήση πόρων και με χαμηλές εκπομπές άνθρακα 3. προστασία των ανθρώπων από περιβαλλοντικούς κινδύνους για την υγεία (SOER 2015, 7th EAP 2013).

[7] Βλέπε σχετικά: Ρόκος, Δ. (1998). Η διεπιστημονικότητα στην ολοκληρωμένη προσέγγιση και ανάλυση της ενότητας της φυσικής και της κοινωνικοοικονομικής πραγματικότητας. Στο: Νούτσος, Π. (Επιμ). Φιλοσοφία, Επιστήμες και Πολιτική, 24-27.5.1996, Συγκομιδή προς τιμήν του Ομότιμου Καθηγητή Ευτ. Μπιτσάκη, Αθήνα: Εκδ. Τυπωθήτω-Γ.Δαρδανός, σελ. 403-437.

[8] Συντονιστής του προγράμματος της UNESCO : Δεκαετία των Ηνωμένων Εθνών για την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη: UN Decade of Education for Sustainable Development- DESD)

[9] Όπως αυτή διατρέχει τις αξίες, τη φιλοσοφία και τις μεθόδους του Δ.Π.Μ.Σ. «Περιβάλλον και Ανάπτυξη» του Ε.Μ.Π., τα τελευταία είκοσι χρόνια.

Βιβλιογραφία

Ι. Ελληνόγλωσση

Γεροντέλη, Α. (2013). Πρωτοβουλίες αλληλέγγυας, συνεργατικής, ανταλλακτικής οικονομίας. Μια εναλλακτική λύση στην πολυδιάστατη κρίση. Στο: 7ο Διεπιστημονικό Διαπανεπιστημιακό Συνέδριο του Ε.Μ.Π. και του ΜΕ.Κ.Δ.Ε. του Ε.Μ.Π. Ανακτήθηκε στις 4 Ιουλίου 2016 από: http://www.ntua.gr/MIRC/7th_conference/ergasies/GERONTELH_AGGELIKH.pdf

Διακήρυξη της Τιφλίδας. Βασικά Κείμενα για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. UNESCO 1977. Αθήνα: ΠΕΕΚΠΕ 1999, τ. 2.

Καραφύλλης, Γ. (2002). Αξιολογία και Παιδεία. Φιλοσοφική Θεώρηση του Ζητήματος των Αξιών στο Χώρο της Παιδείας. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Κεφάλαιο 36 της Ημερήσιας Διάταξης 21/Agenda 21. Βασικά Κείμενα για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. UN 1992. Αθήνα: ΠΕΕΚΠΕ 1999, τ. 4.

Μανωλάς, Ε.Ι., Ταμπάκης Σ.Α. (2012). Η περιβαλλοντική ηθική του Mohandas Karamchand Gandhi. Στο: Πρωτοπαπαδάκης Ε. Δ.-Μανωλάς Ε.Ι. (Επιμ), Περιβαλλοντική Ηθική: Προκλήσεις και Προοπτικές για τον 21ο Αιώνα. Ορεστιάδα: Τμήμα Δασολογίας και Διαχείρισης Φυσικών Πόρων, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, σελ. 65-76.

Πανταζής, Α. (2012). Ελευθερία και Αγωγή στον Αιμίλιο του J.J.Rousseau. Αθήνα: Γρηγόρη.

Πανταζής, Β.Ε. (2005). Ο λόγος της φύσης ως ανθρωπολογικό-παιδαγωγικό πρόβλημα. Στο: Σκορδούλης, Κ., Νικολαΐδης, Ε. (Επιμ), Πρακτικά του 3ου Πανελλήνιου Συνεδρίου «Ιστορία, Φιλοσοφία και Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών» (19-25/9/2005), Οργάνωση: Πανεπιστήμιο Αθηνών-Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης-Τομέας Φυσικών Επιστημών, Τεχνολογίας και Περιβάλλοντος & Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών-Ινστιτούτο Νεοελληνικών Ερευνών-Πρόγραμμα Ιστορίας και Φιλοσοφίας των Επιστημών, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ. 152-157.

Παπαδημητρίου, Β. (2004). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Σχολείο. Μια Διαχρονική Θεώρηση. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.

Ρόκος, Δ. (2013). Μπορούν να υπάρξουν βιώσιμα μοντέλα ανάπτυξης στις ορεινές περιοχές στον αστερισμό της «βιώσιμης» ανάπτυξης; Η θεωρία και η πράξη της αξιοβίωτης ολοκληρωμένης ανάπτυξης, Προσκεκλημένη εισήγηση, Ελληνογερμανικό

Αναπτυξιακό Συνέδριο του Ιδρύματος Μεσογειακών Μελετών και του Ιδρύματος Fridrich Ebert, Ιωάννινα 14-15 Ιουνίου 2013.

Ρόκος, Δ. (2011). Παιδεία, έρευνα, τεχνολογία. Από το χτες στο αύριο. Στο 5ο Διεπιστημονικό Διαπανεπιστημιακό Συνέδριο του Ε.Μ.Π. και του ΜΕ.Κ.Δ.Ε. του Ε.Μ.Π. «Παιδεία, Έρευνα, Τεχνολογία. Από το Χτες στο Αύριο», Αθήνα: Ε.Μ.Π. Ανακτήθηκε την 1 Ιουλίου 2016 από: http://www.ntua.gr/MIRC/5th_conference/5th_conference_ergasies.html

Ρόκος, Δ. (2005). Αξιοβίωτη ολοκληρωμένη ανάπτυξη για ένα ειρηνικό και καλύτερο κόσμο. Στο: Ρόκος, Δ. (Επιμ), Περιβάλλον και Ανάπτυξη. Διαλεκτικές Σχέσεις και Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις, Αθήνα: Εναλλακτικές Εκδόσεις, σελ. 23-68.

Σουβατζή, Δ. (2005). Περιβαλλοντική εκπαίδευση. Μια κριτική θεώρηση. Στο: Γεωργόπουλος, Α.Δ. (Επιμ), Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ο Νέος Πολιτισμός που Αναδύεται, Αθήνα: Gutenberg, σελ. 189-200.

Σμπώκος, Γ. (2015). Η Επινόηση της Αειφορίας. Πώς Επικράτησε το Δόγμα της Αέναης Προόδου. Αθήνα: Οκτώ.

Σπιλάνης, Γ. (2009). Βιώσιμη Ανάπτυξη: «απάτη», ουτοπία ή αναγκαιότητα; Μια προσπάθεια για την ανάδειξη ενός εναλλακτικού μοντέλου ανάπτυξης. Οικοκυκλάδες. Ανακτήθηκε στις 20 Οκτωβρίου 2015 από: http://oikokyklades.blogspot.gr/2009/03/blog-post_1891.html

Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού. UNICEF. Ανακτήθηκε στις 4 Ιουλίου 2016 από: https://www.unicef.gr

Τσεβρένη, Ι. (2015). ΘΕΡΦΥΣ, Θεραπεύοντας την αποξένωση του σύγχρονου ανθρώπου από τη φύση. Διαμόρφωση παιδαγωγικής μεθοδολογίας για την ενδυνάμωση της σχέσης με το δασικό και αγροτικό περιβάλλον. Εκπαιδευτικό Υλικό, Απρίλιος 2015. Υπεύθυνη Έργου Δρ. Ίριδα Τσεβρένη, Υπεύθυνος Παρακολούθησης Δρ. Γαβριήλ Ξανθόπουλος. ΕΚΤ- ΕΣΠΑ (2007-2013)-ΕΛΓΟ-ΔΗΜΗΤΡΑ.

Φλογαΐτη, Ε. (2006). Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Χάρτα του Βελιγραδίου. Βασικά κείμενα για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. UNESCO 1975. Αθήνα: ΠΕΕΚΠΕ 1999, τ.1

ΙΙ. Ξενόγλωσση

Barrutia, J.M., Echebarria, C., Paredes, M.R. Hartmann, P., Apaolaza, V. (2015). From Rio to Rio+20: twenty years of participatory, long term oriented and monitored local planning? Journal of Cleaner Production. Vol. 106, pp. 594-607.

Daily, G.C., Ehrlich, A.H., Ehrlich, P.R. (1995). Socioeconomic equity: A critical element in sustainability. Ambio. Vol. 24, No. 1, pp. 58-59.

EEA (2015). The European Environment - State and Outlook 2015: Synthesis Report. Copenhagen: European Environment Agency.

Engelman, R. (2013). Beyond Sustainababble. State of the World 2013: Is Sustainability Still Possible. The Worldwatch Institute, Washington: Island Press.

Hodgson, M. (2007). Environmental failures 'put humanity at risk'. The Guardian. Ανακτήθηκε στις 26 Οκτωβρίου 2007 από: http://www.guardian.co.uk/environment/2007/oct/26/climatechange

Jahan, S. (2016). Measuring human development in the future. HDialogue blog. Ανακτήθηκε την 1 Ιουνίου 2016 από: http://hdr.undp.org/en/content/measuring-human-development-future

Jickling, B., Wals, A.E.J. (2012). Debating education for sustainable development 20 years after Rio. A conversation between Bob Jickling and Arjen Wals. Journal of Education for Sustainable Development. Vol 6, No.1, pp 49–57.

Jickling, B. (1992).Why I don't want my children to be educated for sustainable development. Journal of Environmental Education. Vol. 23, No. 4, pp. 5-8.

Oxfam, (2014). Even it up Time to End Extreme Inequality. Executive Summary. Ανακτήθηκε τον Οκτώβριο του 2014 από:http://www.oxfam.org/sites/www.oxfam.org/files/file_attachments/cr-even-it-up-extreme-inequality-291014-summ-en.pdf

Oxfam, (2015). Wealth: Having It All and Wanting More. Ανακτήθηκε τον Ιανουάριο του 2015 από: http://www.oxfam.org/sites/www.oxfam.org/files/file_attachments/ib-wealth-having-all-wanting-more-190115-en.pdf

Pantazis, V.E. (2009), Reverence (Ehrfurcht) for the living world as the basic bioethical principle: Anthropological-pedagogical approach. Ethics, Place and Environment. Vol. 12, No. 2, pp. 255-266.

Rogers, D.S. (2014). Socioeconomic Equity and Sustainability. Global Environmental Change, Volume 1 of the series Handbook of Global Environmental Pollution, pp. 933-941. Ανακτήθηκε στις 8 Ιουνίου 2016 από: http://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007%2F978-94-007-5784-4_62

Rogers, D. S., Duraiappah, A.K., Antons, D.C., Munoz, P., Bai, X., Fragkias, M. Gutscher, H. (2012). A vision for human well-being: Transition to social sustainability. Current Opinion in Environmental Sustainability. Vol 4, Issue 1, pp. 61-73.

Sterling, S. (2008). Sustainable education - towards a deep learning response to unsustainability. Policy & Practice: A Development Education Review. Vol. 6, pp. 63-68.

Udo, V.E., Jansson, P.M. (2009). Bringing the gaps for global sustainable development: A quantitative analysis. Journal of Environmental Management. Vol. 90, pp. 3700-3707.

United Nations (2005). Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014. Draft International Implementation Scheme. Ανακτήθηκε στις 11 Ιουλίου 2016 από: http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139937e.pdf

UN General Assembly (2013). Happiness: Towards a holistic approach to development. Sixty-seventh session, Agenda item 14. Integrated and coordinated implementation of and follow-up to the outcomes of the major United Nations conferences and summits in the economic, social and related fields, on 16 January 2013.

UN General Assembly (1986). Declaration on the Right To Development. Resolution 41/128 on 4 December 1986

UNEP News Centre (2012).World Remains on Unsustainable Track despite Hundreds of Internationally Agreed Goals and Objectives. Jun 6, 2012. Available at: http://www.unep.org/newscentre/default.aspx?DocumentID=2688&ArticleID=9158

UNEP, Global Environment Outlook 5 (GEO 5) report (2012). Regional summary for Europe. On the Eve of Rio+20. Available at: http://www.unep.org/geo/pdfs/geo5/RS_Europe_en.pdf

United Nations Development Programme (2014). Human Development Report: Sustaining Human Progress: Reducing Vulnerabilities and Building Resilience. Ανακτήθηκε στις 24 Ιουλίου 2014 από: http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr14-report-en-1.pdf

UNDP (2003). Human Development Report 2003. Millennium Development Goals: A Compact among Nations to End Human Poverty. Oxford University Press.

Θέματα Δασολογίας και Διαχείρισης Περιβάλλοντος και Φυσικών Πόρων
8ος Τόμος: Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Επικοινωνία, σελ. 20 - 30

ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΚΑΤΑΣΚΕΥΕΣ ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΟΤΑΝ ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΚΑΤΑΣΚΕΥΑΖΟΥΝ ΓΕΦΥΡΕΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΚΑΙ ΧΤΙΖΟΥΝ ΤΗΝ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΤΟΥΣ ΣΥΝΕΙΔΗΣΗ

Μαρία Γεωργουσίδου
Βιολόγος
2ο Γυμνάσιο Ορεστιάδας
E-mail: geomaria@sch.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία με τη σχετική παρουσίαση βιβλιογραφικής ανασκόπησης επιχειρεί να αποκαλύψει τον τρόπο που η περιβαλλοντική εκπαίδευση θα μπορούσε να διαμορφώσει περιβαλλοντική συνείδηση μέσω της δημιουργικότητας. Η μάθηση είναι μία ολιστική εμπειρία και ως εκ τούτου το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου, οι εξωσχολικές συνεργασίες πρέπει να είναι σχεδιασμένες για την προώθηση των αποτελεσμάτων της εκπαίδευσης των μαθητών. Ιδιαίτερα μάλιστα τη σημερινή εποχή, που το περιβάλλον απειλείται, ενδιαφέρουσες και καινοτόμες ιδέες μπορούν να βοηθήσουν στη μείωση της κατανάλωσης και ως εκ τούτου στη διατήρηση των φυσικών πόρων. Ωστόσο, υπάρχουν πολλά περιβαλλοντικά προβλήματα , των οποίων οι λύσεις μπορούν να βρεθούν μέσα από αλλαγές τόσο σε κοινωνικό όσο και σε προσωπικό επίπεδο. Κατά την ενασχόληση των μαθητών με τα περιβαλλοντικά προβλήματα δεν πρέπει να είναι σημείο αναφοράς μόνο το θέμα των ποσοτικών αλλαγών (μείωση ηλεκτρικής ενέργειας, μείωση της ποσότητας των πόρων, χρήση εναλλακτικών μορφών ενέργειας), αλλά ακόμη περισσότερο οι ποιοτικές αλλαγές. Για το λόγο αυτό υπάρχει ολοένα και μεγαλύτερη ανάγκη για τη διαμόρφωση της περιβαλλοντικής συνείδησης και της ευαισθητοποίησης των μαθητών. Έτσι, οι δημιουργικές κατασκευές με υλικά απορρίμματα , χρησιμοποιώντάς τα με την ίδια μορφή, χωρίς την ανάγκη αλλαγής σε χώρους, όπως τα εργοστάσια ανακύκλωσης μπορεί να θεωρηθούν σημαντικές για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Λέξεις κλειδιά: *Δημιουργικότητα, ευαισθητοποίηση, κατασκευές, περιβαλλοντική εκπαίδευση, περιβαλλοντική συνείδηση*

Εισαγωγή

Το σχολείο αποτελεί έναν χώρο όπου ο μαθητής μπορεί να μάθει, να κοινωνικοποιηθεί και να αναπτυχτεί ψυχολογικά (Rivlin & Weinstein 1984). Η περιβαλλοντική εκπαίδευση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αρχικά είχε επικεντρωθεί σε μεγάλο βαθμό στη γνώση ή σε αποτελέσματα συμπεριφοράς. Η ακαδημαϊκή γνώση και οι δεξιότητες έχουν αναγνωριστεί ως μη επαρκείς για την ενεργοποίηση των μαθητών, την απασχόληση και την επιβίωσή τους σε έναν κόσμο που μεταβάλλεται με γοργούς ρυθμούς (Kollmuss & Agyeman 2002; Autor et al. 2003, Bamberg & Möser 2007). Είναι αναγκαίο οι μαθητές να είναι σε θέση να μεταδίδουν

τις ιδέες τους μέσα από μια ποικιλία μέσων και σε διαφορετικά ακροατήρια, να συνεργάζονται με άλλους, για να λύσουν τα προβλήματα, να σκέφτονται δημιουργικά και να διαχειρίζονται την κατακτηθείσα μάθηση (Autor et al. 2003). Άλλωστε, αυτή η «βαθύτερη» μάθηση εμπεριέχει έναν συνδυασμό της κατανόησης του βασικού ακαδημαϊκού περιεχομένου, της ικανότητας του να εφαρμόσει αυτή την κατανόηση σε νέα προβλήματα και καταστάσεις και μιας σειράς αρμοδιοτήτων που σχετίζονται με την ανθρώπινη αλληλεπίδραση και την αυτοδιαχείριση (Huberman et al. 2014).

Επιπρόσθετα, οι μαθητές μέσα και έξω από την τάξη οφείλουν να έρχονται σε επαφή με μία ποικιλία εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, προγραμμάτων και ευκαιριών σε όλη τη διάρκεια της επικοινωνίας τους. Η μάθηση θα πρέπει να προέρχεται μέσα από την πράξη, έτσι ώστε η κατανόηση να δημιουργείται ως αποτέλεσμα της πρακτικής εμπειρίας. Η επικοινωνία δηλαδή με τους ειδήμονες της τέχνης βοηθά την εκπαιδευτική διαδικασία και δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να δουν την πράξη από διαφορετικές οπτικές γωνίες, εμπλουτίζουν τη μαθησιακή διδασκαλία και τους βοηθούν να αποκτήσουν κίνητρα για τις σπουδές τους. Η ενασχόληση με την τέχνη ενισχύει τη συναισθηματική και πνευματική ανάπτυξη τους, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να αναπτύξουν πολύ σημαντικές δεξιότητες για τους πολίτες του 21^{ου} αιώνα, καθώς αυτοί διαπραγματεύονται τις συζητήσεις που διεξάγονται για τις εθνικές πολιτιστικές αξίες και τη σχέση αυτών των αξιών με τους άλλους λαούς. Πιο συγκεκριμένα αυτές είναι οι εξής (Rich & Shekova 2016):

Α. Η κριτική σκέψη, η οποία τους επιτρέπει να αναπτύξουν με στοχαστικό τρόπο λύσεις για τις πνευματικές, κοινωνικές και πολιτικές προκλήσεις.
Β. Η διαδικασία της γραφής και οι επικοινωνιακές δεξιότητες, που επιτρέπουν στους μαθητές να εκφράσουν τις ιδέες τους με σαφήνεια στη δημόσια και ιδιωτική τους ζωή.
Γ. Η δημιουργικότητα, η οποία τους επιτρέπει να φανταστούν τον κόσμο όπως ζούσε παλαιότερα, όπως ζει σήμερα και όπως θα ζήσει στο μέλλον.

Έννοια της δημιουργικότητας

Η δημιουργικότητα είναι μία έννοια η οποία δύσκολα μπορεί να ορισθεί. Αναφέρεται ότι είναι μία ευφάνταστη δραστηριότητα, διαμορφωμένη έτσι ώστε να παράγει αποτελέσματα που χαρακτηρίζονται από πρωτοτυπία και ιδιαίτερη αξία (NACCCE 1999).Σύμφωνα με τον Lucas , η δημιουργικότητα είναι η κατάσταση του μυαλού στην οποία όλες οι νοημοσύνες εργάζονται μαζί. Φυσικά η δημιουργικότητα δε συναντάται μόνον στις τέχνες, μπορεί να συναντηθεί στο σχολείο ή σε οποιεσδήποτε εκφάνσεις της ζωής (Lucas 2001). Η δημιουργικότητα είναι μία σύνθετη δομή, η οποία εκφράζεται σε ένα πλήθος ψυχομετρικών χαρακτηριστικών που χρησιμοποιούνται για να τη μετρήσουν, συμπεριλαμβανομένης της ευχέρειας, της ευελιξίας, της πρωτοτυπίας και της δημιουργίας.

Ο Amabile (1983), υποστηρίζει ότι η δημιουργικότητα δεν πρέπει να θεωρείται ως ένα χαρακτηριστικό του ατόμου, αλλά ως μία συμπεριφορά η οποία απορρέει από τις αλληλοεπιδράσεις μεταξύ των προσωπικών χαρακτηριστικών, των γνωστικών ικανοτήτων και του κοινωνικού περιβάλλοντος. Βέβαια η αλληλεπίδραση αυτή είναι ένα σύνθετο ζήτημα, καθώς το περιβάλλον δεν επηρεάζει όλους με τον ίδιο τρόπο (Chien & Hui 2010).

Ο Compton (2007) θεωρεί ότι τα κύρια σημεία της δημιουργικότητας είναι η έρευνα, ο σχηματισμός ιδεών, η φαντασία, η καινοτομία και η επίλυση προβλήματος.

Επιπλέον ο Lin (2010) σημειώνει ότι δημιουργικότητα είναι φαντασία, ανεξάρτητη σκέψη, ανάληψη ρίσκων. Ο Treffinger (1980), πρότεινε ότι η δημιουργικότητα σχετίζεται με τη διαδικασία της ανακάλυψης. Οι Feldhusen & Treffinger (1980), δήλωσαν ότι η εμπειρία του να ανακαλύπτεις μαθαίνοντας, ενισχύει τη δημιουργική απόδοση, καθώς αναγκάζεται ο μαθητής να χρησιμοποιήσει το περιβάλλον και να παράγει νέες ιδέες (Fasko 2001).

Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1990, λόγω της ανάπτυξης της προσέγγισης με βάση την κοινωνική ψυχολογία, η έρευνα για τη δημιουργικότητα έγινε πιο ολοκληρωμένη, με την ενσωμάτωση αυτών των συγκεκριμένων εστιών. Από τα τέλη της δεκαετίας του 1990, η δημιουργικότητα αποτελεί αναπτυσσόμενο πεδίο ενδιαφέροντος της κοινωνίας αλλά και ιδιαίτερα της εκπαίδευσης των μαθητών(Craft 2003).

Δημιουργικό άτομο

Το εποικοδομητικό πνεύμα στην εκπαίδευση χρησιμοποιείται από ανθρώπους που είναι ανοικτοί στις εμπειρίες, χρήσιμοι, ηθικοί, ανθρωπιστές, που νοιάζονται για τον εαυτό τους και για τους άλλους. Η ανάπτυξη αυτού του πνεύματος επιδιώκει να ενθαρρύνει τον μαθητή να αναλάβει δράση. Αυτό βέβαια απαιτεί κριτική σκέψη, ατομική ευθύνη και κοινωνική δέσμευση. Όλα αυτά τα στοιχεία δημιουργούν τη βάση για την επίλυση των προβλημάτων και την αντιμετώπιση των προκλήσεων της εποχής τόσο σε τοπικό όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο. Για το λόγο αυτό θα πρέπει ο μαθητής να είναι ένα δημιουργικό άτομο, να διακρίνεται δηλαδή για την αποκλίνουσα σκέψη του. Αποκλίνουσα σκέψη σημαίνει ικανότητα εξέτασης ενός θέματος με ποικίλους τρόπους , αλλά και εξεύρεσης πολλαπλών λύσεων. Αυτού του είδους η ικανότητα υποστηρίζει και τονώνει τη δημιουργικότητα (Fisher 2013).

Ένα δημιουργικό άτομο έχει την ικανότητα να προσαρμόζεται και να χειρίζεται διαφορετικές καταστάσεις, ώστε να πετύχει τους στόχους του (Csikszentmihalyi 1996). Είναι το άτομο που βλέπει τον κόσμο διαφορετικά, είναι συναισθηματικά ευτυχισμένο και ικανό να πειραματίζεται, να κάνει λάθη αλλά και να αναλαμβάνει κινδύνους (Lucas 2001).

Οι εμπειρίες που αποκτά ένας μαθητής, ώστε να καταστεί δημιουργικό άτομο μέσα από τις κατασκευές αποτελεί βασικό και αναντικατάστατο μάθημα στη σχολική του ζωή. Η αλληλεπίδραση με τα εργαλεία και τα υλικά, η δημιουργία αντικειμένων οδηγεί σε μια ουσιαστική σύνδεση με το περιβάλλον, η οποία είναι αποτέλεσμα αλλαγών που δημιουργούνται στον εγκέφαλο. Έτσι, οι εμπειρίες αυτές έχουν τις εξής συνέπειες (Veeber et al. 2015):

α. Προκαλούν αλλαγές μεγάλης κλίμακας στον ανώριμο εγκέφαλο των εφήβων , ακόμη και με τη συμμετοχή τους σε μικρή δραστηριότητα.
β. Ενεργοποιούν την κινητική και γνωστική ανάπτυξη, γιατί αυτές είναι αλληλένδετες.
γ. Επηρεάζουν την αναπτυξιακή πλαστικότητα του εγκέφαλου σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου.

Δημιουργικότητα και κατασκευές

Η ζωή των μαθητών αλλά και όλων των ανθρώπων έρχεται αντιμέτωπη με τις προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα, δηλαδή με τον καταναλωτισμό, υλισμό, ατομικισμό, την

έλλειψη κανόνων, την ανασφάλεια, τον νεοφιλελευθερισμό. Η εκπαίδευση είναι αυτή που θα βοηθήσει στην αντιμετώπιση αυτών των προκλήσεων, με την εκμάθηση τρόπων συμπεριφοράς και αντίδρασης (Veeber et al. 2015). Η διαδικασία της μάθησης μέσα από την πράξη περιέχει την πρακτική, την ανάπτυξη, τη δημιουργικότητα, την καινοτομία, τη συμμετοχή των μαθητών, την αλληλεπίδραση, τη λήψη αποφάσεων, τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και την ανάπτυξη δεξιοτήτων που απαιτούνται για την καθημερινή ζωή, τη δημιουργία ενεργών πολιτών (Rönkkö & Lepisto 2015, Jones & Iredale 2010). Πιο συγκεκριμένα, η ενασχόληση των μαθητών με τις κατασκευές παρέχει στους μαθητές την ευκαιρία να μάθουν να χρησιμοποιούν διάφορες τεχνολογίες, να αποκτούν δεξιότητες των χεριών, να σχεδιάζουν. Οι γνώσεις και οι δεξιότητες που αποκτώνται εφαρμόζονται για την πραγματοποίηση νέων έργων. Οι δημιουργικές κατασκευές έχουν ως στόχο να αυξήσουν τις γνώσεις των μαθητών, να βοηθήσουν στην απόκτηση εμπειριών και την ανάπτυξη δεξιοτήτων του χεριού, να εξοικειωθούν με τη χρήση εργαλείων, να μάθουν βιωματικά για τις επιπτώσεις των ανθρωπίνων δραστηριοτήτων στο περιβάλλον (Manni et al. 2013). Επιπλέον, οι δημιουργικές κατασκευές είναι μία σύνθεση φαντασίας και υλικών όπου εμπλέκονται η αφή, η ζεστασιά και η μυρωδιά. Το κυριότερο σημείο βέβαια είναι να βιώσει το άτομο την εμπειρία με τα χέρια, τα μάτια και το μυαλό, οδηγώντας έτσι σε γνώσεις που είναι απτές και αντιληπτές με τις αισθήσεις. Η επικοινωνία αυτή με τις αισθήσεις παρέχει ένα πεδίο δράσης και αυτοέκφρασης . Ένα παράδειγμα της αυτοέκφρασης είναι η τέχνη της ανακύκλωσης, η οποία μπορεί να οδηγήσει στην επαναχρησιμοποίηση του προϊόντος (Pöllänen 2011).

Ένα άτομο που ολοκληρώνει όλες τις φάσεις της διαδικασίας των δημιουργικών κατασκευών, δηλαδή σχεδιάζει, υλοποιεί και αξιολογεί το έργο του, κερδίζει εμπειρία, η οποία ενδυναμώνει και διατηρεί την ικανότητα του εσωτερικού ελέγχου του (Lepistö & Rönkkö 2009). Η διαδικασία των δημιουργικών κατασκευών παρέχει την συγκεκριμένη εμπειρία, η οποία είναι μία εναλλακτική λύση στον καταναλωτισμό και τον υλισμό (Veeber et al. 2015). Τα υλικά που μπορεί να χρησιμοποιήσει είναι ποικίλα. Έτσι, διάφορα υλικά όπως, ύφασμα, κλωστές, μέταλλα, κλαδιά από αμπέλι, χαρτιά χρώματα, συνδετικές ύλες κ.λπ. μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τα δημιουργήματά τους, να εξετάσουν την προέλευσή τους τις διάφορες χρήσεις και να επινοήσουν εναλλακτικές λύσεις (Mahgoub & Alsoud 2015).

Παράλληλα, η δημιουργικότητα καλλιεργείται με τη χρήση των χεριών στις δραστηριότητες των κατασκευών και, επιπλέον, οι δημιουργοί αποκτούν δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, την ευκαιρία να ελέγξουν τις ιδέες τους και να τις κατανοήσουν. Η χρήση υλικών ενεργοποιεί, ταυτόχρονα, το μυαλό και τα χέρια. Οι δραστηριότητες αυτές βοηθούν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων κατανόησης και δημιουργικότητας, δίνουν την ευκαιρία στους εκπαιδευόμενους να αποκτήσουν την εμπειρία της γνωριμίας του κόσμου ενώ παίρνουν και συνειδητές αποφάσεις βασιζόμενοι στην εμπειρία αυτή. Με τον τρόπο αυτό ο μαθητής αναπτύσσεται σωματικά και πνευματικά (Sigman 2008) και γίνεται υπεύθυνος και ενεργός πολίτης, αναλαμβάνει τις ευθύνες του και αποκτάει θάρρος (Rönkkö & Lepistö 2016). Ένας μαθητής μπορεί να υιοθετήσει επίσης την επιχειρηματική νοοτροπία, μία νοοτροπία που μπορεί να τον οδηγήσει στην πρωτοτυπία των κατασκευών του, στην ανάγκη εύρεσης τρόπων επικοινωνίας με τους συμμαθητές του, τον εκπαιδευτικό αλλά και ολόκληρη την κοινωνία (Lepistö & Rönkkö 2009). Οι μαθητές πρέπει να ευαισθητοποιηθούν, να μάθουν να συμμετέχουν σε κοινωνικές δραστηριότητες και να

αναλάβουν την ευθύνη για το περιβάλλον τους και για την κοινωνία (Rönkkö & Lepisto 2015).

Η δημιουργικότητα είναι μία έννοια που χρησιμοποιείται όχι μόνον στην εκπαίδευση, ώστε οι μαθητές να την εφαρμόζουν και σε άλλους τομείς της ζωής. Συνδυάζει ενέργεια, ενδιαφέρον και φαντασία. Η συμμετοχή στη δημιουργία κατασκευών παρέχει ευκαιρίες για την ανάπτυξη θετικών συμπεριφορών, οι οποίες έχουν σχέση με την προώθηση της κοινωνικής αποδοχής, της φιλίας, της ομαδικότητας και της ενσυναίσθησης, της ανάπτυξης ομαδικού πνεύματος. Ακόμη, η διαδικασία της εργασίας με υλικά ενισχύει τις γνωστικές ικανότητες, συμπεριλαμβανομένης της ικανότητάς του να οργανώσει και να εκτελέσει ένα σχέδιο δράσης, δηλαδή της αυτοαποτελεσματικότητας, του έλεγχου της δημιουργικής διαδικασίας, καθώς και των κινήτρων προκειμένου να ξεπεραστούν τα εμπόδια (Wong 2011).

Η δημιουργικότητα ενισχύεται με την παροχή κατάλληλων κινήτρων, καθώς η λήψη μιας απρόσμενης ανταμοιβής είναι διαφορετική από τη συμμετοχή σε εργασία με κίνητρο το βραβείο. Παράλληλα υπάρχουν όμως πολλά είδη κινήτρων που μειώνουν τη δημιουργική απόδοση , καθώς αυτή μειώνεται, όταν χρησιμοποιείται ως κίνητρο η αξιολόγηση με σκοπό την ανταμοιβή (Baer 1997).

Οι παράγοντες που πιθανόν να επηρεάζουν και στους οποίους βασίζεται η δημιουργικότητα, είναι η μάθηση, η εμπειρία, τα κίνητρα, η φαντασία και η προσωπικότητα του ατόμου. Η δημιουργικότητα μπορεί να παρουσιαστεί με διάφορες μορφές, όπως ιδέες, προτάσεις, στρατηγικές, προϊόντα, τέχνες, λύσεις, αλλαγές, τεχνικές, μέθοδοι, θεραπείες, έρευνα. Οι δε παράγοντες στους οποίους οφείλεται είναι κυρίως εσωτερικοί, δηλαδή η ψυχή, τα γονίδια, ο εγκέφαλος, η προσωπικότητα, οι αξίες, οι γνωστικές δεξιότητες, τα κίνητρα και λιγότερο οι εξωτερικοί, όπως η εκπαίδευση, η εργασία, η οικονομία, η τεχνολογία, ο πολιτισμός, τα εξωγενή κίνητρα. Βέβαια, οι εξωτερικοί παράγοντες συμβάλλουν στη διαμόρφωση των εσωτερικών παραγόντων και επηρεάζουν τη δημιουργικότητα. Έτσι κάποιοι παράγοντες μάθησης, όπως το εκπαιδευτικό σύστημα, το περιβάλλον της μάθησης, οι διαδικασίες και η ικανότητα του δασκάλου, μπορούν να σταθούν εμπόδια στη δημιουργικότητα (Selvi 2007).

Σύμφωνα με πειραματικές μελέτες, υπάρχουν γνωστικά και κοινωνικά οφέλη από τη συνεχή συμμετοχή των μαθητών τόσο στις παραδοσιακές πρακτικές όσο και στις καλές τέχνες. Η εντατική συμμετοχή στις τέχνες κατά τη διάρκεια της σχολικής ζωής συνδέεται με υψηλότερα επίπεδα επιτυχίας, αλλά και με πολλές ενδείξεις της θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς, όπως του εθελοντισμού και της πολιτικής συμπεριφοράς (Catterall 2009).

Περιβαλλοντική εκπαίδευση και ευαισθητοποίηση των μαθητών

Τα προβλήματα που αφορούν το περιβάλλον τη σημερινή εποχή συνδέονται άμεσα με την προσωπική σχέση των ατόμων με το φυσικό περιβάλλον (Loughland et al. 2003). Η σύνδεση αυτή οδηγεί στη διαμόρφωση συμπεριφορών φιλικών προς το περιβάλλον, οδηγώντας έτσι στην αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων και στην αειφορία. Ποια είναι όμως τα μέσα που βοηθούν στη σύνδεση αυτή; Η περιβαλλοντική εκπαίδευση είναι ένα μέσο το οποίο βοηθάει στην αντιμετώπιση περιβαλλοντικών προβλημάτων, ενθαρρύνοντας τους ανθρώπους να κατανοήσουν, να εκτιμήσουν και να εφαρμόσουν βιώσιμες πρακτικές. Στόχος της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης είναι να βοηθήσει τους ανθρώπους να αποκτήσουν γνώσεις, δεξιότητες,

στάσεις, κίνητρα και δεσμεύσεις, να εργαστούν ατομικά και συλλογικά προς τις λύσεις των περιβαλλοντικών προβλημάτων και την πρόληψη νέων. Οι Wells και Lekiew θεωρούν ότι περισσότερο ελκυστική αλλά και με μακροπρόθεσμη επίδραση είναι η πρακτική περιβαλλοντική εκπαίδευση (Liefländer et al. 2013).

Ειδικότερα η περιβαλλοντική εκπαίδευση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι ένας τομέας ζωτικής σημασίας. Η εκπαίδευση αυτή σκοπεύει να προετοιμάσει τους μαθητές να γίνουν περιβαλλοντικά εγγράμματοι, με βασικό στόχο να διαδραματίσουν ενεργό ρόλο στην προστασία του περιβάλλοντος ως μελλοντικοί πολίτες, μέσω της λήψης εμπεριστατωμένων αποφάσεων και φιλικών προς το περιβάλλον δράσεων (Makki et al. 2003).

Έτσι λοιπόν είναι αναγκαία η σύνδεση μεταξύ του περιβάλλοντος και της εκπαίδευσης , η οποία από τους ερευνητές παρουσιάζεται με τρεις διαφορετικούς τρόπους που ορίζουν τις όψεις της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης:

α. Εκπαίδευση για το περιβάλλον ή γύρω από το περιβάλλον, η οποία έχει κυρίως γνωστικούς στόχους όσον αφορά τη λειτουργία των περιβαλλοντικών συστημάτων. Έτσι μπορεί να εξασφαλιστεί η προστασία της φύσης και η αειφόρος ανάπτυξη, χωρίς όμως να είναι απαραίτητη η άμεση επαφή με το περιβάλλον.
β. Εκπαίδευση μέσα ή δια μέσου του περιβάλλοντος, η οποία πραγματοποιείται στη φύση ,έξω από το σχολείο , με σκοπό την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, αξιοποιώντας την απόκτηση εμπειριών, τη δημιουργία συναισθημάτων, την παρατήρηση και τη διερεύνηση.
γ. Εκπαίδευση για χάρη του περιβάλλοντος, η οποία αναπτύσσει αξίες και στάσεις υπέρ του περιβάλλοντος, δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την κατανόηση και την υιοθέτηση συμπεριφορών κατάλληλων για την προστασία του (Γεωργόπουλος & Τσαλίκη 2006, Καρούντζου & Χαβρεδάκη 2006, Jeronen et al. 2009).

Πώς όμως προέκυψε η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση; Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση προέκυψε προκειμένου να αντιμετωπιστεί, από τη μια μεριά η ανάγκη επίλυσης περιβαλλοντικών προβλημάτων και από την άλλη η ανάγκη αλλαγής του παραδοσιακού σχολείου (Βασάλα 2012).

Σύμφωνα με έρευνες η ποιότητα της μάθησης ενισχύεται όταν δίνεται έμφαση στο συναισθηματικό τομέα της μάθησης, όπως διασκέδαση και συναίσθημα. Η εστίαση στο συναίσθημα μπορεί να επηρεάσει περισσότερο την περιβαλλοντική εκπαίδευση από την παραδοσιακή διάσταση της γνώσης. Τα σχολεία σήμερα αποτελούν μια πηγή μάθησης για το περιβάλλον. Βέβαια, υπάρχουν και άλλες υπηρεσίες, μουσεία, οργανώσεις που σχεδιάζουν προγράμματα προκειμένου να βοηθήσουν στην εκπαίδευση των νέων για το περιβάλλον. Μπορούν, λοιπόν, οι νέοι να εκπαιδευτούν έξω από το σχολικό περιβάλλον, να επικοινωνήσουν με ανθρώπους όλων των ηλικιών και να συνεργαστούν (Loughland et al. 2003).

Σύμφωνα με Fliegenschnee και Schelakovsky (1998), εκτός από τους εσωτερικούς παράγοντες, οι οποίοι συντελούν στην απόκτηση γνώσεων, τη διαμόρφωση στάσεων και συμπεριφορών, ενυπάρχουν και οι εξωτερικοί παράγοντες που επηρεάζουν τη φιλοπεριβαλλοντική συμπεριφορά και μάλιστα συμβάλλουν κατά 80% στη διαμόρφωση της περιβαλλοντικής συνείδησης του ατόμου. Η περιβαλλοντική εκπαίδευση μπορεί να διαμορφώσει περιβαλλοντική συνείδηση αρκεί το σχολείο ως ένα κοινωνικό περιβάλλον, ανοικτό στην κοινωνία, να μην είναι απλά ο μεταφορέας γνώσης (Zsóka et al. 2013).

Δημιουργικές κατασκευές και περιβαλλοντική εκπαίδευση

Οι κοινωνίες έχουν αλλάξει, καθώς επιλέγουν μη βιώσιμους δρόμους, εξορύσσοντας και καταναλώνοντας πόρους και οι άνθρωποι βρίσκονται αντιμέτωποι με τις τεράστιες προκλήσεις της εποχής, για τις οποίες θα πρέπει να βρεθούν λύσεις. Η εκπαίδευση όμως είναι αυτή που θα διαδραματίσει σπουδαίο ρόλο για την προσαρμογή στην αειφόρο ανάπτυξη (Svanström et al. 2008). Η εκπαίδευση βέβαια δεν πρέπει να αφορά μόνον το θεωρητικό πλαίσιο, αλλά κυρίως την πρακτική, δίνοντας έτσι την ευκαιρία σε όλους τους μαθητές με διαφορετικές δεξιότητες να χτίσουν την φιλοπεριβαλλοντική τους συμπεριφορά και να αποκτήσουν περιβαλλοντική συνείδηση. Η δημιουργικότητα και ειδικότερα η δημιουργία κατασκευών με τη χρήση υλικών και μάλιστα απορριμμάτων προβληματίζει τους μαθητές, τους βοηθάει στην επικοινωνία τόσο μεταξύ τους, όσο και με τους καθηγητές αλλά και άλλους εξωτερικούς παράγοντες, οι οποίοι εμπλέκονται στη διαδικασία. Έτσι στην περίπτωση που οι μαθητές κατασκευάζουν με χαρτιά, πλαστικά, αλουμίνια κ.λπ. μπορούν να βοηθήσουν στη μείωση των απορριμμάτων και τη διαμόρφωση της περιβαλλοντικής συνείδησης. Για παράδειγμα, αν οι κοινωνίες χρησιμοποιούν λιγότερες σακούλες από πλαστικό, μπορεί να υποχρεώσουν τις εταιρείες να στραφούν σε νέες μορφές μεταφοράς προϊόντων που έχουν χαμηλή επίπτωση στο περιβάλλον (Julião et al. 2016).

Όσον αφορά τις συνέπειες, η γη υφίσταται αλλαγές με έναν πολύ γρήγορο ρυθμό και οι άνθρωποι καταστρέφουν κάθε χρόνο εκατομμύρια εκτάρια τροπικών δασών, εξαλείφοντας πολλά είδη φυτών και ζώων. Εκτός από αυτά ιδιαίτερη ανησυχία προκαλεί η χρήση των πηγών ενέργειας. Η παροχή πληροφοριών όμως, σχετικά με το περιβάλλον και τις αλλαγές του δεν είναι αυτή που θα διαμορφώσει τις αντιλήψεις και θα οδηγήσει σε ανάληψη ευθυνών και δράσεων. Ένας τρόπος που μπορεί να οδηγήσει στη βαθύτερη κατανόηση και να επηρεάσει τις ενέργειες είναι η συμμετοχή σε καλλιτεχνικές πρακτικές. Οι τέχνες είναι αυτές που βοηθούν στην κατανόηση και τη γνώση στον τομέα του περιβάλλοντος (Upitis 2009). Και φυσικά, δεν είναι τυχαία το 2006, σε συνέδριο της UNESCO, με θέμα «Κτίζοντας τις δημιουργικές ικανότητες του 21ου αιώνα», η διακήρυξη του γενικού διευθυντή, «η δημιουργικότητα είναι η ελπίδα μας». Όλοι συμφώνησαν ότι η δημιουργικότητα είναι αυτή που θα προσφέρει λύση σε παγκόσμια προβλήματα (Newton & Newton 2014). Σύμφωνα με μελέτη που πραγματοποίησε ο Pöllänenv (2013) οι άνθρωποι που ασχολούνται με τις κατασκευές καταναλώνουν λιγότερο, ζουν οικογενειακά, κάνουν φίλους και ζουν με αυτούς, απολαμβάνουν την προσωπική ολοκλήρωση και ανάπτυξη. Επίσης, υποδηλώνει ότι οι δημιουργικές κατασκευές μπορούν να προωθήσουν τη βιώσιμη ανάπτυξη, βοηθώντας έτσι τα άτομα να εκτιμήσουν τις περιβαλλοντικές συνέπειες των πράξεών τους (Veeber et al. 2015). Σύμφωνα με βιβλιογραφικές πηγές η εμπλοκή των μαθητών σε θέματα τοπικού περιβάλλοντος μπορούν να οδηγήσουν στην ευαισθητοποίησή τους (Noddings 2005, Smith 2008).

Όπως αναφέρεται από τους Catterall και Peppler, οι καλλιτεχνικές ανταλλαγές και εκθέσεις στα προγράμματα που εμπλέκονται οι εικαστικές τέχνες ενισχύουν τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών και του προσωπικού του σχολείου, και ενισχύουν τα επίπεδα των κινήτρων και της αυτοαποτελεσματικότητας (Catterall και Peppler 2007). Ο Hutchinson (1951) παραδέχεται ότι το πεδίο των τεχνών και των κατασκευών αποτελεί μία από τις πολλές διεξόδους για την ανθρώπινη έκφραση και χρησιμεύει ως μια μορφή απελευθέρωσης της έμφυτης επιθυμίας για δημιουργία. Η

δημιουργικότητα μέσω των τεχνών μπορεί να περιγραφεί ως μια διαδικασία επικοινωνίας και όχι μια σειρά από δραστηριότητες (McMillan 1961).

Διαμόρφωση περιβαλλοντικής συνείδησης μέσα από προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης

Ο όρος περιβαλλοντική συνείδηση είναι πολύ ευρύς. Αυτός περιλαμβάνει όχι μόνο τη γνώση για το περιβάλλον, αλλά και τις στάσεις, τις αξίες και τις αναγκαίες ικανότητες για την επίλυση των προβλημάτων που σχετίζονται με το περιβάλλον. Επίσης, αποτελεί το πρώτο βήμα το οποίο θα οδηγήσει σε υπεύθυνη συμπεριφορά (Thakur 2012).

Τα προγράμματα της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στο σχολείο, με την ανάδειξη των προβλημάτων κυρίως της τοπικής κοινωνίας, των βιωμάτων των μαθητών, της προσπάθειας εξεύρεσης λύσεων και της δράσης μέσα στο περιβάλλον για το περιβάλλον, επιδρούν στην ανάπτυξη περιβαλλοντικής συνείδησης. Οι παράγοντες που μπορεί να συμβάλλουν στη διαμόρφωσή της μπορεί να είναι είτε προσωπικοί, όπως θεωρήσεις του ατόμου για τη ζωή, η κλίμακα αξιών του, είτε εξωτερικοί κοινωνικοί, όπως η οικογένεια, το σχολείο, τα ΜΜΕ. Βέβαια, η επικοινωνία είναι αυτή που παίζει σπουδαίο ρόλο, γιατί μέσω αυτής μπορούν τα πολιτιστικά πρότυπα να διατηρηθούν, να ενισχυθούν αλλά και να αλλάξουν.

Η περιβαλλοντική εκπαίδευση δε δίνει απλά γνώσεις με προκαθορισμένους τρόπους, αλλά ενισχύει την περιβαλλοντική συνείδηση. Η ενίσχυση αυτή περιλαμβάνει τη σύνδεση των ανθρώπων με το περιβάλλον τους, προωθώντας έτσι τη φροντίδα του και τη συμμετοχή σε δράσεις. Η εκπαίδευση για το σκοπό αυτό θα πρέπει να παρέχει στους ανθρώπους συναρπαστική εμπειρία, απρόσμενη και ευτυχή ανακάλυψη (Nazir & Pedretti 2015).

Τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται παγκόσμια αύξηση της περιβαλλοντικής συνείδησης. Σύμφωνα με έρευνες έχει βρεθεί ότι αυτή έχει σημαντική επίδραση στη συμπεριφορά των καταναλωτών, όσον αφορά την αγορά πράσινων προϊόντων. Η μέτρηση των στοιχείων όμως που διαμορφώνουν την περιβαλλοντική συνείδηση διαφέρουν σε κάθε περίπτωση. Άλλοι ερευνητές λαμβάνουν υπόψη τους τις στάσεις των ατόμων, άλλοι τις συμπεριφορές. Σύμφωνα με τους Ramsay και Rickson (1976), η θετική στάση προς το περιβάλλον δεν προϋποθέτει απαραίτητα υψηλό επίπεδο γνώσης γι' αυτό. Έτσι μεταξύ των συνιστωσών, που είναι απαραίτητοι για τη διαμόρφωση της περιβαλλοντικής συνείδησης η γνώση του περιβάλλοντος είναι επίσης απαραίτητη μαζί με τις στάσεις και συμπεριφορές (Schlegelmilch et al. 1996).

Οι ερευνητές και όλοι όσοι ασχολούνται με την περιβαλλοντική εκπαίδευση προτείνουν μια στροφή μακριά από τους γνωστικούς στόχους, σχετικά με το περιβάλλον, για την ενίσχυση σε βάθος της περιβαλλοντικής συνείδησης των λαών αλλά και με ουσιαστικούς τρόπους (Bowers 2009). Ποιος είναι όμως ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση της περιβαλλοντικής συνείδησης; Ο Song υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να παίξουν σημαντικό ρόλο στην αύξηση της ευαισθητοποίησης και τη δημιουργία περιβαλλοντικής συνείδησης. Αυτοί θα πρέπει να κατευθύνουν τους μαθητές προς τη δημιουργικότητα, βοηθώντας τους έτσι να αλληλεπιδράσουν με τα έργα τους, να αναπτύξουν τη δημιουργικότητα, η οποία εμπλέκει τέχνη, αισθητική και φύση. Έτσι, οι μαθητές θα εκτιμήσουν τα στοιχεία της φύσης και τη σύνδεση αυτών με την αισθητική και έτσι μπορεί η δημιουργικότητα να αποτελέσει ένα όχημα για την αύξηση της ευαισθητοποίησης (Song 2009).

Επίλογος

Η δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι ένας σημαντικός σταθμός της εκπαίδευσης, γιατί από εδώ οι μαθητές θα εισέλθουν στον κόσμο των ενηλίκων. Ως εκ τούτου, είναι επιτακτική ανάγκη η ανακάλυψη του επιπέδου της περιβαλλοντικής συνείδησης και του είδους των ενεργειών που απαιτούνται για την αλλαγή νοοτροπίας τους απέναντι στο περιβάλλον (Thakur 2012). Έτσι η δημιουργικότητα μεταξύ άλλων όπως η καινοτομία και η αποκλίνουσα σκέψη, αναμένεται να βοηθήσουν τους ανθρώπους να οραματιστούν και να εφαρμόσουν εναλλακτικές πρακτικές ενάντια στην επικρατούσα κατάσταση (Sandri 2013).

Η δημιουργικότητα αποτελεί σημαντικό στοιχείο της εκπαίδευσης του 21^{ου} αιώνα παγκόσμια. Η παρότρυνση των ατόμων προς αυτήν, είναι σημαντική στην εκπαίδευση, γιατί ενθαρρύνει την κριτική διερευνητική μάθηση, τις διαφορετικές αντιλήψεις και τους νέους τρόπους μάθησης .Η επιθυμία των μαθητών να τονίσουν τη δική τους προσωπικότητα είναι εμφανής στα δημιουργήματά τους, στα προσωπικά στοιχεία και την επιλογή των υλικών. Αυτή η επιλογή των υλικών προσφέρει την ευκαιρία να εκφράσουν την προηγούμενη εμπειρία τους, τις μνήμες και τα συναισθήματα (Craft 2005).

Βιβλιογραφία

Ι. Ελληνόγλωση

Βασάλα, Π. (2012). Κούταβος: Η λιμνοθάλασσα της Κεφαλονιάς. *Σύγχρονη* Εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων. No. 45, pp. 95-96.

Γεωργόπουλος, Α., Τσαλίκη, Ε. (2006). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Αρχές, Φιλοσοφία, Μεθοδολογία, Παιχνίδια και Ασκήσεις. Αθήνα: Gutenberg.

Καρούντζου, Γ., Χαβρεδάκη, Α (2006). Περιβαλλοντική εκπαίδευση και διαπολιτισμική εκπαίδευση. Παιδαγωγικές προσεγγίσεις με κοινά χαρακτηριστικά. Στα Πρακτικά του 2ου Συνέδριου Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, Αθήνα 15-17 Δεκεμβρίου 2006, σελ. 321-326.

ΙΙ. Ξενόγλωσση

Autor, D.H., Levy, F., Murnane, R.J. (2003). The skill content of recent technological change: An empirical exploration. Quarterly Journal of Economics. Vol. 118, No. 4, pp.1279-1333.

Baer, J. (1997). Gender differences in the effects of anticipated evaluation on creativity. Creativity Research Journal. Vol. 10, No.1, pp. 25-31.

Bamberg, S., Möser, G. (2007). Twenty years after Hines, Hungerford, and Tomera: A new meta-analysis of psycho-social determinants of pro-environmental behavior. Journal of Environmental Psychology. Vol. 27, No.1, pp. 14-25.

Bowers, C. (2009). Educating for revitalization of the cultural commons. Canadian Journal of Environmental Education. Vol. 14, No. 1, pp.196-200.

Catterall, J.S. & Peppler, K.A. (2007). Learning in the visual arts and worldviews of young children. Cambridge Journal of Education. Vol. 37, No. 4, pp. 543-560.

Chien, C.Y., Hui, A.N. (2010). Creativity in early childhood education: Teachers' perceptions in three Chinese societies. Thinking Skills and Creativity. Vol. *5*, No. 2, pp. 49-60.

Craft, A. (2003). The limits to creativity in education: Dilemmas for the educator. British Journal of Educational Studies. Vol. 51, No. 2, pp. 113-127.

Craft, A. (2005). Creativity in Schools: Tensions and dilemmas. Abingdon: Psychology Press.

Csikszentmihalyi, M. (1996). Flow and the Psychology of Discovery and Invention. New York: Harper Collins.

Fasko, D. (2001). Education and creativity. Creativity Research Journal. Vol. 13, No. 3-4, pp. 317-327.

Fisher, R. (2013). Impact of early-exposure environmental education on a child's selection of words and creativity. Doctoral dissertation. University of Tennessee at Chattanooga.

Huberman, M., Bitter, C., Anthony, J., O'Day, J. (2014). The Shape of Deeper Learning: Strategies, Structures, and Cultures in Deeper Learning Network High Schools. Findings from the Study of Deeper Learning Opportunities and Outcomes: report 1. The Research Alliance for New York City Schools. American Institutes for Research.

Jackson, M. G. (2015). From practice to policy in environmental education. Southern African Journal of Environmental Education. Vol. 20, pp. 97-110.

Jeronen, E., Jeronen, J., Raustia, H. (2009). Environmental Education in Finland-A Case Study of Environmental Education in Nature Schools. International Journal of Environmental and Science Education. Vol. 4, No.1, pp. 1-23.

Julião, J., Gaspar, M., Tjahjono, B. (2016). Key Factors on Green Product Development: Influence of Multiple Elements. In: Peris-Ortiz, M., João J. Ferreira, J.J., Farinha, L., Fernandes, N.O. (Eds), Multiple Helix Ecosystems for Sustainable Competitiveness. New York: Springer, pp. 75-90.

Kirolikar, A. G., Deshmukh, M. B. (2016). Analysis and comparative study of use of cardboard as a material for designing furniture. International Educational Scientific Research Journal. Vol. *2*, No. 6, pp.18-20

Kollmuss, A., Agyeman, J. (2002). Mind the gap: Why do people act environmentally and what are the barriers to pro-environmental behavior? Environmental Education Research. Vol.8, No. 3, pp. 239-260.

Liefländer, A.K., Fröhlich, G., Bogner, F.X., Schultz, P.W. (2013). Promoting connectedness with nature through environmental education. Environmental Education Research. Vol. 19, No.3, pp. 370-384.

Loughland, T., Reid, A., Walker, K., Petocz, P. (2003). Factors influencing young people's conceptions of environment. Environmental Education Research. Vol. 9, No. 1, pp. 3-19.

Lucas, B. (2001). Creative teaching, teaching creativity and creative learning. In: Craft, A. Jeffrey, B., Liebling, M. (Eds), Creativity in education. London: Continuum, pp. 35-44.

Mahgoub, Y.M., Alsoud, K.M. (2015). The Impact of Handicrafts on the Promotion of Cultural and Economic Development for Students of Art Education in Higher Education. Journal of Literature and Art Studies. Vol. 5, No. 6, pp. 471-479.

Makki, M.H., Abd-El-Khalick, F., BouJaoude, S. (2003). Lebanese secondary school students' environmental knowledge and attitudes. Environmental Education Research. Vol. 9, No.1, pp. 21-33.

Manni, A., Ottander, C., Sporre, K., Parchmann, I. (2013). Perceived learning experiences regarding education for sustainable development–within Swedish outdoor education traditions. Nordic Studies in Science Education. Vol. 9, No. 2, pp.187-205.

McMillan, A. (1961). A study of the criteria used in the establishment of an arts and crafts program in the college union. University of Oregon, Eugene, Oregon.
Nazir, J., Pedretti, E. (2015). Educators' perceptions of bringing students to environmental consciousness through engaging outdoor experiences. Environmental Education Research. Vol. 22, No. 2, pp. 288-304.
Newton, D., Newton, P. (2014). Creativity in 21st-century education. Prospects. Vol. 44, No. 4, pp. 575-589.
Noddings, N. (2005). Educating citizens for global awareness. New York: Teacher's College Press.
Pöllänen, S. (2011). Beyond craft and art: A pedagogical model for craft as self-expression. International Journal of Education through Art. Vol. 7, No. 2, pp. 111–125.
Rich, D., Shekova, L. (2016). Arts Management in the US and Russia: Pedagogical Aspects. European Scientific Journal. Vol. 12, No. 10, pp. 184-188.
Rivlin, L.G., Weinstein, C.S. (1984). Educational issues, school settings, and environmental psychology. Journal of Environmental Psychology. Vol. 4, No. 4, pp. 347-364.
Rönkkö, M.L., Lepistö, J. (2016). The craft process developing student decision making. Techne Series-Research in Sloyd Education and Craft Science A. Vol. 23, No. 1, pp. 48-61.
Sandri, O.J. (2013). Exploring the role and value of creativity in education for sustainability. Environmental Education Research. Vol. 19, No. 6, pp. 765-778.
Schlegelmilch, B.B., Bohlen, G.M., Diamantopoulos, A. (1996). The link between green purchasing decisions and measures of environmental consciousness. European Journal of Marketing. Vol. 30, No. 5, pp. 35-55.
Selvi, K. (2007). Learning and creativity. In: Phenomenology of Life from the Animal Soul to the Human Mind. Springer Netherlands, pp. 351-370.
Smith, F. (2008). A new front for campus activism: Energy efficiency. Ανακτήθηκε στις 20 Μαΐου 2016 από https://www.greenbiz.com/news/2007/08/05/new-front-campus-activism-energy-efficiency
Song, Y.I.K. (2009). Community participatory ecological art and education. International Journal of Art & Design Education. Vol. 28, No. 1, pp. 4-13.
Svanström, M., Lozano-García, F. J., Rowe, D. (2008). Learning outcomes for sustainable development in higher education. International Journal of Sustainability in Higher Education. Vol. 9, No. 3, pp. 339-351.
Thakur, K. (2012). A study of Environmental awareness among senior secondary school students of Chandigarh. International Indexed and Referred Research Journal. Vol. 4, pp.16-18.
Upitis, R. (2009). Developing ecological habits of minds through the arts. International Journal of Education & the Arts. Vol. 10, No. 26, pp. 1-36.
Veeber, E., Syrjäläinen, E., Lind, E. (2015). A discussion of the necessity of craft education in the 21st century. Techne Series-Research in Sloyd Education and Craft Science A. Vol. 22, No. 1, pp. 15-29.
Wong, M. (2011). Escapism through Crafts: The Underlying Benefits of Returning to Handiwork. University of Oregon.
Zsóka, Á., Szerényi, Z.M., Széchy, A., Kocsis, T. (2013). Greening due to environmental education? Environmental knowledge, attitudes, consumer behavior and everyday pro-environmental activities of Hungarian high school and university students. Journal of Cleaner Production. Vol. 48, pp. 126-138.

ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΚΑΙ ΣΤΑΣΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΚΑΙ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΕΙΦΟΡΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

Ιωάννα Γκίνη
Απόφοιτος Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Θετικές Επιστήμες στην Εκπαίδευση»
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
45110 Ιωάννινα
E-mail: gianna_gkini@hotmail.com

Κώστας Γαβριλάκης
Λέκτορας
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
45110 Ιωάννινα
E-mail: cgav@uoi.gr

Ευγενία Φλογαΐτη
Καθηγήτρια
Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Ναυαρίνου 13 Α
10680 Αθήνα
E-mail: eflogait@ecd.uoa.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η νοηματοδότηση και δρομολόγηση της αειφόρου ανάπτυξης σε τοπικό επίπεδο προϋποθέτει μεταξύ άλλων τη συνεννόηση και συνεργασία προσώπων και φορέων που συγκροτούν την κοινότητα. Σε αυτό το πλαίσιο η Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία προωθεί τη συνεργασία του σχολείου με την κοινότητα, ως ένα από τα θεμέλια της ανάπτυξης αυτής. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών σε τέτοιες συνεργασίες είναι ιδιαίτερα κρίσιμος καθώς συνήθως λειτουργούν ως γέφυρες μεταξύ σχολικής και ευρύτερης κοινότητας. Στο κείμενο αυτό παρουσιάζονται και σχολιάζονται τα αποτελέσματα μιας έρευνας για τις αντιλήψεις και στάσεις εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με ορισμένους βασικούς άξονες της συνεργασίας σχολείου και κοινότητας, όπως είναι η συμμετοχή, η δράση, η μάθηση και η επικοινωνία καθώς επίσης και σχετικά με τους παράγοντες οι οποίοι αναστέλλουν τέτοιου είδους συνεργασίες. Από τα ευρήματα της έρευνας γίνεται σαφές ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται σε καλό επίπεδο πολλά από τα στοιχεία μιας ποιοτικής συνεργασίας σχολείου-κοινότητας για την αειφόρο ανάπτυξη, όπως αυτά

καταγράφονται διεθνώς. Παρόλα αυτά όμως είναι εμφανής η ανάγκη για περισσότερη εκπαίδευση, επιμόρφωση και υποστήριξή τους στο αντικείμενο αυτό.

Λέξεις κλειδιά: *Συνεργασία σχολείου-κοινότητας, εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία, εκπαιδευτικοί, πρωτοβάθμια εκπαίδευση*

Εισαγωγή

Το άνοιγμα του σχολείου στην κοινότητα υπήρξε ανέκαθεν ζητούμενο στο πλαίσιο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΠΕ). Κατ' επέκταση η έννοια της συνεργασίας και η σημασία της στη δρομολόγηση της αειφόρου ανάπτυξης τροφοδοτεί μια συζήτηση που συνοδεύει ολόκληρη την πορεία της Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία (ΕΠΑ)[1] (UNESCO 2006, Φλογαΐτη 2011). Στον βαθμό που η αειφόρος ανάπτυξη οφείλει να έχει τοπικό χαρακτήρα και να νοηματοδοτείται από τις τοπικές κοινότητες, στον πυρήνα αυτής της συζήτησης βρίσκεται η συνεργασία του σχολείου με την κοινότητα. Ωστόσο, τόσο ο όρος «συνεργασία» όσο και ο όρος «κοινότητα», χαρακτηρίζονται από πολυσημία. Η ύπαρξη και χρήση αρκετών όρων με παρεμφερές περιεχόμενο, όπως ενδεικτικά η διαβούλευση και η σύμπραξη, υποδηλώνει την ανάγκη μιας στοιχειώδους εννοιολογικής αποσαφήνισης όταν αναφερόμαστε στη συνεργασία σχολείου και κοινότητας.

Οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ δύο ή περισσότερων εταίρων στο πλαίσιο μιας συνεργασίας ποικίλουν ανάλογα με τον τρόπο συμμετοχής καθενός και τη μορφή της σύνδεσης μεταξύ τους. Μπορούν επίσης να διαβαθμιστούν στη βάση διαφορετικών κριτηρίων όπως είναι η ένταση της σχέσης αυτής. Σε αυτό το πλαίσιο έχουν αναπτυχθεί κλίμακες συμμετοχής και συνεργασίας όπως αυτή του Laundry (1994), η οποία ξεκινά από την απλή ανταλλαγή πληροφοριών και καταλήγει στην πλήρη ταύτιση των εταίρων, και του Cornwall (1996), η οποία ξεκινά από τη συμβολική συμμετοχή και καταλήγει στη συλλογική δράση. Στα ανώτερα επίπεδα αυτών των κλιμάκων συναντούμε τη «σύμπραξη» και τη «συλλογική δράση». Στη σύμπραξη όλοι οι εταίροι είναι ισότιμοι, χωρίς όμως να ταυτίζονται πλήρως, όλοι μαζί θέτουν από κοινού τις προτεραιότητες αλλά ένας αναλαμβάνει να συντονίζει τη διαδικασία. Στη συλλογική δράση η σχέση μεταξύ των εταίρων είναι και πάλι ισότιμη, ωστόσο εδώ κανένας δεν ξεχωρίζει από τους άλλους, όλοι μαζί αποφασίζουν, σχεδιάζουν και υλοποιούν ένα εγχείρημα (Φλογαΐτη 2011, Λιαράκου & Γαβριλάκης 2012). Αυτές οι μορφές συνεργασίας θεωρούνται πιο ουσιαστικές και αποτελεσματικές καθώς διαμοιράζουν καλύτερα τα δικαιώματα, τις ευθύνες και τις ωφέλειες μεταξύ των εταίρων. Τέτοιες μορφές συναντούμε στις πιο ποιοτικές συνεργασίες μεταξύ σχολείου και κοινότητας για την αειφόρο ανάπτυξη.

Από την άλλη, η έννοια της κοινότητας παραπέμπει συνήθως στις γεωγραφικές (ή χωρικές) κοινότητες και στις κοινότητες ενδιαφέροντος. Οι πρώτες αναφέρονται σε άτομα που ζουν στην ίδια περιοχή ή δραστηριοποιούνται στον ίδιο κοινωνικό-διοικητικό χώρο. Οι δεύτερες οριοθετούνται από διάφορα κοινά χαρακτηριστικά που μοιράζονται τα μέλη τους όπως είναι η γνώση, οι ευχάριστες απασχολήσεις, ένας σκοπός κ.λπ. Οι δύο αυτές μορφές μπορεί βέβαια να έχουν επικαλυπτόμενες περιοχές. Στην εργασία αυτή με τον όρο κοινότητα αναφερόμαστε σε πρόσωπα και φορείς που κατά βάση ζουν και δραστηριοποιούνται στην ίδια περιοχή και με τους οποίους το σχολείο μπορεί να συνεργαστεί για να δρομολογήσει μια συνεργασία για

[1] Στο εξής χρησιμοποιούμε κυρίως τον όρο Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία (ΕΠΑ) ως μετεξέλιξη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΠΕ).

την αειφόρο ανάπτυξη της περιοχής. Τέτοιοι μπορεί να είναι άλλα σχολεία, γονείς, οργανισμοί τοπικής αυτοδιοίκησης (ΟΤΑ), μη κυβερνητικές οργανώσεις (ΜΚΟ), μέσα μαζικής επικοινωνίας (ΜΜΕ), κυβερνητικοί οργανισμοί, τοπικές επιχειρήσεις και επαγγελματίες, ερευνητικοί οργανισμοί, μεμονωμένα πρόσωπα κ.λπ. (Λιαράκου & Γαβριλάκης 2012).

Οφέλη και εμπόδια της συνεργασίας σχολείου-κοινότητας

Ας μελετήσουμε όμως πιο αναλυτικά γιατί η συνεργασία του σχολείου με την κοινότητα είναι σημαντική στο πλαίσιο της ΕΠΑ. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται στο κείμενο της UNESCO (2006) για τη Δεκαετία της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη[2] «*τα σχολεία δεν αποτελούν απομονωμένα νησιά μέσα στην κοινότητα, αλλά σημαντικούς χώρους για ευρύτερο διάλογο και αλληλεπίδραση, διασύνδεση, των γονέων με άλλους οργανισμούς της κοινότητας και την κοινωνία των πολιτών*». Στο πλαίσιο της ΕΠΑ οι φορείς και τα πρόσωπα της κοινότητας θα διαμοιραστούν γνώσεις και εμπειρίες και θα συν(εργαστούν) για τον σχεδιασμό και υλοποίηση πρακτικών για την τοπική αειφορία. Η συνεργασία στην ΕΠΑ εκλαμβάνεται ως παιδαγωγικός στόχος για να αναπτυχθούν οι σχετικές ικανότητες και ταυτόχρονα ως εργαλείο για την προώθηση της ΕΠΑ και της αειφορίας (Φλογαΐτη 2011).

Η συνεργασία στο πλαίσιο της ΕΠΑ προσφέρει αμοιβαία οφέλη και πλεονεκτήματα, τόσο για την κοινότητα όσο και για το σχολείο. Οι μαθητές αποκτούν νέες γνώσεις και ικανότητες ενώ παράλληλα τονώνεται η προσωπική και κοινωνική τους ταυτότητα και αναπτύσσουν προοδευτικά την αίσθηση του ανήκειν και της ισότιμης συμμετοχής τους στις διαδικασίες της κοινότητας (Doyle & Krasny 2003, Gough 2005). Επιπλέον, καλλιεργούν την περιβαλλοντική τους συνείδηση (Liu & Kaplan 2006) η οποία επενδύεται στο μέλλον σε αειφορικές δράσεις. Από την άλλη και η κοινότητα είτε ως σύνολο είτε ως μεμονωμένα άτομα που συμμετέχουν σε τέτοιες συνεργασίες αποκτούν σημαντικά οφέλη. Έρχονται σε επαφή με άτομα με τα οποία δεν θα είχαν διαφορετικά την ευκαιρία να αλληλεπιδράσουν και έτσι αναπτύσσεται μια αμοιβαία αίσθηση εμπιστοσύνης η οποία συμβάλλει στη συνοχή της κοινότητας (Hands 2010). Οι εμπλεκόμενοι ευαισθητοποιούνται και αναπτύσσουν ενδιαφέρον για το καλό του τόπου τους (Ζαχαρίου κ.ά. 2008), αλλάζοντας ορισμένες στάσεις και αντιλήψεις και βελτιώνοντας συνολικά τον τρόπο ζωής τους (Diehl et al. 2005). Ένα ακόμα σημαντικό στοιχείο αυτών των συνεργασιών είναι η βελτίωση του κύρους του σχολείου μέσα στην κοινότητα (Hands 2010) καθώς τα μέλη της κοινότητας έρχονται σε άμεση επαφή με το προσωπικό του σχολείου αλλά και τον τρόπο εργασίας τους (Tali Tal 2004). Οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν προσωπική ευθύνη απέναντι στην κοινότητα και το περιβάλλον της και σε αυτό το πλαίσιο διευκολύνεται το έργο τους.

Ωστόσο, παρά τα θετικά αποτελέσματα που απορρέουν από μια συνεργασία σχολείου-κοινότητας, υπάρχουν ορισμένοι παράγοντες οι οποίοι λειτουργούν ως τροχοπέδη στην ανάπτυξη τέτοιων συνεργασιών. Οι παράγοντες αυτοί συνδέονται είτε με τους ίδιους τους συνεργάτες είτε με τη διαδικασία της συνεργασίας. Από τους πλέον χαρακτηριστικούς είναι η έλλειψη σχετικής εμπειρίας και εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη συνεργασιών (Gough 2005, Epstein & Sanders 2006, Epstein 2013) και η συνεχής μετακίνησή τους κάθε χρονιά από σχολείο σε σχολείο η οποία τους εμποδίζει στην ανάπτυξη συνεργασιών (Johns et al. 2000). Επιπλέον, η

[2] Στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ) αποδίδουμε το ίδιο περιεχόμενο με την Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία (ΕΠΑ).

έλλειψη επαρκούς χρόνου στο πρόγραμμα των εκπαιδευτικών ή στο σχολικό πρόγραμμα πολλές φορές αποτελεί αποτρεπτικό παράγοντα (Gough 2005, Czippan et al. 2010, Liarakou et al. 2014) κυρίως από την πλευρά του σχολείου.

Κριτήρια ποιότητας της συνεργασίας σχολείου-κοινότητας

Στη διεθνή βιβλιογραφία τα τελευταία χρόνια έχει ξεκινήσει μια γόνιμη συζήτηση σχετικά με τους παράγοντες οι οποίοι συμβάλλουν στην ανάπτυξη μιας συνεργασίας σχολείου-κοινότητας στο πλαίσιο της ΕΠΑ καθώς επίσης για τα κριτήρια με τα οποία θα μπορούσε να αξιολογηθεί η επιτυχία μιας τέτοιας συνεργασίας. Οι παράγοντες και τα κριτήρια αυτά έρχονται βέβαια σε αντιδιαστολή με τους αποτρεπτικούς παράγοντες και συνήθως υποδηλώνουν τα μέτρα αντιμετώπισης τυχόν προβλημάτων που προκύπτουν. Πιο συγκεκριμένα, οι Savelava et al. (2010) αναφέρουν ότι για να είναι ποιοτικό και επιτυχημένο ένα πρόγραμμα της ΕΠΑ θα πρέπει να εμπλέκει ισότιμα διάφορους φορείς της κοινότητας, από τους μαθητές έως το Δήμο κ.ο.κ., να αναπτύσσει μακροπρόθεσμες συνεργασίες μεταξύ των συμμετεχόντων οι οποίοι θα διατηρούν την επικοινωνία τους για ανταλλαγή πληροφοριών και γνώσεων. Παράλληλα πρέπει να αναπτύσσει τον δημόσιο διάλογο ώστε να ακούγονται και άλλες απόψεις και να αξιοποιηθούν-διαχυθούν περαιτέρω τα αποτελέσματα του προγράμματος. Επιπλέον οι Kilpatrick et al. (2003) ταξινομούν την ωριμότητα μιας συνεργασίας σχολείου-κοινότητας σε τρία επίπεδα: πρώιμη, ενδιάμεση και προχωρημένη (early, middle, late), και παρουσιάζουν δώδεκα δείκτες που οδηγούν σε μια επιτυχημένη συνεργασία. Οι δείκτες αυτοί περιλαμβάνουν ενδεικτικά τη δέσμευση της διεύθυνσης του σχολείου να καλλιεργεί ολοένα και περισσότερο την ενσωμάτωση σχολείου και κοινότητας, την αναζήτηση ευκαιριών για εμπλοκή όλων των τομέων της κοινότητας, τον διαμοιρασμό μεταξύ σχολείου και κοινότητας ενός κοινού οράματος για το μέλλον με επίκεντρο τους νέους, τον συντονισμό της συνεργασίας ως συλλογική ευθύνη όλων των εταίρων κ.ά. Οι Czippan et al. (2010) συνοψίζουν τις απαραίτητες συνθήκες κάτω από τις οποίες μπορεί να αναπτυχθεί μια συνεργασία μεταξύ του σχολείου και της κοινότητας στο πλαίσιο της ΕΠΑ ως εξής: (α) η συνεργασία πρέπει να υποστηρίζεται θεσμικά, (β) τα σχολεία πρέπει να αισθάνονται ευθύνη για την όλη διαδικασία, (γ) η συνεργασία πρέπει ιδανικά να εμπλέκει ολόκληρο το σχολείο, (δ) οι απαραίτητοι πόροι πρέπει να είναι διασφαλισμένοι, (ε) οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν τις αναγκαίες ικανότητες για την ανάπτυξη τέτοιων συνεργασιών και (στ) υποστηρικτικά μέσα (π.χ. νέες τεχνολογίες και υλικό) πρέπει να αξιοποιούνται όπου χρειάζεται.

Μια ακόμα πρόταση για την διασφάλιση της ποιότητας της συνεργασίας σχολείου-κοινότητας στο πλαίσιο της ΕΠΑ είναι αυτή που αναπτύχθηκε στο πρόγραμμα Comenius CoDeS (Collaboration of Schools and Communities for Sustainable Development)[3]. Σε αυτό το πλαίσιο οι Espinet & Zachariou (2014) παρουσιάζουν οκτώ θεμέλιους λίθους (key stones) οι οποίοι λειτουργούν ως κριτήρια ποιότητας για τη συνεργασία σχολείου-κοινότητας για την αειφόρο ανάπτυξη: συμμετοχή, επικοινωνία, μάθηση, δράση, οράματα, πρωτόκολλα συνεργασίας, πόροι και έρευνα. Καθώς η συγκεκριμένη εργασία προσανατόλισε σε σημαντικό βαθμό και τη δική μας έρευνα, εξηγούμε συνοπτικά τους τέσσερις από τους οκτώ θεμέλιους λίθους οι οποίοι μελετήθηκαν στη συγκεκριμένη έρευνα (Espinet & Zachariou 2014, Λιαράκου & Γαβριλάκης 2012).

[3] Αναλυτικότερα βλ. http://ensi.org/Projects/Our_Projects/CoDeS/.

- Η **συμμετοχή** αναφέρεται σε μια ουσιαστική ενεργητική εμπλοκή όλων των συνεργατών, από το σχολείο και την κοινότητα, που χαρακτηρίζεται από δημοκρατικότητα και συμβάλει στην ενδυνάμωσή τους. Κρίσιμοι παράγοντες για την ποιότητα της συμμετοχής είναι τα κριτήρια με τα οποία επιλέγονται οι συνεργάτες, ποιος παίρνει την πρωτοβουλία για την ανάπτυξη της συνεργασίας, η ισορροπία στη συμμετοχή των συνεργατών καθώς επίσης ο τύπος της ηγεσίας και ο τρόπος αντιμετώπισης των προβλημάτων.
- Η **δράση** είναι συλλογική, συνδέεται με τα οράματα, τα προβλήματα και τις ανάγκες της κοινότητας και έχει ως στόχο την αλλαγή στην καθημερινότητα του σχολείου και της κοινότητας προς την κατεύθυνση της αειφορίας. Τα αποτελέσματα των δράσεων είναι συγκεκριμένα και ορατά, αφορούν τόσο τη σχολική όσο και την ευρύτερη τοπική κοινότητα ενώ αποτελούν βάση ενδυνάμωσης και επέκτασης της ίδιας της συνεργασίας.
- Η **μάθηση** αποτελεί συστατικό στοιχείο μιας τέτοιας συνεργασίας. Προκύπτει μέσα από την ποικιλότητα, τη δημιουργική αλληλεπίδραση, το στοχασμό και τη συνέργεια όλων των εμπλεκόμενων από το σχολείο και την κοινότητα. Οι συμμετέχοντες κατανοούν κοινωνικά, πολιτικά, οικονομικά και περιβαλλοντικά ζητήματα σε τοπικό και παγκόσμιο επίπεδο ενώ παράλληλα αλλάζουν τις αντιλήψεις τους για τις σχέσεις εξουσίας οι οποίες παίζουν σημαντικό ρόλο στην διαδικασία της αλλαγής για την αειφόρο ανάπτυξη.
- Η **επικοινωνία** δεν αφορά σε μια απλή ανταλλαγή πληροφοριών αλλά αποτελεί μια ανοιχτή, δυναμική διαδικασία που έχει ως βάση της το διάλογο. Συμβάλλει στην ανάπτυξη ισχυρών δεσμών μεταξύ των συμμετεχόντων και δημιουργεί ένα κοινό νόημα σχετικά με τη συνεργασία και το έργο που υλοποιείται. Μέσα από τα κατάλληλα εργαλεία και διαδικασίες επικοινωνίας οι εμπλεκόμενοι έρχονται σε συστηματική επαφή μεταξύ τους, μαθαίνουν τις απόψεις των άλλων και αμβλύνονται τυχόν διαφορές και συγκρούσεις.

Υπάρχουν πολλά παραδείγματα επιτυχημένων συνεργασιών σε διεθνές επίπεδο αλλά και στην Ελλάδα, που διέπονται από αυτό το πνεύμα και συμβάλλουν ουσιαστικά στην αειφορία της τοπικής κοινότητας και του σχολείου. Αξιόλογες τέτοιες περιπτώσεις έχουν μελετηθεί και παρουσιαστεί στο πλαίσιο του ευρωπαϊκού προγράμματος CoDeS που αναφέρθηκε παραπάνω. Ενδεικτικά χαρακτηριστικά παραδείγματα τέτοιου είδους πετυχημένων συνεργασιών είναι[4]: (α) η δημιουργία ενός δικτύου χώρων για την καλλιέργεια της γης μέσα και έξω από το σχολείο στο πλαίσιο του οποίου η κοινότητα (ξανα)ανακαλύπτει την αγροτική τοπική κληρονομιά της, (β) μια συνεργασία ανάμεσα σε σχολεία και τις τοπικές αρχές κατά την οποία τα παιδιά μέσω χαρτογράφησης συμβάλλουν ενεργά στον σχεδιασμό της χρήσης γης στην κοινότητά τους, (γ) η συνεργασία ανάμεσα σε ένα σχολείο και το φορέα διαχείρισης ενός εθνικού πάρκου με στόχο τη συνειδητοποίηση και προστασία της τοπικής φυσικής και πολιτισμικής κληρονομιάς.

Στην ελληνική πραγματικότητα, μολονότι η ΕΠΑ έχει διανύσει σχεδόν τρεις δεκαετίες συστηματικής παρουσίας στα σχολεία, η έρευνα που συνδέεται με την ποιότητα της συνεργασίας σχολείου και κοινότητας για την αειφόρο ανάπτυξη είναι ιδιαίτερα περιορισμένη. Όμως και σε διεθνές επίπεδο το σχετικό πεδίο είναι αρκετά νέο. Το ερευνητικό αυτό έλλειμμα μας έδωσε το έναυσμα να μελετήσουμε πώς οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται αυτού του είδους τις συνεργασίες. Εξάλλου οι εκπαιδευτικοί, εκτός από βασικός εταίρος σε αυτές τις συνεργασίες, έχουν συνήθως

[4] Αναλυτικότερα βλ. https://codescases.wordpress.com/.

τον κρίσιμο ρόλο να γεφυρώνουν τη σχολική με την ευρύτερη τοπική κοινότητα. Πιο συγκεκριμένα σκοπός της έρευνας που παρουσιάζουμε εδώ είναι η ανάδειξη των αντιλήψεων και στάσεων εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που ασχολούνται με την ΕΠΑ σχετικά με τη συνεργασία σχολείου- κοινότητας.

Μεθοδολογία έρευνας

Το γεγονός ότι η έρευνα στο πεδίο αυτό είναι περιορισμένη μας οδήγησε να επιλέξουμε την ποιοτική προσέγγιση έρευνας. Η ποιοτική έρευνα στοχεύει στην περιγραφή, ανάλυση, ερμηνεία και κατανόηση κοινωνικών φαινομένων, καταστάσεων και ομάδων, απαντώντας κυρίως στα ερωτήματα «πώς» και «γιατί» (Ιωσηφίδης 2003). Με αυτό τον τρόπο επιχειρούμε μια πρώτη διερεύνηση του συγκεκριμένου πεδίου με έναν σχετικά μικρό αριθμό συμμετεχόντων. Η πρώτη αυτή προσπάθεια ωστόσο μπορεί να μας δώσει μια σε βάθος και ολοκληρωμένη εικόνα αλλά και τα επιμέρους στοιχεία τα οποία στο προσεχές μέλλον θα τροφοδοτήσουν μια έρευνα μεγαλύτερης έκτασης.

Ως μέθοδος συλλογής δεδομένων επιλέχθηκε η συνέντευξη και πιο συγκεκριμένα η εστιασμένη συνέντευξη (Cohen & Manion 1994). Για τις ανάγκες της έρευνας δημιουργήθηκε ένας οδηγός συνέντευξης. Εκτός από τις εισαγωγικές, δημογραφικού χαρακτήρα ερωτήσεις, οι βασικές ερωτήσεις-άξονες αντιστοιχούν στους τέσσερις από τους οκτώ θεμέλιους λίθους της συνεργασίας σχολείου-κοινότητας στην ΕΠΑ σύμφωνα με το πρότυπο των Espinet & Zachariou (2014). Οι τέσσερις θεμέλιοι λίθοι που διερευνώνται είναι: η συμμετοχή, η επικοινωνία, η μάθηση και η δράση. Επιπλέον διερευνήθηκαν οι πιθανές δυσκολίες για την ανάπτυξη μιας συνεργασίας, ένας παράγοντας που συνδέεται κυρίως με έναν ακόμα θεμέλιο λίθο, τους πόρους (resources). Κατ' αναλογία, τα ερευνητικά ερωτήματα που μελετήθηκαν είναι:

- Ποια είναι τα ενδεχόμενα προβλήματα που μπορεί να προκύψουν σε μια συνεργασία σχολείου- κοινότητας;
- Ποιες είναι οι αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον τρόπο συμμετοχής των εμπλεκομένων σε μια συνεργασία σχολείου- κοινότητας;
- Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί της έννοια της δράσης στο πλαίσιο μιας συνεργασίας σχολείου- κοινότητας;
- Ποιες είναι οι αντιλήψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την μάθηση στο πλαίσιο της συνεργασίας σχολείου-κοινότητας;
- Ποιες είναι οι αντιλήψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την επικοινωνία των συμμετεχόντων στο πλαίσιο μιας συνεργασίας σχολείου-κοινότητας;

Στην έρευνα συμμετείχαν 15 δάσκαλοι της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ιωαννίνων, οι οποίοι κατά το σχολικό έτος 2013-2014 (περίοδος υλοποίησης της έρευνας) είχαν αναλάβει να εκπονήσουν στο σχολείο τους πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και ανταποκρίθηκαν στην πρόσκληση των ερευνητών.

Για την ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν (μαγνητοφωνημένες συνομιλίες του συνεντευκτή με τους εκπαιδευτικούς) επιλέχθηκε η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου, σύμφωνα με το πρότυπο του Mayring (2000, 2014). Η ανάλυση διευκολύνθηκε σημαντικά με την αξιοποίηση του λογισμικού ανοιχτής πρόσβασης QCAmap (https://www.qcamap.org/) το οποίο σχεδιάστηκε από τους Philipp Mayring και Thomas Fenzl.

Αποτελέσματα

Παρακάτω αναλύονται τα πιο αντιπροσωπευτικά αποτελέσματα της έρευνας ακολουθώντας την αλληλουχία των ερευνητικών ερωτημάτων. Θα πρέπει εκ των προτέρων να διευκρινιστεί, και αυτό έχει ιδιαίτερη σημασία στην κατανόηση και ερμηνεία των ευρημάτων, ότι ελάχιστοι από τους συνεντευξιαζόμενους έχουν εμπλακεί στο πλαίσιο της ΕΠΑ σε συστηματικές συνεργασίες σχολείου-κοινότητας, οι οποίες να μπορούν, σύμφωνα με τις περιγραφές που έδωσαν στο πρώτο μέρος της συνέντευξης, να χαρακτηριστούν ως συμπράξεις ή συλλογικές δράσεις όπως αυτές οριοθετήθηκαν παραπάνω. Οι περισσότεροι αναφέρονταν στη συνεργασία μέσα από τις γενικότερες αντιλήψεις τους και τη βιωματική τους εμπειρία σε μικρής κλίμακας συνεργασίες που ανέπτυξαν στο πλαίσιο των περιβαλλοντικών προγραμμάτων. Για τη διευκόλυνση της διαδικασίας ο συνεντευκτής τους παρουσίαζε συνοπτικά ένα παράδειγμα συστηματικής συνεργασίας σχολείου-κοινότητας όπως αυτά που περιγράφηκαν παραπάνω.

Εμπόδια στην ανάπτυξη συνεργασιών

Οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν στην αρχή αν έχουν αναπτύξει οποιασδήποτε μορφής συνεργασία στο πλαίσιο της ΕΠΑ ενώ στη συνέχεια η συζήτηση επικεντρώθηκε στην ανάπτυξη συνεργασιών σχολείου-κοινότητας. Σε αυτό το πλαίσιο αναδείχθηκαν τα προβλήματα / εμπόδια που μπορεί να αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί πριν και κατά τη διάρκεια της συνεργασίας και τα οποία πιθανόν να αποτελούν αποτρεπτικούς παράγοντες και για μελλοντικές συνεργασίες.

Το πρόβλημα του περιορισμένου χρόνου αλλά και του όγκου της ύλης των μαθημάτων αναφέρθηκε εμφατικά από τους 9 στους 15 εκπαιδευτικούς.

> Σ8: «*Και πιστεύω πιο πολύ είναι ο χρόνος. Ο χρόνος που έχουμε στο σχολείο... η ύλη, η πληθώρα της ύλης που δεν σε αφήνει να γίνει κάτι άλλο πέρα από...*»

> Σ15: «*Τα μεγάλα σχολεία έχουν πολλές απαιτήσεις και η ύλη πλέον είναι τόση πολλή που δεν προλαβαίνουμε. Η ώρα της ευέλικτης ζώνης για τις μεγάλες τάξεις δεν επαρκεί για περιβαλλοντικά προγράμματα. [...] Με μια ώρα ευέλικτης ζώνης την εβδομάδα θέλεις να δουλέψεις και άλλα θέματα, όπως π.χ. πρόγραμμα τοπικής ιστορίας. […] Το να δουλεύεις ένα πρόγραμμα ένα τρίμηνο από μια ώρα την εβδομάδα, δώδεκα ώρες συνολικά, δεν είναι πρόγραμμα! Να είμαστε ειλικρινείς τώρα.*»

Ο περιορισμένος χρόνος σε συνδυασμό με την πληθώρα της ύλης καθώς και με άλλες σχολικές δραστηριότητες, που μπορεί να λειτουργούν ανταγωνιστικά σε χρονικούς όρους, αποτελεί ξεκάθαρα έναν περιοριστικό παράγοντα για την ανάπτυξη συνεργασιών αλλά και την υλοποίηση προγραμμάτων ΠΕ εν γένει.

Έξι από τους 15 εκπαιδευτικούς αναφέρθηκαν επίσης σε διάφορα προβλήματα που σχετίζονται με τους γονείς και εμποδίζουν την προσπάθειά τους να αναπτύξουν συνεργασίες.

> Σ14: «*Πολύ σφιγμένη (σ.σ. η κοινότητα) θα έλεγα, σε πολλά σημεία γιατί ζητήσαμε βοήθεια από γονείς από… Δεν έχουν συνειδητοποιημένα κάποια πράγματα. Δεν είναι δηλαδή ότι διάκεινται απέναντί σου αρνητικά γιατί το πιστεύουν. Είναι γιατί είναι λίγο «ωχαδερφιστές», είναι λίγο «θα δούμε, το αφήνουμε», προχωράει ο καιρός και δεν γίνεται τίποτα. Είναι δυσκολίες αυτά, έστω και αν δεν σου αρνείται κάτι ο άλλος γιατί θέλει να σου αρνηθεί, αφού όμως δεν προχωράει το θέμα, είναι και αυτό άρνηση.*»

Οι εκπαιδευτικοί σημειώνουν επίσης ότι υπάρχουν γονείς που δεν δίνουν συγκατάθεση για συμμετοχή των παιδιών τους σε περιβαλλοντικά προγράμματα ενώ υπάρχουν και άλλοι οι οποίοι δεν δείχνουν το απαραίτητο ενδιαφέρον και σημασία ενώ συχνά υπάρχει ασυνέπεια λόγων και πράξεων.

Ως δυσκολίες για την ανάπτυξη συνεργασιών αναφέρθηκαν επίσης οι οικονομικοί περιορισμοί, στην περίπτωση που απαιτείται π.χ. αγορά υλικών ή μετακίνηση των παιδιών, αλλά και γραφειοκρατικά κωλύματα που συνδέονται με την ανάληψη της ευθύνης για την ασφάλεια των μαθητών, ζητήματα που αφορούν γενικότερα τα περιβαλλοντικά προγράμματα.

> Σ10: «*Τι με δυσκολεύει... με δυσκολεύουν τα οικονομικά. Αν χρειαστεί να κάνουμε επισκέψεις, να αγοράσουμε υλικά.*»

Επιπλέον, ορισμένοι εκπαιδευτικοί καταλογίζουν στην κοινότητα, και κυρίως στους ΟΤΑ, την έλλειψη επαρκούς οργάνωσης και θέλησης για να εμπλακούν σε μια τέτοια συνεργασία αλλά και μια υποτίμηση των δυνατοτήτων του σχολείου ή των μαθητών.

> Σ5: «*Για παράδειγμα δεν υπάρχει... πρέπει να γίνει μια καταρχήν οργάνωση από τον δήμο ή από την περιφέρεια από τους ΟΤΑ και μετά να απευθυνθούν στα σχολεία. Τα σχολεία έχουν πάρα πολλές ιδέες [...] όταν ερχόμαστε στο δια ταύτα δεν υπάρχουν οι προϋποθέσεις οπότε ακυρώνεται και η οργάνωση. [...] Ναι πρέπει να ξεπεραστεί αυτή η προκατάληψη να αντιμετωπίζουμε το σχολείο ως μια συμπάθεια της παιδικής αφέλειας ας πούμε. Πρέπει η συνεργασία να είναι πιο ουσιαστική.*»

Έλλειμμα θέλησης και ιδεών ωστόσο καταλογίζεται και σε μερίδα των εκπαιδευτικών του σχολείου που δεν υποστηρίζει τις πρωτοβουλίες σύνδεσης με την τοπική κοινωνία.

> Σ4: «*Το εμπόδιο είναι ένα περιβάλλον βαρύ που δεν έχει ιδέες και σε… ανοίγματα του σχολείου στην κοινωνία, ένα περιβάλλον στείρο κάτι τέτοιο με εμποδίζει.*»

Τέλος, μια άλλη οπτική, όσον αφορά τα εμπόδια στη συνεργασία σχολείου-κοινότητας, δίνουν τέσσερις εκπαιδευτικοί που θεωρούν ως πρόβλημα την έλλειψη εμπειρίας και σχετικής εκπαίδευσης/επιμόρφωσής τους.

> Σ4: «*Δεν θεωρήσαμε ότι μέσα στα σχολικά πλαίσια αυτό (σ.σ. η συνεργασία με την κοινότητα) είναι εφικτό μακροπρόθεσμα και να γίνεται με συνέπεια. Δεν είμαστε ενημερωμένοι πολύ γι' αυτό.*»
>
> Σ13: «*Δεν έχουμε μάθει σε τέτοιες πρακτικές στην Ελλάδα, μας είναι ξένες. Αυτό είναι το πρόβλημα.*»
>
> Ε: «*Δηλαδή δεν υπάρχει κατάλληλη εκπαίδευση;*»
>
> Σ13: «*Ναι και η δική μας η εκπαίδευση βρίσκεται ακόμα σε επίπεδα νηπιακά μπορώ να πω, και η νοοτροπία.*»

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι η έλλειψη ενημέρωσης και κυρίως η απουσία σχετικής εκπαίδευσης ή επιμόρφωσης είναι παράγοντες που τους αποτρέπουν από τον εμπλουτισμό περιβαλλοντικών προγραμμάτων με συνεργασίες με την κοινότητα. Τόσο από τις απαντήσεις όσο και από το ύφος των εκπαιδευτικών όταν αναφέρουν αυτό το πρόβλημα διαφαίνεται η ανασφάλεια που νιώθουν σχετικά με το κενό εκπαίδευσής τους πάνω στο συγκεκριμένο αντικείμενο.

Η εμπλοκή και ο τρόπος συμμετοχής των εταίρων

Όπως επισημάνθηκε παραπάνω, ο τρόπος συμμετοχής σε μια συνεργασία δεν είναι κάτι αυτονόητο ενώ ταυτόχρονα αποτελεί ένα από τα κρίσιμα στοιχεία που θα προσδιορίσει τον βαθμό εμπλοκής, την ισοτιμία των εταίρων και τον βαθμό σύμφυσής τους. Από τα σχετικά ερωτήματα που τέθηκαν στους συμμετέχοντες επιχειρήσαμε να αναδείξουμε ποιος θεωρούν ότι πρέπει να παίρνει την πρωτοβουλία για το ξεκίνημα μιας συνεργασίας σχολείου-κοινότητας, με ποια κριτήρια επιλέγουν ή θα επέλεγαν συνεργάτες καθώς επίσης πότε και πώς οι συνεργάτες αυτοί πρέπει να εμπλέκονται στη διαδικασία της συνεργασίας. Στο ίδιο πλαίσιο τέθηκαν ερωτήματα που αφορούσαν αποκλειστικά τους μαθητές και πιο συγκεκριμένα τον βαθμό και τα επίπεδα εμπλοκής τους σε μια τέτοια συνεργασία. Έτσι, αναδεικνύεται έμμεσα και ο βαθμός της εμπιστοσύνης που έχουν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές αναφορικά με τη συμμετοχή τους σε ομάδες εργασίας με ενήλικες.

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, δέκα συνολικά, έχουν την τάση να είναι δεκτικοί σε προτάσεις συνεργασίας που τους γίνονται από φορείς του δημοσίου ή πιο άμεσα εμπλεκόμενους στο σχολείο, π.χ. γονείς.

> Σ5: «*Την πρωτοβουλία εντάξει... μπορεί το σχολείο να έχει μια ιδέα αλλά στη συνέχεια την πρωτοβουλία πρέπει να την παίρνουν αυτοί που έχουν τα μέσα ουσιαστικά.*»
>
> Ε: «*Θα ήσασταν θετικός αν ερχόταν κάποιος φορέας από την κοινότητα να σας προτείνει μια ιδέα για την υλοποίηση ενός έργου;*»
>
> Σ5: «*Ναι, βεβαίως! Αρκεί να υπήρχαν οι προϋποθέσεις, να μην έμενε μόνο στα λόγια και να είναι μόνο για το θεαθήναι, χωρίς κάποιο ουσιαστικό αντίκρισμα.*»

Οι σχετικές δηλώσεις των εκπαιδευτικών φανερώνουν μια ανοικτή οπτική απέναντι σε πρωτοβουλίες συνεργασίας που ξεκινούν εκτός σχολείου και δεν βλέπουν το σχολείο ως έναν κλειστό θεσμό ή ως τον φορέα που θα πρέπει υποχρεωτικά να αναλαμβάνει εκείνος την πρωτοβουλία για την ανάπτυξη συνεργασίας με την κοινότητα. Ωστόσο μια μικρή μερίδα των συμμετεχόντων θεωρεί ότι ο πρώτος ρόλος και η πρωτοβουλία πρέπει να ανήκει στο σχολείο. Η ανάλυση των δεδομένων ανέδειξε επιπλέον και μια διστακτικότητα από την μεριά ορισμένων (τεσσάρων) εκπαιδευτικών να συνεργαστούν με ιδιωτικούς φορείς, ενώ οι περισσότεροι θα έθεταν μερικές προϋποθέσεις για τη συνεργασία με ιδιωτικούς φορείς.

> Σ9: «*Θα ήμουν σαφώς πιο επιφυλακτική και δεν νομίζω αυτή τη στιγμή ότι είμαι σε θέση να πω ότι ναι θέλω ιδιώτη στην εκπαίδευση. Ο χώρος του σχολείου, με την μορφή που έχει σήμερα, είναι ένας δημόσιος οργανισμός, μη κερδοσκοπικός, και σε αυτή τη μορφή και με αυτό το στοιχείο θα ήθελα να διατηρηθεί μέχρι το τέλος.*»
>
> Ε: «*Δηλαδή δεν τους εμπιστεύεστε τους ιδιώτες;*»
>
> Σ9: «*Όχι δεν είναι θέμα εμπιστοσύνης. Είναι θέμα άποψης σφαιρικής για το τι είναι κοινό, τι είναι δημόσιο... ναι οι συνεργασίες αλλά και με ένα μέτρο.*»

Η άποψη της συγκεκριμένης εκπαιδευτικού είναι ξεκάθαρη και έχει περισσότερο ιδεολογική βάση. Πιστεύει ότι η εμπλοκή ενός ιδιωτικού φορέα στο σχολείο, έστω και στο πλαίσιο μιας συνεργασίας, μπορεί να επηρεάσει αρνητικά τον χαρακτήρα του σχολείου ως δημόσιου οργανισμού, μη κερδοσκοπικού.

Όπως είναι φανερό από τα προηγούμενα οι εκπαιδευτικοί θέτουν ορισμένα κριτήρια ώστε να επιλέξουν τους μελλοντικούς τους συνεργάτες. Οι περισσότεροι από τους ερωτηθέντες θεωρούν ότι η ύπαρξη ενός κοινού οράματος, η εμπιστοσύνη, η εμπειρία, η συνάφεια του αντικειμένου των εταίρων με εκείνο της συνεργασίας αλλά

και οι καλές κριτικές αποτελούν βασικά κριτήρια για την επιλογή των συνεργατών τους. Επιπλέον η συνέπεια, η ανιδιοτέλεια και η διάθεση εθελοντισμού συμπληρώνουν τον κατάλογο των κριτηρίων.

> Σ2: «*Κοίταξε, για να επιλέξεις άτομα να κάνεις μια συνεργασία πρέπει να υπάρχει εμπιστοσύνη. Το βασικότερο για μένα είναι η εμπιστοσύνη. [...] Εγώ θα έβλεπα αν έχει κάνει και κάποιο προηγούμενο έργο, αν θα έχει μια εμπειρία θα την εκτιμούσα, θα την ήθελα. Ή και κάποιο άλλο κριτήριο θα ήταν και οι γνώμες κάποιων συναδέλφων, όχι απαραίτητο κριτήριο, οι οποίοι έχουν δουλέψει έχουν ξανασυνεργαστεί...*»

Συναφές με τα παραπάνω και ιδιαίτερα κρίσιμο για την ποιότητα της συνεργασίας είναι το σημείο εμπλοκής των εταίρων. Εάν δηλαδή οι συνεργάτες εμπλέκονται από την αρχή στο εγχείρημα και το σχεδιάζουν/υλοποιούν από κοινού από τα πρώτα βήματα ή αν εκείνος που παίρνει την πρωτοβουλία θέτει τους στόχους και το συνολικό πλάνο και οι υπόλοιποι εταίροι εμπλέκονται στην πορεία και υλοποιούν προδιαγεγραμμένες ή μεμονωμένες δραστηριότητες. Από την ανάλυση των συνεντεύξεων προέκυψε ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι οι συνεργάτες πρέπει να συμμετέχουν από την αρχή της συνεργασίας στις διάφορες διαδικασίες της αν και ορισμένοι υποστηρίζουν ότι πρέπει οι στόχοι και οι βασικοί άξονες να τίθενται από το σχολείο και οι υπόλοιποι εταίροι να εμπλέκονται στη συνέχεια.

> Σ14: «*Δεν είναι δεδομένο ότι θα θέσω εγώ αποκλειστικά τους στόχους. Διότι, όταν έχεις να κάνεις με έναν φορέα διαχείρισης ας πούμε, μπορώ να πάρω την γνώμη του και μπορεί να με βοηθήσει πάνω σε αυτό και πάνω σε κάποιους από τους στόχους. Είναι κάποιοι στόχοι που θα θέσω εγώ σαν εκπαιδευτικός, αλλά μπορώ να πάρω από αυτούς κάποια πράγματα και να βάλω κι εγώ κάποια παραπάνω.*»
>
> Ε: «*Άρα τους θέλετε από την αρχή μαζί;*»
>
> Σ14: «*Ναι, ναι, και στον σχεδιασμό των δράσεων... ναι, ναι, φυσικά.*»
>
> Σ13: «*Κοίτα, τώρα που... και η εμπειρία μου με συνεργασίες ήταν μικρή. Τώρα που είδα τι βοήθεια μπορούν να παρέχουν θα τους ήθελα από το πρώτο στάδιο. Θα θέλαμε δηλαδή αυτοί να μας βοηθάνε στον σχεδιασμό. Εμείς θα αναλαμβάναμε περισσότερο το μέρος της εκπαιδευτικής πράξης ας το πούμε. Αλλά η συνεργασία θα ήθελα να είναι από την αρχή, τώρα που το γνωρίζω.*»
>
> Ε: «*Για ποιον λόγο αλλάξατε γνώμη;*»
>
> Σ13: «*Για τον λόγο ότι κατάλαβα ότι η βοήθειά τους μπορεί να είναι πάρα πολύ χρήσιμη.*»

Από τις θέσεις αυτές και τα συμφραζόμενα των εκπαιδευτικών προκύπτει ότι πιστεύουν και θέλουν την εμπλοκή των συνεργατών από την αρχή της συνεργασίας, ακόμα και στο επίπεδο της στοχοθεσίας και του σχεδιασμού των δράσεων. Ωστόσο, έχει ενδιαφέρον η επισήμανση που δείχνει ότι ορισμένοι τουλάχιστον εκπαιδευτικοί, έχοντας υιοθετήσει την άποψη ότι το σχολείο είναι ο κατ' εξοχήν εκπαιδευτικός θεσμός, θεωρούν τον εαυτό τους ως κύριο ή μοναδικό υπεύθυνο για την εκπαίδευση των παιδιών. Έτσι αντιλαμβάνονται ως εκπαιδευτική διαδικασία εκείνο το μέρος της συνεργασίας στο οποίο έχουν και οι ίδιοι εμπλοκή, παραβλέποντας πιθανώς την άτυπη μάθηση που διαπερνά όλα τα επίπεδα μιας συνεργασίας.

Σε ότι αφορά την πρωτοβουλία που πρέπει να έχουν οι εταίροι στην πορεία της συνεργασίας, οι εκπαιδευτικοί, στην συντριπτική τους πλειονότητα (13 στους 15), θεωρούν ότι οι συνεργάτες πρέπει να παίρνουν πρωτοβουλίες μέσα σε μια τέτοια

συνεργασία με την προϋπόθεση ότι οι ιδέες συζητούνται με όλη την ομάδα των συνεργατών και ακούγονται όλες οι απόψεις.

> Σ1: «*[...] με τη σύμφωνη γνώμη όλων και τις ιδέες που θα πέσουν από όλους και μετά ίσως ο καθένας να μπορέσει να κάνει κάποια πράγματα... Και πιο γρήγορα γίνονται τα πράγματα όταν δεν είσαι συγκεντρωτικός, όταν αναλαμβάνουν όλοι*.»
>
> *Ε:* «*Θα δεχόσασταν ιδέες από τους συνεργάτες σας, να παίρνουν κάποια πρωτοβουλία, και για ποιον λόγο;*»
>
> *Σ13:* «*Βεβαίως! Για τον λόγο αυτό, πιστεύω ότι σαν εκπαιδευτικοί δεν έχουμε την εμπειρία ώστε να καλύψουμε όλα τα θέματα. Χρειαζόμαστε την βοήθεια αυτών.*»

Παρόλα αυτά δύο εκπαιδευτικοί, αν και δείχνουν διατεθειμένοι να ακούν τις ιδέες των υπολοίπων συνεργατών, εμφανίζουν μεγάλη επιφυλακτικότητα στην υιοθέτησή τους.

Οι μαθητές, παρόλο που θεωρούνται κι αυτοί εταίροι σε μια συνεργασία σχολείου-κοινότητας, κατέχουν ξεχωριστή θέση στις απόψεις και στους στόχους των εκπαιδευτικών. Γι' αυτόν το λόγο κρίθηκε σκόπιμο να ερωτηθούν σχετικά με τον βαθμό εμπλοκής που θεωρούν ότι πρέπει να έχουν οι μαθητές. Οι περισσότεροι απ' αυτούς, έντεκα στους δεκαπέντε, πιστεύουν ότι σε μια συνεργασία σχολείου-κοινότητας στο πλαίσιο της ΕΠΑ, οι μαθητές πρέπει να είναι ενεργοί συμμετέχοντες και να έχουν τον πρώτο λόγο, ενώ λίγοι είναι εκείνοι που θεωρούν ότι ο βαθμός εμπλοκής των μαθητών πρέπει να είναι ανάλογος της ωριμότητάς τους.

> Σ1: «*Αααα... αυτό είναι πολύ σημαντικό γιατί τα παιδιά έχουν φοβερές ιδέες [...] σε όλο τον σχεδιασμό μπορούν να εμπλακούν και να σου δώσουνε ιδέες... είναι ευφάνταστα.*»
>
> Ε: «*Θα μπορούσαν να αναλάβουν και κάποιον ρόλο πιο σημαντικό; Να έρθουν για παράδειγμα σε επαφή με τους φορείς;*»
>
> Σ1: «*Βεβαίως, βεβαίως μπορούνε. Ειδικά αν είναι μεγαλύτερη τάξη, αλλά και οι μικρότερες. Και πάντα οι φορείς τα παιδιά τα αντιμετωπίζουν πιο θετικά... Πάντα και τους αρέσει αυτό... Ναι τα παιδιά μπορούν να εμπλακούν σε αυτό και με πάρα πολύ ωραίες ιδέες και να διεκπεραιώσουν ό,τι τους δώσεις.*»
>
> Σ9: «*Τα παιδιά σαφώς και θα προτείνουν, σαφώς και θα αλλάξουν και δικές μας δραστηριότητες αλλά και την τελική πορεία! Μπορεί ο στόχος που έχουμε θέσει εμείς, τα παιδιά να θέλουν κάτι άλλο. Θα αλλάξουν διαδικασίες, θα αλλάξουν δραστηριότητες, μέσα στα πλαίσια του λογικού έτσι; Τα παιδιά εξάλλου γεννούν ιδέες που εμείς δεν μπορούμε να τις έχουμε.*»
>
> Ε: «*Θα τους αφήνατε να επιλέξουν ρόλους που θα θέλανε εκείνα να έχουν;*»
>
> Σ9: «*Βέβαια! Έτσι κι αλλιώς τα παιδιά επιλέγουν από μόνα τους ρόλους σε μια ομάδα.*»

Από τα παραπάνω ενδεικτικά αποσπάσματα γίνεται σαφές ότι οι εκπαιδευτικοί θέλουν με ενθουσιασμό τη μέγιστη δυνατή εμπλοκή των μαθητών τους σε όλα τα στάδια και επίπεδα της συνεργασίας, αν και ορισμένα συμφραζόμενα («*...να διεκπεραιώσουν ό,τι τους δώσεις*», «*...μέσα στα πλαίσια του λογικού*») υποδηλώνουν ότι υπάρχουν και όρια σε αυτό. Γενικά όμως οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι τα παιδιά μπορούν και πρέπει να συμμετέχουν στη στοχοθεσία, στην επιλογή δραστηριοτήτων αλλά και στον επαναπροσδιορισμό τους. Θεωρούν ότι είναι σε θέση να συνεργαστούν καλά με τους φορείς και ότι είναι ικανά να επιλέγουν εκείνα τους ρόλους τους.

Η ουσιαστική συνεργασία των μαθητών με ενήλικες αποτελεί για τα ελληνικά δεδομένα ένα καινοτόμο εγχείρημα. Γι' αυτόν το λόγο επιδιώξαμε να καταγράψουμε

πιο αναλυτικά τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη δυνατότητα των παιδιών να συμμετάσχουν και να λειτουργήσουν σε ομάδες με ενήλικες. Το ερώτημα που τέθηκε αφορούσε στο αν θεωρούν ότι στο πλαίσιο μιας συνεργασίας οι μαθητές θα πρέπει να αναλαμβάνουν καθήκοντα ως αμιγείς ομάδες παιδιών, συνεισφέροντας με τον δικό τους τρόπο στη συνολική συνεργασία, ή μπορούν να συμμετέχουν σε μικτές ομάδες παιδιών-ενηλίκων. Οι ερωτηθέντες δείχνουν μεγαλύτερη προτίμηση στις μικτές ομάδες εργασίας, καθώς εμπιστεύονται και τους μαθητές αλλά και τους ενήλικες.

> Σ11: «*Ε, ναι... καλό είναι για να ανταλλάζουν και απόψεις και να ενταχθούν πιο ομαλά στις δράσεις. Νομίζω δεν θα αποδώσει να είναι ξέχωρα οι μεγάλοι και οι μικροί.*»

Οι εκπαιδευτικοί που πιστεύουν στις μικτές ομάδες θεωρούν ότι αυτές δημιουργούν κανάλια επικοινωνίας και ανταλλαγής απόψεων και επιπλέον είναι πιο αποτελεσματικές. Κάθε συμμετέχων συμβάλλει στην ομάδα σύμφωνα με τις ικανότητες και τις εμπειρίες του, με αποτέλεσμα να υπάρχει πολυφωνία στις απόψεις και στις ιδέες. Υπάρχει όμως και μια μερίδα εκπαιδευτικών οι οποίοι προτιμούν τις αμιγείς ομάδες, δηλαδή ομοιογενείς σε ηλικία ομάδες, καθώς κατά κύριο λόγο δεν έχουν εμπιστοσύνη στην ικανότητα των ενηλίκων να συνεργάζονται με παιδιά.

> Σ14: «*Να μην είναι αμιγείς, να υπάρχει διαστρωμάτωση. Ο καθένας έχει τις δικές του δυνατότητες, τις δυνάμεις του, τις γνώσεις του, τις εμπειρίες του... διαφορετικά πράγματα. Γι' αυτό θέλω να υπάρχει διαστρωμάτωση, να είναι πιο ανοιχτά.*»

> Σ9: «*Τα παιδιά μπορούν να συνεργαστούν με τους ενήλικες. Οι ενήλικες δεν ξέρω αν μπορούν να συνεργαστούν με τα παιδιά.*»

Η δράση και τα αποτελέσματά της

Όπως σημειώθηκε παραπάνω, η δράση που προκύπτει στο πλαίσιο μιας συνεργασίας σχολείου-κοινότητας συνδέεται συνήθως με οράματα, ανάγκες και προβλήματα της τοπικής κοινωνίας. Είναι σημαντικό να έχει συγκεκριμένα και ορατά αποτελέσματα που αλλάζουν την καθημερινότητα του σχολείου και της κοινότητας προς την κατεύθυνση της αειφορίας και τα οποία ταυτόχρονα ενδυναμώνουν και επεκτείνουν τη συνεργασία. Με βάση αυτή την προοπτική επιδιώξαμε να καταγράψουμε πώς οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη δράση σε μια τέτοια συνεργασία. Τα ερωτήματα τέθηκαν με έμμεσο τρόπο: σε τι πρέπει να αποσκοπεί μια συνεργασία σχολείου-κοινότητας, ποιοι ωφελούνται από τα αποτελέσματα, αν και πώς μπορεί να αλλάξει η καθημερινότητα των συμμετεχόντων και πώς μπορεί να διασφαλιστεί η συνέχεια της συνεργασίας και της δράσης;

Μη έχοντας εμπλακεί σε συνεργασίες με δράσεις που έχουν πρακτικό και μακροπρόθεσμο αντίκτυπο στην κοινότητά τους, όπως αυτές που περιγράφηκαν παραπάνω, οι περισσότεροι συμμετέχοντες απαντούν θεωρητικά στα ερωτήματα αυτά έχοντας στο μυαλό τους αυτό που συνήθως γίνεται στο πλαίσιο των σχολικών περιβαλλοντικών προγραμμάτων. Δηλαδή δράσεις που μπορεί να έχουν κάποιο απτό αποτέλεσμα αλλά όχι ιδιαίτερα μακροπρόθεσμο αντίκτυπο. Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών γίνεται φανερό ότι αντιλαμβάνονται περισσότερο τα μαθησιακά παρά τα πιο πρακτικά αποτελέσματα της δράσης, τα οποία άλλωστε θεωρούν ότι είναι πιο δύσκολο να επιτευχθούν. Παρόλα αυτά, όταν το ερώτημα τους τίθεται ευθέως, οι περισσότεροι δέχονται και πιστεύουν στην προοπτική μια συνεργασία να στοχεύει όχι μόνο στη μάθηση αλλά και σε απτά αποτελέσματα.

Σ11: «*Βασικός στόχος για μένα είναι να ευαισθητοποιήσουμε τους μαθητές σε ένα οποιοδήποτε αντικείμενο. Ο δεύτερος στόχος είναι να κατανοήσουν οι μαθητές ότι το σχολείο δεν είναι να μαθαίνουν μόνο τα γνωστικά αντικείμενα, είναι να τους μάθει να γίνουν ενεργοί πολίτες και με αυτόν τον τρόπο θα προσπαθήσουμε να το δείξουμε στην κοινότητα, ότι πέρα από το σχολείο υπάρχουν και οι κοινότητες που λειτουργούν σαν κομμάτι της κοινωνίας. Νομίζω ότι αυτό (σ.σ. το πρακτικό) είναι το πιο επίπονο αλλά και το πιο ουσιαστικό. Νομίζω ότι ο τελικός στόχος πρέπει να είναι αυτός. Γιατί μόνο με ένα χειροπιαστό αποτέλεσμα θα καταλάβουν οι μαθητές αυτό που θέλουμε να τους ευαισθητοποιήσουμε.*»

Ε: «*Πιστεύετε ότι μια τέτοια συνεργασία είναι σημαντικό να έχει ένα χειροπιαστό, ένα απτό αποτέλεσμα, κάτι να μείνει;*»

Σ15: «*Εάν δεν έχει τότε για ποιο λόγο να γίνει; Να γίνει για να γίνει; Εγώ στα προγράμματα αυτά είδα αλλαγή στη στάση των παιδιών. Μου το μετέφεραν και οι γονείς ότι τα παιδιά τους άλλαξαν. Δηλαδή κάποιος από τους μαθητές του προγράμματος, στην παραλία έκανε παρατήρηση σε έναν ενήλικα γιατί άφησε το σκουπίδι στην παραλία.*»

Από το τελευταίο απόσπασμα φαίνεται ότι ορισμένοι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται ως «απτό» την αλλαγή των στάσεων ή συμπεριφορών των μαθητών, δηλαδή το αποτέλεσμα μαθησιακών στόχων και όχι στόχων που συνδέονται με τον μετασχηματισμό του σχολείου και της κοινότητας. Όμως στη συνέχεια ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός γίνεται πιο σαφής αναφερόμενος σε ένα σχετικά απλό αλλά χειροπιαστό αποτέλεσμα που βρίσκεται προς την κατεύθυνση της αειφορίας. Μάλιστα διατηρείται σε βάθος χρόνου και φαίνεται να επηρεάζει την καθημερινότητα της κοινότητας.

Σ15: «*Ναι, οι οποίες (σ.σ. ταμπέλες φτιαγμένες από τα παιδιά που αφορούσαν τα σκουπίδια στις παραλίες) έμειναν παρόλο που ήταν μια ταμπέλα που δεν έκανε διαφήμιση. Οι ταμπέλες αυτές είχαν μείνει για 3-4 χρόνια, όσο ήμουν εκεί στο χωριό δεν ξέρω αργότερα τι έγινε. Όσο επισκεπτόμασταν τις δύο παραλίες του χωριού ήταν εκεί στη θέση τους, δεν τις είχε πειράξει κανείς. Ήταν η παραλία που καθάρισαν και που πήγαιναν τα παιδιά.*»

Θα πρέπει εδώ να διευκρινιστεί πως ορισμένοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι μια τέτοια συνεργασία μπορεί να έχει μόνο μαθησιακά αποτελέσματα, διότι ορισμένες από τις δυσκολίες ανάπτυξης συνεργασίας που αναφέρθηκαν παραπάνω (π.χ. έλλειμμα χρόνου) εμποδίζουν την υλοποίηση έργων που θα μείνουν στην κοινότητα.

Αναφορικά με το κατά πόσο μπορεί να αλλάξει η καθημερινότητα των συμμετεχόντων και της κοινότητας ως αποτέλεσμα της συνεργασίας οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν τη θετική τους εκτίμηση.

Σ4: «*Ναι πάρα πολύ. Το έχω δει. Η συνεργασία του σχολείου με κάποιους τέτοιους φορείς... έχει αλλάξει η νοοτροπία του σχολείου, το ίδιο το σχολείο, οι μαθητές…*»

Σ5: «*Σίγουρα και του σχολείου και της κοινότητας και κατ' επέκταση και της πόλης ολόκληρης. Δηλαδή ξεκινώντας από ένα... που μπορεί κάθε σχολείο να είναι ο πυρήνας, να ξεκινάει από εκεί και να εμπλέκεται και η τοπική κοινωνία. Μπορεί να γίνει δηλαδή και ένα κέντρο για τους ενήλικες, ένα κέντρο εκπαίδευσης (σ.σ. περιβαλλοντικής) ενηλίκων.*»

Ορισμένοι συνδέουν την εκτίμηση αυτή κυρίως με αλλαγές σε αντιλήψεις και νοοτροπίες των εταίρων που συντελούνται κατά τη διάρκεια της συνεργασίας με την πεποίθηση ότι αυτές θα φέρουν και μακροπρόθεσμες ουσιαστικές αλλαγές.

Σ2: «*Κοίταξε… μπορούν να γίνουν κάποιες βασικές αρχές… βασικά βήματα μάλλον για να μπορέσει να υπάρξει μια αλλαγή. Θέλω να είμαι αισιόδοξη ότι κάποια πράγματα μπορεί να αλλάξουν. Αν όχι 100%, τουλάχιστον ο καθένας να βάλει ένα μικρό λιθαράκι να γίνει μια αλλαγή. Δεν γίνονται όλα απότομα, και σίγουρα αυτό χρειάζεται και συνέχεια στην επόμενη σχολική βαθμίδα, στο σπίτι… να αρχίζει να αλλάζει η περιβαλλοντική συνείδηση του παιδιού […] πολλά μπορούν να αλλάξουν και θα το δούμε αργότερα, θα μπορούν να δρουν διαφορετικά. Το χειροπιαστό μπορεί να διαμορφώσει τη συνείδηση για αργότερα. Το χειροπιαστό αυτό έχει να διαμορφώσει μια διαφορετική συνείδηση να αλλάξει κάτι που υπάρχει. Ναι σε βάθος χρόνου. Τώρα μπορεί να δούμε μικρά αποτελέσματα αλλά σε βάθος χρόνου…*»

Δίνεται δηλαδή ιδιαίτερη βαρύτητα στον χρόνο που απαιτείται για ουσιαστικές αλλαγές στην κοινωνία. Εδώ παρατηρούμε και την κρίσιμη σύνδεση που γίνεται ανάμεσα στο χειροπιατό αποτέλεσμα μιας συνεργασίας και την καλλιέργεια περιβαλοντικής συνείδησης.

Έχουν όμως ενδιαφέρον επίσης οι έστω και περιορισμένες αναφορές που γίνονται στην επίδραση που έχει μια τέτοια συνεργασία στην καθημερινότητα της κοινότητας όπως εκφράζεται μάλιστα από άτομα που δεν είχαν άμεση εμπλοκή στη συνεργασία.

Σ9: «*Σου λέω βλέποντας οι παππούδες και οι γιαγιάδες παιδιά στον δρόμο ΧΑΜΟΓΕΛΑΝΕ και όλος ο κόσμος χαμογελάει! Μόνο και μόνο αυτό εμένα με γεμίζει.*»

Τη χαρά που αποκομίζουν τα μέλη της τοπικής κοινότητας μέσα από το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία, ανεξαρτήτως τελικών αποτελεσμάτων της δράσης, οφείλουμε να τα πιστώσουμε στα θετικά στοιχεία της συνεργασίας. Οι θετικές αλλαγές στα συναισθήματα των πολιτών, που βλέπουν τους μαθητές να δρουν, συνιστά ουσιαστική αλλαγή στην καθημερινότητα των συμμετεχόντων και της κοινότητας γενικότερα.

Οι συμμετέχοντες δεν είχαν να αναφέρουν παραδείγματα δράσεων που άλλαξαν ριζικά την κατάσταση του σχολείου ή/και της κοινότητας προς την κατεύθυνση της αειφορίας. Όμως αφενός οι μικρής κλίμακας παρεμβάσεις που ανέφεραν και αφετέρου οι απόψεις και οι εκτιμήσεις τους για τα οφέλη που μπορούν να αποκομίσουν, τόσο οι άμεσα εμπλεκόμενοι όσο και η ευρύτερη κοινωνία, διαμορφώνουν προσδοκία για περισσότερες συνεργασίες στο μέλλον. Ορισμένοι συμμετέχοντες θεωρούν ότι απο τα αποτελέσματα της δράσης σε μια συνεργασία πρέπει να επωφελούνται όλοι οι εταίροι που συμμετέχουν ενώ ορισμένοι άλλοι, κρίνοντας μάλλον μέσα από το πρίσμα του εκπαιδευτικού, δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στις ωφέλειες που προκύπτουν για τα παιδιά.

Σ9: «*Μόνο τα παιδιά για μένα. Ούτε εγώ σαν εκπαιδευτικός ούτε οι φορείς.*»

Θα πρέπει στο σημείο αυτό να υπογραμμιστεί όμως ότι η αντίληψη για μονομερείς ωφέλειες δεν βοηθά στην δρομολόγηση μιας συνεργασίας, καθώς είναι ιδιαίτερα σημαντικό το σύνολο των εταίρων να έχει κίνητρο και να αντιλαμβάνεται ότι από το κοινό εγχείρημα θα ωφεληθούν όλοι. Στον βαθμό, λοιπόν, που το σχολείο (οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές) αναλαμβάνουν την πρωτοβουλία να ξεκινήσει μια συνεργασία, θα πρέπει να είναι σε θέση να αναδείξουν στους δυνητικούς εταίρους τα κίνητρα και τις πιθανές ωφέλειες που μπορεί να έχουν είτε ως μεμονωμένοι φορείς/πρόσωπα είτε ως μέλη της κοινότητας.

Τέλος, σε ό,τι αφορά τη βιωσιμότητα της δράσης και τη συνέχεια της συνεργασίας οι κρίσιμοι παράγοντες που καταγράφηκαν είναι η συστηματική ανατροφοδότηση, ο έγκαιρος σχεδιασμός των επόμενων βημάτων, η θέληση για δουλειά από τους

συμμετέχοντες, ο κεντρικός συντονισμός της συνεργασίας, η ύπαρξη πόρων αλλά και η ύπαρξη ωφελειών για τους εταίρους.

Οι διαστάσεις της μάθησης

Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν επίσης να διατυπώσουν τις σκέψεις τους σχετικά με το τι μπορεί να αποκομίζουν σε μαθησιακούς όρους οι μαθητές αλλά και οι ενήλικες που εμπλέκονται σε μια τέτοια συνεργασία. Πρώτα απ' όλα, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι τόσο τα παιδιά όσο και οι ενήλικες διαμορφώνουν μια κουλτούρα συνεργασίας μέσα από την αλληλεπίδραση και αλληλοτροφοδότηση.

> Σ8: «*Πρώτα πρώτα μαθαίνουν τα παιδιά να αλληλοσυνεργάζονται, μαθαίνουν αλληλοβοήθεια ο ένας στον άλλον, μαθαίνουν να ακούνε, βγαίνουν στην κοινωνία, μαθαίνουν να δουλεύουν ομαδικά... όλα αυτά.*»

> Σ13: «*Κυρίως για να δουν τα παιδιά ότι με τις παρεμβάσεις τους μπορούν να δημιουργήσουν, να βοηθήσουν και πιο πέρα από το σχολείο. Και στην κοινότητα στην οποία ζουν. Τους δημιουργεί μια κουλτούρα συνεργασίας, η οποία μεγαλώνοντας ίσως τους μείνει αποτυπωμένη και να την εφαρμόσουν. Έχει αποτελέσματα και σε βάθος χρόνου.*»

> Σ3: «*Θα μπορούσε π.χ. η κοινότητα και γενικά η κοινωνία να μάθει πώς να συνεργάζεται, μέσα από τα παιδιά, γιατί τα παιδιά έχουν μια τάση για συνεργασίες είναι πιο δεκτικά, θα μπορούσαν οι υπόλοιποι να αλλάξουν τρόπο σκέψης.*»

Οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την πεποίθηση ότι οι μαθητές καλλιεργούν αξίες όπως αυτές της ομαδικότητας, της αλληλεγγύης, του εθελοντισμού αλλά και της υπευθυνότητας, εφόδια για την ενήλικη ζωή τους. Η συνεργασία αποτελεί ευκαιρία να μάθουν να συνεργάζονται όχι μόνο με άτομα της ηλικίας τους αλλά και με μεγαλύτερους και κυρίως να προσφέρουν στον τόπο τους. Έχει ωστόσο ιδιαίτερο ενδιαφέρον ότι οι εκπαιδευτικοί βλέπουν στα παιδιά και στον τρόπο που συνεργάζονται ένα νέο πρότυπο και για τους ενήλικες.

Επιπλέον, ορισμένοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι μαθητές μέσα από τις συνεργασίες και την επαφή τους με φορείς της κοινότητας αποκτούν βιωματικά γνώσεις και ικανότητες, τις οποίες δεν θα μπορούσαν να αποκτήσουν διαφορετικά. Γνώσεις κυρίως σχετικά με τα περιβαλλοντικά ζητήματα του τόπου αλλά και ικανότητες, όπως αυτή της έρευνας. Ωστόσο και οι ενήλικες που συμμετέχουν στη συνεργασία τροφοδοτούνται από τους μαθητές με νέες ιδέες και μπορεί να επαναπροσδιορίσουν τις απόψεις και τις πρακτικές τους.

> Σ4: «*[...] γιατί θα μάθουν και οι μεγάλοι από την συνεργασία τους με τα παιδιά. Τα παιδιά έχουν μεγάλη φαντασία, είναι ευφάνταστα, και σε πολλά πράγματα μας έχουν δώσει λύσεις τα ίδια τα παιδιά... αυτό γίνεται και εδώ στο σχολείο και γενικά στην κοινωνία.*»

Οι εκπαιδευτικοί δείχνουν μεγάλη εμπιστοσύνη στις ιδέες των παιδιών ενώ παράλληλα πιστεύουν στις ικανότητές τους εφόσον μπορούν να δώσουν λύσεις που οι ενήλικες δεν θα σκέφτονταν ποτέ. Επιπλέον, όμως, είναι σημαντικό ότι μέσα από την επαφή τους με τα παιδιά στο πλαίσιο μιας συνεργασίας οι ενήλικες έχουν την ευκαιρία να κατανοήσουν καλύτερα τις ανάγκες των παιδιών αλλά και της κοινωνίας εν γένει.

> Σ7: «*Και μάλλον και ο άλλος μπορεί να μάθει και να δει τις ανάγκες της κοινωνίας και των παιδιών. […] Μπορείς να μάθεις τον τρόπο σκέψης τους, τις ανάγκες τους που μπορεί να μη τις λαμβάνεις υπόψη, γενικά…*»

Τέλος, ορισμένοι από τους συμμετέχοντες στην έρευνα βλέπουν και μια άλλη διάσταση για τη μάθηση από την πλευρά των φορέων/προσώπων της κοινότητας. Θεωρούν ότι οι εμπλεκόμενοι μπορούν να κερδίσουν συναισθηματικά από τη συνεργασία τους με το σχολείο αλλά και τους υπόλοιπους φορείς.

> Σ9: «*Χαίρονται να συνεργάζονται με τα παιδιά, αναζωογονούνται, χαίρονται να προσφέρουν στα παιδιά. Το συναίσθημα της προσφοράς είναι το καλύτερο.*»

Η επικοινωνία μεταξύ των εμπλεκόμενων

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα ερωτήθηκαν τέλος για τη σημασία της επικοινωνίας μέσα σε μια συνεργασία. Ποια η σημασία της επικοινωνίας, πώς μπορεί να διασφαλιστεί η καλή επικοινωνία καθώς και ποια προβλήματα μπορεί να προκύψουν στην επικοινωνία;

Αναλυτικότερα, οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους θεωρούν την επικοινωνία ως έναν βασικό πυλώνα μιας συνεργασίας. Οι περισσότεροι θεωρούν ότι η επικοινωνία συμβάλλει στη σωστή λειτουργία και οργάνωση της συνεργασίας ενώ υπάρχουν και εκείνοι οι οποίοι πιστεύουν ότι η επικοινωνία συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα της συνεργασίας. Δεν παύει όμως να είναι μια δυναμική διαδικασία που χτίζεται συνεχώς.

> Σ9: «*Η επικοινωνία είναι κάτι που χτίζεται, δεν μπορείς να το έχεις από την πρώτη στιγμή. Ο καθένας θα έχει να κάνει κάποια πράγματα δικά του. [...] Σαν εκπαιδευτικοί επειδή πρέπει να παίρνουμε και να δίνουμε στα παιδιά και αυτό να γίνεται ξανά και ξανά, πρέπει να μάθουμε να συνεργαζόμαστε και να επικοινωνούμε με όλο τον κόσμο, είτε είναι γονείς είτε είναι φορείς.*»

Η επικοινωνία θεωρείται ακρογωνιαίος λίθος για την σωστή λειτουργία της συνεργασίας. Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι είναι το κομμάτι εκείνο της συνεργασίας που βοηθάει όλες τις διαδικασίες όπως εκείνες της ανταλλαγής μηνυμάτων αλλά και της επίλυσης τυχόν διαφορών. Είναι το εργαλείο για τη συνεννόηση των συνεργατών, τη γεφύρωση των διαφορών τους, την κατανόηση των στόχων και προσδοκιών κάθε εταίρου, έτσι ώστε να συνεχιστεί η συνεργασία.

> Σ7: «*Συζήτηση, στόχοι, ανταλλαγή απόψεων, βοήθεια από όλους... Επίλυση προβλημάτων που τυχόν θα δημιουργηθούν, να αντιμετωπιστούν.*»

> Σ12: «*Καταρχήν επικοινωνείς. Εάν επικοινωνείς έχεις ξεκαθαρίσει και τους όρους, τους στόχους σου...*»

Ένας εκπαιδευτικός τονίζει τη σημασία της συνέχειας στην επικοινωνία προκειμένου να διασφαλιστεί η καλή λειτουργία της συνεργασίας. Ωστόσο, κανένας δεν ανέφερε συγκεκριμένες διαδικασίες και τρόπους για την οργάνωση και διασφάλιση της επικοινωνίας.

Οι εκπαιδευτικοί επιπλέον θέτουν ορισμένα κριτήρια-προϋποθέσεις για την ύπαρξη και την ποιότητα της επικοινωνίας. Τέτοιες προϋποθέσεις είναι η ύπαρξη σεβασμού, εμπιστοσύνης και ισότητας, οι κοινοί στόχοι, καθώς επίσης οι υποχωρήσεις και η ειλικρίνεια.

> Σ1: «*Με τον σεβασμό, ο ένας προς τον άλλον, την αλληλοεκτίμηση, πιστεύοντας τις ικανότητες ο ένας του άλλου και δείχνοντας εμπιστοσύνη σε αυτό που σου λέει κι σε αυτό που λες τέλος πάντων...*»

> Σ6: «*Πρώτα να έχουμε τους ίδιους σκοπούς και τους ίδιους στόχους, να δέχεται ο ένας την άποψη του άλλου, ακόμα κι αν δεν συμφωνεί με επιχειρήματα να προσπαθεί να*

πείσει τον άλλον της ομάδας, και τέλος πάντων να αποφασίζουν όλοι από κοινού τι ενδιαφέρει όλους όχι τι ενδιαφέρει έναν.»

Τα παραπάνω κριτήρια μπορούν να συμβάλλουν στην επίλυση ορισμένων προβλημάτων επικοινωνίας τα οποία μπορεί να προκύπτουν. Όπως αναφέρθηκε από τους εκπαιδευτικούς, αυτά μπορεί να προέρχονται από ορισμένες συμπεριφορές και αντιλήψεις των συνεργατών, όπως για παράδειγμα προσωπικά συμφέροντα, ανταγωνισμοί, τεμπελιά, αλλά μπορεί επίσης να συνδέονται με πρακτικές δυσκολίες όπως, για παράδειγμα, η έλλειψη χρόνου από ορισμένους εταίρους.

Συζήτηση

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας ήταν η ανάδειξη των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με τη συνεργασία σχολείου-κοινότητας στο πλαίσιο της ΕΠΑ και στη βάση τεσσάρων από τους θεμέλιους λίθους που παρουσιάζουν οι Espinet & Zachariou (2014), δηλαδή του τρόπου συμμετοχής και της δράσης των συνεργατών, της μάθησης και της επικοινωνίας που αναπτύσσουν. Οι συνεργασίες στις οποίες έχουν εμπλακεί οι δάσκαλοι που συμμετείχαν στην έρευνα είναι μικρής κλίμακας και δεν θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν για τον προχωρημένο βαθμό ωριμότητας, όπως αυτός προσδιορίζεται από τους Kilpatrick et al. (2003). Αυτό όμως δεν μπορεί να υποβαθμίσει την ιδιαίτερη αξία τους. Σε κάθε περίπτωση, οι εκπαιδευτικοί ήταν σε θέση, με βάση τα βιώματά τους, να διατυπώσουν σαφείς αντιλήψεις και στάσεις για τέτοιου είδους συνεργασίες.

Η περιορισμένη εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε τέτοιες συνεργασίες μας έδωσε την ευκαιρία να αναδείξουμε τους παράγοντες που δυσχαιρένουν την ανάπτυξη συνεργασιών με την κοινότητα. Όπως έχει επισημανθεί και στη διεθνή βιβλιογραφία (Epstein 2013, Liarakou et al. 2014) το έλλειμμα σχετικής εκπαίδευσης/επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών αλλά και ο περιορισμένος χρόνος που διαθέτουν αποτελούν βασικούς ανασταλτικούς παράγοντες. Σε αυτό το επίπεδο, τα τμήματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών οφείλουν να εντάξουν στα προγράμματα σπουδών τους προσεγγίσεις και μεθοδολογίες ανάπτυξης συνεργασιών με την κοινότητα. Επίσης οι σχεδιαστές της εκπαιδευτικής πολιτικής και τα στελέχη της εκπαίδευσης θα πρέπει να μελετήσουν τρόπους με τους οποίους τα αναλυτικά προγράμματα θα επιτρέπουν και θα ενθαρρύνουν τα σχολεία να αναπτύσσουν τέτοιες συνεργασίες. Εφόσον οι εκπαιδευτικοί αποκτήσουν τα απαραίτητα εφόδια (γνώσεις, ικανότητες) και γίνουν οι βασικές προσαρμογές στα αναλυτικά προγράμματα, εκτιμούμε ότι και οι υπόλοιποι ανασταλτικοί παράγοντες που αναφέρθηκαν, όπως η αδιαφορία/διστακτικότητα ορισμένων εκπαιδευτικών και γονιών, θα αμβλυνθούν. Όσο για την ανεπαρκή σχετική οργάνωση και θέληση για συμμετοχή ορισμένων φορέων της κοινότητας (κυρίως ΟΤΑ), που αναφέρθηκαν ως εμπόδια, τα διεθνή παραδείγματα δείχνουν ότι μια επιτυχημένη συνεργασία είναι αρκετή για να διαμορφώσει ένα νέο κλίμα αμοιβαίας εκτίμησης (Hands 2010, Liarakou et al. 2014) και ενίσχυσης αυτών των συνεργασιών.

Μερικά από τα πιο σημαντικά κριτήρια που συνδέονται με την ποιότητα της συνεργασίας σχολείου και κοινότητας (π.χ. Kilpatrick et al. 2003, Czippan et al. 2010) αναφέρονται στον τρόπο και τον βαθμό συμμετοχής των εταίρων. Στην έρευνα που παρουσιάζεται εδώ φαίνεται ότι οι περισσότεροι δάσκαλοι είναι θετικοί στην προοπτική να εμπλακούν σε συνεργασίες όταν η πρωτοβουλία ξεκινά από φορείς εκτός σχολείου και αυτό είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικό για το άνοιγμα του σχολείου

στην κοινότητα. Ωστόσο δεν θα πρέπει να υποτιμηθούν οι επιφυλάξεις που διατυπώνονται απέναντι στους ιδιωτικούς φορείς. Είναι σαφές ότι στο σημερινό δημόσιο σχολείο, ή τουλάχιστον στους κόλπους της ΕΠΑ, υπάρχουν στεγανά σε σχέση με την ιδιωτική πρωτοβουλία. Αυτή η στάση είναι μέχρι ενός βαθμού δικαιολογημένη και εδράζεται στην αντίληψη ότι η ιδιωτική πρωτοβουλία μπορεί να αλλοιώσει τον ανοικτό-δημόσιο χαρακτήρα του σχολείου. Την ίδια στιγμή ωστόσο μπορεί να αποτρέπει ορισμένες καλές συνεργασίες με ιδιωτικούς φορείς που συγκλίνουν στην ιδέα της αειφορίας. Για παράδειγμα, γιατί θα πρέπει να αποκλειστεί από μια συνεργασία που έχει ως στόχο την προώθηση του ποδηλάτου στην κοινότητα μια τοπική επιχείρηση που θέλει να προσφέρει δωρεάν ποδήλατα σε μαθητές; Παρόλα αυτά, τα κριτήρια-προϋποθέσεις που θέτουν οι εκπαιδευτικοί για την επιλογή συνεργατών, όπως είναι π.χ. η εμπιστοσύνη, το κοινό όραμα και η συνέπεια, αντιστοιχούν σε αυτά που εμφανίζονται συχνά στη διεθνή βιβλιογραφία. Παράλληλα, ορισμένα άλλα κριτήρια, όπως η εμπειρία και η συνάφεια του αντικειμένου των δυνητικών συνεργατών αλλά και οι καλές κριτικές αναδεικνύουν τη λογική ανάγκη των εκπαιδευτικών να καλύψουν κενά σε γνώσεις και ικανότητες τις οποίες το σχολείο δεν μπορεί να διαθέτει.

Σε αυτό το πλαίσιο κρίνεται επίσης σημαντικό ότι οι πλειονότητα των εκπαιδευτικών είναι θετικοί στην εμπλοκή των εταίρων από την αρχή της συνεργασίας, προκειμένου όλοι μαζί να στοχοθετήσουν, να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν το κοινό εγχείρημα, πράγμα που συγκλίνει στα χαρακτηριστικά της σύμπραξης και της συλλογικής δράσης (Cornwall 1996). Εξίσου σημαντικό είναι το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν θετικά την ανάληψη πρωτοβουλιών από τους εταίρους υπό την προϋπόθεση ότι όλα συζητούνται και συναποφασίζονται με όλους (Espinet & Zachariou 2014). Τέλος, σε ό,τι αφορά τη συμμετοχή, προκαλεί ενδιαφέρον το μέγεθος της εμπιστοσύνης που δείχνουν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές τους για να συμμετάσχουν σε όλη την έκταση και τα επίπεδα του κοινού έργου. Επιπλέον, λίγοι είναι εκείνοι που δεν πιστεύουν στη λειτουργικότητα μικτών ομάδων εργασίας με μαθητές και ενήλικες. Αυτοί κατά βάση δεν εμπιστεύονται την ικανότητα των ενηλίκων να συνεργάζονται με παιδιά.

Οι απόψεις που εξέφρασαν οι εκπαιδευτικοί σε αρκετά σημεία δείχνουν ξεκάθαρα τη θετική τους στάση σε ενδεχόμενες συνεργασίες του σχολείου με την κοινότητα για την αειφόρο ανάπτυξη του τόπου τους. Όμως το γεγονός ότι δεν έχουν εμπλακεί στην πράξη σε συστηματικές τέτοιες πρωτοβουλίες, όπως είναι λογικό, τους οδηγεί να βλέπουν τα πράγματα κυρίως μέσα από το πρίσμα του εκπαιδευτικού τους ρόλου. Αυτό έγινε περισσότερο φανερό στις θέσεις τους για τη δράση που μπορεί να αναπτυχθεί μέσα από μια τέτοια συνεργασία. Έτσι, ενώ αντιμετωπίζουν θετικά την προοπτική μια συνεργασία να έχει ορατά και απτά αποτελέσματα για το σχολείο και την κοινότητα, πιστεύουν περισσότερο στις μαθησιακές της ωφέλειες. Θεωρούν τα μαθησιακά αποτελέσματα πιο εφικτά. Παρόλο που εκτιμούν ότι οι σχετικές δράσεις μπορούν να αλλάξουν την καθημερινότητα του σχολείου και της κοινότητας, συνδέουν αυτές τις αλλαγές περισσότερο με τη συνείδηση, π.χ. βελτίωση της περιβαλλοντικής συνείδησης, και τις νοοτροπίες των μαθητών/πολιτών κατά τη διάρκεια της συνεργασίας και όχι τόσο με έναν νέο τρόπο ζωής στην κοινότητα που εμπεδώνεται σε βάθος χρόνου. Εδώ γίνεται φανερή η έλλειψη εμπειρίας των εκπαιδευτικών να προσανατολίσουν τη συνεργασία σε πιο πρακτικά και χειροπιαστά αποτελέσματα για την κοινότητα. Στην έλλειψη εμπειρίας των εκπαιδευτικών αποδίδεται και η πεποίθηση ορισμένων από αυτούς ότι από τις σχετικές δράσεις επωφελούνται κυρίως οι μαθητές. Η αντίληψη αυτή ωστόσο δεν συνάδει με μια από

τις βασικές επιδιώξεις αυτών των συνεργασιών που είναι ο ισότιμος διαμοιρασμός των ωφελειών της συνεργασίας σε όλους του εταίρους. Παρόλα αυτά, ο συγκεκριμένος παράγοντας (ωφέλειες για όλους) αναφέρθηκε από τους εκπαιδευτικούς ανάμεσα σε εκείνους που θα διασφαλίσουν τη βιωσιμότητα της δράσης και τη συνέχεια της συνεργασίας.

Συστατικό στοιχείο μιας ώριμης συνεργασίας σχολείου-κοινότητας είναι η αμοιβαία μάθηση που αναπτύσσεται ανάμεσα σε όλους τους εταίρους από το σχολείο και την κοινότητα. Σε αυτό το πλαίσιο το σχολείο γίνεται αντιληπτό ως ένα κέντρο μάθησης για όλη την κοινότητα (Kilpatrick et al. 2003). Αυτή η αντίληψη καταγράφηκε στα λεγόμενα των εκπαιδευτικών. Αυτό που θεωρούν οι δάσκαλοι ότι κερδίζει περισσότερο σε μαθησιακούς όρους τόσο η εκπαιδευτική όσο και η ευρύτερη κοινότητα είναι μια κουλτούρα συνεργασίας. Οι μαθητές καλλιεργούν βιωματικά αξίες όπως η ομαδικότητα, η αλληλεγγύη, ο εθελοντισμός και η υπευθυνότητα, αλλά ταυτόχρονα προσφέρουν ένα νέο πρότυπο συνεργασίας στους ενήλικες. Επιπλέον, οι μαθητές αποκτούν γνώσεις και ικανότητες (κυρίως περιβαλλοντικές) τις οποίες δεν θα είχαν την ευκαιρία να αποκτήσουν στο σχολείο. Οι ενήλικες τροφοδοτούνται με νέες εναλλακτικές ιδέες αλλά ταυτόχρονα έχουν την ευκαιρία να κατανοήσουν καλύτερα τις ανάγκες των παιδιών και της κοινωνίας και να προσαρμόσουν ανάλογα τις πρακτικές τους. Από τη συζήτηση, ωστόσο, δεν αναδείχθηκε καθόλου ανάμεσα στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ένα στοιχείο που οι Espinet & Zachariou (2014) θεωρούν κρίσιμο. Δηλαδή, ο ρόλος της συνεργασίας στην κατανόηση κοινωνικο-πολιτικών και οικονομικών ζητημάτων και η σημασία της αλλαγής αντιλήψεων των συνεργατών για τις σχέσεις εξουσίας που παίζουν σημαντικό ρόλο στη διαδικασία της αλλαγής για την αειφόρο ανάπτυξη.

Τέλος, σε σχέση με την επικοινωνία που πρέπει να αναπτύσσεται σε μια συνεργασία του σχολείου με την κοινότητα οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι αποτελεί τον πυλώνα τόσο της οργάνωσης και λειτουργίας της συνεργασίας όσο και της αποτελεσματικότητάς της. Δεν πιστεύουν ότι αποτελεί μια δεδομένη κατάσταση αλλά ότι χτίζεται συνεχώς. Είναι απαραίτητη για την ανταλλαγή μηνυμάτων, την καλύτερη κατανόηση των στόχων και προσδοκιών των εταίρων αλλά και την επίλυση τυχόν διαφορών. Αν και δεν ανέφεραν τρόπους και εργαλεία διασφάλισης της επικοινωνίας, έθεσαν ορισμένα βασικά κριτήρια και προϋποθέσεις, όπως είναι οι κοινοί στόχοι, ο αμοιβαίος σεβασμός και εμπιστοσύνη, η ειλικρίνεια και οι υποχωρήσεις.

Παρόλο, λοιπόν, που οι συμμετέχοντες στην έρευνα δεν είχαν την εμπειρία μακρόπνοων συνεργασιών με την κοινότητα, φαίνεται ότι αντιλαμβάνονται σε καλό επίπεδο πολλά από τα στοιχεία μιας ποιοτικής συνεργασίας σχολείου-κοινότητας για την αειφόρο ανάπτυξη, όπως αυτά καταγράφονται διεθνώς. Επιπλέον, εκφράζουν σαφώς θετικές στάσεις για την εμπλοκή τους σε τέτοια εγχειρήματα. Όμως, εξίσου σαφής είναι η αναγκαιότητα άρσης των βασικών ανασταλτικών παραγόντων. Σημαντικότερες παρεμβάσεις θεωρούμε την εκπαίδευση/επιμόρφωσή των εκπαιδευτικών στον τρόπο σχεδιασμού και υλοποίησης τέτοιων συνεργασιών αλλά και η διαμόρφωση ενός αναλυτικού προγράμματος που δίνει τα περιθώρια και ενθαρρύνει την ανάληψη τέτοιων πρωτοβουλιών. Ο ρόλος της Πολιτείας και των Τμημάτων Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών προς αυτή την κατεύθυνση είναι καθοριστικός. Ακόμα, η συνέχιση της έρευνας σε αυτό το πεδίο, εμπλέκοντας περισσότερους συμμετέχοντες σε συνεργασίες σχολείου-κοινότητας και μάλιστα σε συνεργασίες που έχουν μεγαλύτερο βάθος, θα διαφωτίσει καλύτερα τα σημεία στα οποία πρέπει να δοθεί προσοχή.

Βιβλιογραφία

I. Ελληνόγλωσση

Cohen, L., Manion, L. (1994). Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας. Μτφρ. Μητσοπούλου Χ., Φιλοπούλου Μ. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ζαχαρίου, Α., Καίλα, Μ., Κατσίκης, Α. (2008). Αειφόρο σχολείο: Διαπιστώσεις, επιδιώξεις και προοπτικές. Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση. Τόμ. 1, Αρ. 3, σελ. 269-288.

Ιωσηφίδης, Θ. (2003). Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων στις Κοινωνικές Επιστήμες. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Λιαράκου, Γ., Γαβριλάκης, Κ. (2012). Μεθοδολογία για την ανάπτυξη συνεργασιών. Πρόγραμμα 'Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση'. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Φλογαΐτη Ε. (2011). Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία, Αθήνα: Πεδίο (2006, Ελληνικά Γράμματα).

II. Ξενόγλωσση

Cornwall, A. (1996). Towards participatory practice: Participatory rural appraisal (PRA) and the participatory process. In: de Koning, K., Martin, M. (Eds), Participatory Research in Health. Issues and Experiences. London: Zed Books Ltd., pp. 94-107.

Czippan, K., Varga, A., Benedict, F. (2010). Collaboration and Education for Sustainable Development. Support: Partnership and Participation for a Sustainable Tomorrow. Ανακτήθηκε στις 20 Μαΐου 2016 από: http://ensi.org/global/downloads/Publications/388/SUPPORT_Coll-and-ESD-book.pdf

Diehl, D., Gray, C., O'Connor, G. (2005). The school community council: Creating an environment for student success. New Directions for Youth Development. Vol. 2005, No. 107, pp. 65-72.

Doyle, R., Krasny, M. (2003). Participatory rural appraisal as an approach to environmental education in urban community gardens. Environmental Education Research. Vol. 9, No. 1, pp. 91-115.

Epstein, J.L. (2013). Ready or not? Preparing future educators for school, family, and community partnerships. Teaching Education. Vol. 24, No. 2, pp. 115-118.

Epstein, J.L., Sanders, M.G. (2006). Prospects for change: Preparing educators for school, family, and community partnerships. Peabody Journal of Education. Vol. 81, No. 2, pp. 81-120.

Espinet, M., Zachariou, A. (2014). Key Stones on School Community Collaboration for Sustainable Development. EU LLP CoDeS Schools and Communities – Working together on Sustainable Development. Ανακτήθηκε στις 20 Μαΐου 2016 από: http://ensi.org/global/downloads/Publications/369/CoDeS-Key%20Stones.pdf

Gough, A. (2005). Sustainable schools: Renovating educational processes. Applied Environmental Education and Communication. Vol. 4, No. 4, pp. 339-351.

Hands, C.M. (2010). Why collaborate? The differing reasons for secondary school educators' establishment of school-community partnerships. School Effectiveness and School Improvement. Vol. 21, No. 2, pp. 189-207.

Johns, S., Kilpatrick, S., Falk, I., Mulford, B. (2000). School contribution to rural communities: Leadership issues. Centre for Research and Learning in Regional Australia.

Kilpatrick, S., Johns, S., Mulford, B. (2003). Maturing school–community partnerships: Developing learning communities in rural Australia. Launceston, Tasmania.

Landry, C. (1994). «Émergence et développement du partenariat en Amérique du Nord». In: Landry, C., Serre, F. (Eds), École et entreprise, vers quel partenariat? Montréal: Presses de l'Université du Québec, pp. 7-29.

Liarakou, G., Gavrilakis, C., Flogaiti, E. (2014). School community collaboration: Profiles of isolated communities and ways into integration. EU LLP CoDeS Schools and Communities – Working together on Sustainable Development. Ανακτήθηκε στις 20 Μαΐου 2016 από: http://ensi.org/media-global/downloads/Publications/371/CoDeS-Isolated%20communities.pdf

Liu, S.T., Kaplan, M.S. (2006). An intergenerational approach for enriching children's environmental attitudes and knowledge. Applied Environmental Education and Communication. Vol. 5, No. 1, pp. 9-20.

Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. Forum: Qualitative Social Research, Vol. 1, No. 2. Ανακτήθηκε στις 20 Μαΐου 2016 από: http://www.qualitativeresearchnet/index.php/fqs/article/view/1089/2386

Mayring, P. (2014). Qualitative content analysis. Theoretical foundation, basic procedures and software solution. Klagenfurt: Beltz. Ανακτήθηκε στις 20 Μαΐου 2016 από: http://nbnresolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-395173

Savelava, S., Savelau, D., Cary, M.B. (2010). Practicing ESD at school integration of formal and non-formal education methods based on the Earth Charter (Belarusian Experience). Journal of Education for Sustainable Development. Vol. 4, No. 2, pp. 259-269.

Tali Tal, R. (2004). Community-based environmental education—a case study of teacher–parent collaboration. Environmental Education Research. Vol. 10, No. 4, pp. 523-543.

UNESCO (2006). Framework for the UN DESD International Implementation Scheme. Paris: UNESCO.

Θέματα Δασολογίας και Διαχείρισης Περιβάλλοντος και Φυσικών Πόρων
8ος Τόμος: Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Επικοινωνία, σελ. 52 - 67

ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΚΑΙ ΣΥΝΗΓΟΡΙΑ ΓΙΑ ΕΝΑΝ ΑΕΙΦΟΡΙΚΟ ΤΡΟΠΟ ΖΩΗΣ: ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΔΡΑΣΗΣ ΜΙΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ Μ.Κ.Ο.

Μαρία Δασκολιά
Επίκουρη Καθηγήτρια
Εργαστήριο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης
Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής, Ψυχολογίας
Φιλοσοφική Σχολή
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
mdaskol@ppp.uoa.gr

Καλλιόπη-Στυλιανή Κοντιζά
Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Απόφοιτος του ΠΜΣ Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου
Κατεύθυνση: «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία»
Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής, Ψυχολογίας
Φιλοσοφική Σχολή
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
k.kontiza@yahoo.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα ερευνητική εργασία εξετάζει μορφές και διαστάσεις της ηλεκτρονικής συνηγορίας, οι οποίες εντοπίζονται στη διαδικτυακή επικοινωνιακή δράση που σχεδίασε και υλοποίησε μια ελληνική περιβαλλοντική ΜΚΟ. Πρόκειται για μια μελέτη περίπτωσης που επικεντρώθηκε στην αξιολόγηση του χαρακτήρα και της αποτελεσματικότητας της δράσης - παρέμβασης με τίτλο «Καλύτερη Ζωή» της οργάνωσης WWF-Ελλάς, στόχος της οποίας ήταν η κινητοποίηση πολιτών για την πρόκληση αλλαγών στον τρόπο ζωής τους στην πόλη προς την κατεύθυνση της αειφορίας. Με την εργασία αυτή γίνεται προσπάθεια να οριστεί θεωρητικά το αντικείμενο του ερευνητικού ενδιαφέροντος με τη αναζήτηση σχετικών θεωρητικών δομημάτων, όπως επίσης να εξεταστεί εμπειρικά με την ανάλυση διαφορετικών πηγών δεδομένων. Κεντρικός άξονας της προσέγγισης που ακολουθήθηκε είναι η διερεύνηση των νέων τάσεων που ανοίγονται στο χώρο της δια βίου μάθησης για την αειφορία με την επέκταση του ρόλου των περιβαλλοντικών ΜΚΟ προς νέα πεδία, μέσα και εργαλεία, όπως αυτό της διαδικτυακής επικοινωνίας.

Λέξεις κλειδιά: *Διαδικτυακή περιβαλλοντική επικοινωνία, ηλεκτρονική συνηγορία, αειφορία, αειφόρος τρόπος ζωής στην πόλη, αξιολόγηση, ΜΚΟ, δια βίου περιβαλλοντική μάθηση*

Εισαγωγή

Τα ηλεκτρονικά μέσα μαζικής ενημέρωσης, με κυρίαρχο ανάμεσά τους το διαδίκτυο, έχουν αναχθεί στις μέρες μας σε σημαντικό μέσο και πεδίο επικοινωνίας για μεγάλο μέρος του πληθυσμού και κυρίως για τους νέους. Αποτελούν πλέον αναπόσπαστο μέρος του τρόπου

ζωής των περισσότερων ανθρώπων κι έχουν συμβάλλει στη διαμόρφωση μιας κουλτούρας, την οποία υιοθετούν πλατιά στρώματα της κοινωνίας στην καθημερινή τους ζωή (popular culture), με την έννοια του τρόπου έκφρασης, του διαμοιρασμού συμβόλων και της καλλιέργειας ταυτοτήτων και προτύπων συμπεριφοράς (Luke 2005). Ολοένα και περισσότερα άτομα, επιχειρήσεις και οργανισμοί, όπως κρατικοί φορείς και μη-κυβερνητικές οργανώσεις (ΜΚΟ), αναγνωρίζουν στο διαδίκτυο σημαντικές δυνατότητες για τη δημιουργία μιας σταθερής σχέσης επικοινωνίας και ανταλλαγής με το κοινό τους, όπως επίσης ευκαιρίες για την προσέλκυση νέου κοινού στην προσπάθειά να προβάλλουν και να μεταφέρουν τις γνώσεις και τις ιδέες τους, να εξυπηρετήσουν τους σκοπούς τους, αλλά και να προωθήσουν γενικότερα οράματα.

Ως αναδυόμενοι ρόλοι του διαδικτύου προς την κατεύθυνση αυτή είναι και εκείνοι της κινητοποίησης των πολιτών για υιοθέτηση νέων μορφών συμπεριφοράς και συμμετοχής τους σε δράσεις που προτείνονται ή υποστηρίζονται μέσω αυτού (Gerodimos 2008). Με τον όρο «κινητοποίηση» αναφερόμαστε στη δραστηριοποίηση των πολιτών σε σχέση με ζητήματα που άπτονται της καθημερινότητάς τους, ενέχουν όμως κι έναν ευρύτερο, κοινωνικό ή πολιτικό, χαρακτήρα. Σε αυτή την κατηγορία εντάσσονται και τα διάφορα κοινωνικο-περιβαλλοντικά ζητήματα και τα ζητήματα αειφορίας. Με τον όρο «συμμετοχή», αντίστοιχα, εννοούμε την οικειοθελή αποδοχή υιοθέτησης μιας προτεινόμενης δράσης ή την ενεργητική αναζήτηση και υποστήριξη νέων μέσων και τρόπων συμπεριφοράς στο πλαίσιο μιας συλλογικής προσπάθειας αντιμετώπισης ενός ζητήματος με τον χαρακτήρα που περιγράψαμε παραπάνω. Η αλλαγή των τρόπων σκέψης και συμπεριφοράς προς την κατεύθυνση της αειφορίας είναι ένα παράδειγμα μιας τέτοιας προσπάθειας. Και στη μία και στην άλλη περίπτωση, πάντως, ο πολίτης χρειάζεται να έχει πεισθεί αφενός για την αναγκαιότητα αντιμετώπισης των παραπάνω ζητημάτων και την αποτελεσματικότητα των προτεινόμενων μέσων, αφετέρου για την σκοπιμότητα της δικής του συμβολής και σύμπραξης στη συγκεκριμένη προσπάθεια. Στην ενίσχυση του ενδιαφέροντος και της θέλησης των πολιτών για συμμετοχή ειδικά στο χώρο της περιβαλλοντικής διεκδίκησης και δραστηριοποίησης σε ζητήματα αειφορίας πολλοί είναι οι φορείς και τα μέσα που μπορούν να παίξουν ένα θετικό ρόλο. Ανάμεσά τους και οι αντίστοιχες περιβαλλοντικές ΜΚΟ σε τοπικό, εθνικό και διεθνές επίπεδο, με τη δυνατότητα να αξιοποιούν πλέον μια πλειάδα ψηφιακών μέσων και πρακτικών διαδικτυακής επικοινωνίας (Gerodimos 2008).

Διαδικτυακή επικοινωνία και ηλεκτρονική συνηγορία

Πιο ειδικά, τα τελευταία χρόνια αναγνωρίζεται ολοένα και περισσότερο ότι το διαδίκτυο και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης μπορούν να αξιοποιηθούν ως εργαλεία από τις διάφορες ΜΚΟ για να διαδώσουν τα μηνύματα που μεταφέρουν, να διαμοιράσουν το πληροφοριακό υλικό που έχουν συγκεντρώσει ή δημιουργήσει, και βεβαίως να διεκδικήσουν να πετύχουν τους κύριους στόχους του κινήματος που εκπροσωπούν. Αν και όλα τα παραπάνω εξυπηρετούνται και μέσα από πιο παραδοσιακές στρατηγικές, οι νέες τεχνολογίες και τα κοινωνικά δίκτυα φαίνεται ότι διευκολύνουν τη γρήγορη επικοινωνία, την ευρεία διάδοση και συχνά οδηγούν σε νέες μορφές κινητοποίησης. Οι πληροφορίες μεταφέρονται με ταχύτερους ρυθμούς, όπως επίσης μπορούν να παραχθούν και συνεργατικά, μέσα από τα δίκτυα ατόμων/ πολιτών που συμμετέχουν με διαφορετικούς ρόλους (McGregor & Price 2010).

Μία από τις νέες δυνατότητες που μπορούν να αναπτύξουν οι ΜΚΟ με την αξιοποίηση του διαδικτύου και άλλων ψηφιακών μέσων είναι και αυτή της «ηλεκτρονικής συνηγορίας» (e – advocacy) (Obar et al. 2012, Hinton 2009). Η έννοια της «συνηγορίας» (advocacy) είναι στενά συνδεόμενη με εκείνη το ακτιβισμού και με την παρουσία και τον ρόλο των ΜΚΟ, οι

οποίες θεωρούνται ως οι κατεξοχήν φορείς της στις σύγχρονες κοινωνίες. Πρόκειται για μια επικοινωνιακή διαδικασία που απαιτεί βαθιά κατανόηση του τρόπου με τον οποίο διαμορφώνονται και τελικά λαμβάνονται κρίσιμες πολιτικές αποφάσεις σε σχέση με διάφορα ζητήματα ή γίνονται επιλογές από τους απλούς πολίτες στο πλαίσιο της καθημερινής τους ζωής. Οι ΜΚΟ έχοντας έναν αναγνωρισμένο ρόλο στο ευρύτερο θεσμικό πλαίσιο λήψης αποφάσεων επινοούν και σχεδιάζουν στρατηγικές προκειμένου να ασκήσουν πίεση και να επηρεάσουν αυτούς που βρίσκονται στα κέντρα λήψης αποφάσεων. Οι στρατηγικές αυτές μπορεί να περιλαμβάνουν από την επεξεργασία συγκεκριμένων σχεδίων δράσης, τη διαμόρφωση και δημοσιοποίηση κειμένων πολιτικού ή άλλου χαρακτήρα και την εκπόνηση και κυκλοφορία εκθέσεων-αναφορών (McGregor & Price 2010). Αντίστοιχα, στην επικοινωνία τους με τους πολίτες οι ΜΚΟ χρησιμοποιούν έντυπα πληροφόρησης που έχουν παραχθεί από τις ίδιες, σχεδιάζουν εκστρατείες ενημέρωσης και παρέχουν συμβουλές με σκοπό να επηρεάσουν τον τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς των πολιτών, αλλά και για να «στρατολογήσουν» νέα μέλη, που θα αναλάβουν προσωπική και συλλογική δράση γύρω από τις διεκδικήσεις που προβάλλουν.

Από δράσεις ενθάρρυνσης και υποστήριξης ατόμων και ομάδων, βεβαίως, η συνηγορία μπορεί να εξελιχθεί και σε προπαγάνδα, όταν οι ιδέες που προβάλλονται γίνονται αντιληπτές ως «δόγμα», όταν αναζητούνται υποστηρικτές που να μην αμφισβητούν καμία από αυτές ή όταν γίνεται χρήση μεθόδων που επικαλούνται μορφές «αυθεντίας» ή ασκούν μορφές πειθαναγκασμού (Johnson & Mappin 2005). Σε αυτή την περίπτωση η συνηγορία ανάγεται σε καθοδήγηση και κατήχηση, αφού υπονοεί ότι υπάρχει ένας και μοναδικός ορθός τρόπος συμπεριφοράς - αυτός που προβάλλεται - που στηρίζεται σε a priory αξίες, οι οποίες δεν αφήνουν περιθώρια αμφισβήτησης και άσκησης της οποιασδήποτε κριτικής.

Χωρίς να καταργούνται πιο παραδοσιακές μορφές συνηγορίας, την τελευταία κυρίως δεκαετία οι διάφορες ΜΚΟ έχουν οδηγηθεί στην ανάπτυξη νέων μορφών «ηλεκτρονικής» συνηγορίας (Obar et al. 2012, Hinton 2009). Η ηλεκτρονική συνηγορία αποτελεί μια πιο μοντέρνα εκδοχή επικοινωνιακής ακτιβιστικής παρέμβασης, που αξιοποιεί τα ψηφιακά μέσα και το διαδίκτυο, διαθέτοντας διακριτά πλεονεκτήματα συγκριτικά με πιο παραδοσιακές μορφές αντίστοιχων πρακτικών. Στα πλεονεκτήματα αυτά αναφέρεται η δυνατότητα δημιουργίας μιας αποκεντρωμένης, ευπροσάρμοστης και γρήγορης μεθόδου επικοινωνίας, που επιτρέπει την άμεση διασύνδεση ατόμων και ομάδων σε παγκόσμια κλίμακα, χωρίς μεγάλο κόστος και με περιθώρια δημοκρατικής συμμετοχής από την πλευρά του πολιτών-χρηστών (McGregor & Price 2010). Η εξ αποστάσεως ανταλλαγή ανάμεσα στις ΜΚΟ και το κοινό τους, η τακτική ανανέωση της παρεχόμενης πληροφόρησης, η δυνατότητα διαμόρφωσης μιας προσωπικής αντίληψης από την πλευρά του συμμετεχόντων με την αξιοποίηση περισσότερων μέσων και εργαλείων (κειμένων, εικόνων, βίντεο, υπερσυνδέσμων, κλπ.) και σε κάποιες περιπτώσεις η δυνατότητα «συν-κατασκευής του περιεχομένου» με τη συνδρομή του ίδιου του κοινού, αποτελούν ορισμένα από τα θετικά στοιχεία που προβάλλονται σε σχέση με αυτό το είδος επικοινωνίας των ΜΚΟ με στόχο την κινητοποίηση (Hinton 2009).

Πιο ειδικά, τα σημεία διαφοροποίησης της ηλεκτρονικής συνηγορίας από πιο παραδοσιακές μορφές συνηγορίας είναι σύμφωνα με την Hinton (2009) τα ακόλουθα:

- Η παραδοσιακή συνηγορία επιτρέπει κατά κύριο λόγο μεγαλύτερη αμεσότητα στην επαφή με το κοινό, ενώ η ηλεκτρονική βασίζεται στην επικοινωνία από απόσταση.
- Η ηλεκτρονική συνηγορία είναι πιο δυναμική, με την έννοια ότι παρέχει τη δυνατότητα για αλλαγές στο περιεχόμενο της πληροφορίας, γεγονός που προκαλεί πιο γρήγορη ανταπόκριση από την πλευρά του κοινού σε πληροφορίες που συνεχώς ανανεώνονται και διατηρούν την επικαιρότητά τους. Αντίθετα, στην παραδοσιακή μορφή της υπάρχει σχετική στασιμότητα.

- Η ηλεκτρονική συνηγορία επηρεάζει επίσης τον τρόπο που οι χρήστες αλληλεπιδρούν με την πληροφορία. Τα έντυπα κείμενα έχουν μια μάλλον γραμμική σχεδίαση που κανείς θα πρέπει να ακολουθήσει προκειμένου να συγκεντρώσει όλες τις απαραίτητες πληροφορίες και να διαμορφώσει άποψη. Αντίθετα, οι «σελίδες» στην ηλεκτρονική συνηγορία έχουν υπερσυνδέσμους, που οδηγούν σε άλλα κείμενα ή ευνοούν την περιήγηση, ώστε ο αναγνώστης να μπορεί να βασιστεί σε περισσότερες πηγές πριν διαμορφώσει τη δική του άποψη.
- Η ηλεκτρονική συνηγορία, τέλος, δίνει τη δυνατότητα για μια διαδραστική, αμφίδρομη επικοινωνία μέσω του διαδικτύου, επιτρέποντας στους χρήστες να παράγουν και οι ίδιοι περιεχόμενο ή να συνεισφέρουν σε αυτό, μέσα από τη συμμετοχή τους σε διαδικτυακές συζητήσεις σε κοινότητες και ιστολόγια. Αντίθετα, κάτι τέτοιο είναι λιγότερο εφικτό σε πιο παραδοσιακές μορφές συνηγορίας, που ακολουθούν περισσότερο μονοσήμαντες, «διδακτικές» προσεγγίσεις επικοινωνίας με το κοινό τους.

Δεν λείπουν βεβαίως και οι φωνές διαμαρτυρίας όσων διατηρούν επιφυλακτική στάση απέναντι σε αυτόν τον διαδικτυακό τρόπο συνηγορίας. Μία από αυτές είναι ότι το διαδίκτυο καθιστά την επικοινωνία απρόσωπη και αποσπά το κοινό από την αμεσότητα, κοινωνική ή περιβαλλοντική, που προσφέρει η απευθείας διάδραση (Hinton 2009). Ένα άλλο σημείο κριτικής είναι ότι, αν και το διαδίκτυο θεωρείται δημοκρατικός και συμμετοχικός χώρος, όπου οι πολίτες έχουν τη δυνατότητα ισότιμης πρόσβασης και ελέγχου του (Miller 2000), σημαντικό μέρος του πληθυσμού εξακολουθεί να μην έχει πρόσβαση σε αυτό και πολλοί μιλούν για ένα «ψηφιακό χάσμα ανισοτήτων στην πρόσβαση» ανάλογα με την περιοχή, τις βασικές δεξιότητες και άλλους κοινωνικούς παράγοντες (Reisch 2001). Τέλος, μία ακόμα ένσταση έχει να κάνει με το ότι οι ΜΚΟ συχνά φαίνεται να «αλιεύουν σε ήδη γνώριμα νερά», υπονοώντας ότι απευθύνονται σε ένα κοινό που είναι ήδη εξοικειωμένο με τα θέματα αυτά χωρίς να ρισκάρουν περισσότερα προς την κατεύθυνση της αναζήτησης κάποιου νέου κοινού (Clarke et al. 2007).

Περιβαλλοντικές ΜΚΟ και ηλεκτρονική συνηγορία για αειφορική κατανάλωση

Ένας από τους τομείς στους οποίους δραστηριοποιούνται οι περιβαλλοντικές ΜΚΟ με την άσκηση ηλεκτρονικής συνηγορίας είναι αυτός της αειφορικής κατανάλωσης (sustainable consumption). Η αειφορική κατανάλωση έχει αναχθεί σε ζήτημα πολιτικής προτεραιότητας σε διεθνές επίπεδο (βλ. Agenda 21: UN 1992), καθώς αναγνωρίζεται ότι ο τρόπος ζωής των ανθρώπων του δυτικού κυρίως κόσμου έχει οδηγήσει σε εξάντληση των φυσικών πόρων κι έχει συνδεθεί με αρνητικές επιπτώσεις για το περιβάλλον και τις κοινωνίες. Αντίστοιχα, σε όλα σχεδόν τα κείμενα των Διεθνών διακηρύξεων οι ΜΚΟ προβάλλονται ως οι ειδικοί σε θέματα αειφορικής κατανάλωσης, με δυνατότητα να παρέμβουν στους τρόπους με τους οποίες οι πολίτες την αντιλαμβάνονται και την ασκούν (Fuchs & Lorek 2005). Ως εκ τούτου αναγνωρίζονται ως κεντρικοί φορείς στην προσπάθεια κινητοποίησης και δραστηριοποίησης των πολιτών για υιοθέτηση δράσεων στην καθημερινή τους ζωή, που να προωθούν την αειφορία μέσω κατάλληλων μοντέλων.

Πιο ειδικά, το είδος ηλεκτρονικής συνηγορίας που ακολουθείται από τέτοιες προσπάθειες κινείται πάνω στη βάση της λογικής ότι και όταν ακόμα υιοθετούνται από τους πολίτες μικρές αλλαγές στην καθημερινή τους ζωή αυτές μπορεί να οδηγήσουν στην επίτευξη της αειφορίας σε ευρύτερη κλίμακα (Hinton 2009). Μπορεί τέτοιου τύπου δράσεις να μην έχουν τη δυναμική να συμβάλλουν σε συνολικές αλλαγές στη δομή της κοινωνίας και στις πολιτικές που ακολουθούνται σε σχέση με το περιβάλλον, δεν παύει όμως να διαθέτουν το πλεονέκτημα ότι διατηρούν την αμεσότητα στην ενημέρωση και την επικοινωνία με όσους

αναζητούν ιδέες και λύσεις σε θέματα αειφορικών τρόπων ζωής σε επίπεδο καθημερινότητας, ενώ ταυτόχρονα δημιουργούν συμμετοχική διάδραση, μέσα από την οποία το κοινό μπορεί να μοιραστεί το ρόλο του «συνηγόρου» - «ειδικού» με τους υποκινητές της δράσης (δηλαδή τις ΜΚΟ). Στη συνέχεια δίνεται μια τυπολογία πέντε κατηγοριών/ επιπέδων δράσεων ηλεκτρονικής συνηγορίας σε θέματα αειφορικής κατανάλωσης, όπως έχει προταθεί από την Hinton (2009). Αυτές είναι:

- Πληροφόρηση γύρω από τα προβλήματα που δημιουργούνται από τις μη αειφορικές επιλογές ζωής καθώς και τα μέσα με τα οποία διάφορες πρακτικές μπορούν να γίνουν πιο αειφορικές.
- Συζήτηση πάνω στα θέματα αυτά και τις προτεινόμενες δράσεις.
- Συμμετοχή σε προσωπικές μετρήσεις εμπλοκής σε αειφορικές δράσεις και ανάληψη δεσμεύσεων ως προς αυτές.
- Κατανάλωση προϊόντων με πιο αειφορικά χαρακτηριστικά ή πάνω σε πιο αειφορικά πρότυπα.
- Ανάληψη πολιτικής δράσης με τη χρήση προτεινόμενων εργαλείων και μέσων ή/και την άσκηση πίεσης για την πρόκληση αλλαγών.

Η πρώτη κατηγορία δράσεων τοποθετεί την ηλεκτρονική συνηγορία καθαρά και μόνο στο επίπεδο παροχής επαρκούς και έγκυρης περιβαλλοντικής πληροφορίας. Στηρίζεται σε μια αντίληψη που προτάσσει τη λογική φύση του ατόμου και ανάγει τις αιτίες για τις μη-αειφορικές πρακτικές στην έλλειψη σωστής πληροφόρησης. Αντίστοιχα, πληρέστερη πληροφόρηση συνεπάγεται και πιο ορθολογική αειφορική συμπεριφορά.

Η δεύτερη κατηγορία/ επίπεδο προβλέπει ότι η άσκηση ηλεκτρονικής συνηγορίας διεξάγεται μέσα από συζητήσεις πάνω σε θέματα αειφορίας. Ο ρόλος του «ειδικού» διαμοιράζεται ανάμεσα σε αυτόν που εγκαινιάζει π.χ. ένα ηλεκτρονικό forum και όσους μετέχουν σε αυτό, και η όλη διαδικασία οδηγεί στην «κατασκευή» μιας συλλογικής μορφής γνώσης. Με τον τρόπο αυτό οι πολίτες συμμετέχουν και εμπλέκονται εκφράζοντας την άποψή τους ως «ειδικοί» και οι ίδιοι σε θέματα που αφορούν την καθημερινότητά τους.

Το τρίτο επίπεδο βασίζεται στην ανάπτυξη μιας προσωπικής εκτίμησης για το βαθμό ή το είδος των υιοθετούμενων συμπεριφορών σε σχέση με το πόσο αειφορικές αυτές είναι, μέσα από ενέργειες που περιλαμβάνουν κυρίως προσωπικές δεσμεύσεις και μέτρηση του οικολογικού αποτυπώματος των ατόμων. Και οι δύο τρόποι αναμένεται να έχουν μια δυναμική που θα οδηγήσει στη διαμόρφωση μιας πιο υπεύθυνης στάσης των πολιτών απέναντι σε θέματα και πρακτικές αειφορικής κατανάλωσης. Οι δεσμεύσεις αγγίζουν κυρίως τη σφαίρα της μελλοντικής συμπεριφοράς, με τη προσδοκία να αποσπάσουν μια «υπόσχεση» για το τι σκοπεύουν να κάνουν οι πολίτες στο μέλλον στο πλαίσιο της καθημερινότητάς τους, ενώ η μέτρηση του οικολογικού αποτυπώματος αφορά το τι έχουν ήδη κάνει μέχρι τώρα (κατά το παρελθόν) ή τι συνεχίζουν να κάνουν ακόμα και τώρα (στο παρόν).

Το τέταρτο επίπεδο ηλεκτρονικής συνηγορίας προσεγγίζει το όλο θέμα μέσα από έναν πιο έμπρακτο τρόπο, παροτρύνοντας τους πολίτες στην κατανάλωση «οικολογικών» ή «πράσινων» προϊόντων που προέρχονται από διαδικασίες «ηθικού» εμπορίου. Μία ένσταση που διατυπώνεται, βεβαίως, σε σχέση με το επίπεδο αυτό είναι ότι η επιλογή ακόμα και τέτοιου είδους προϊόντων μπορεί μεν να οδηγεί σε περιβαλλοντικά και κοινωνικά οφέλη, δεν παύει όμως να εκφράζει και να αναπαράγει τον ίδιο τον μηχανισμό της κατανάλωσης, τον οποίο αποδέχεται ως δεδομένο. Αυτό που επιχειρεί να αλλάξει επομένως δεν είναι τον καταναλωτικό τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς αλλά τα είδη των προϊόντων προς κατανάλωση.

Τέλος, το πέμπτο επίπεδο αναφέρεται σε νέες μορφές 'πολιτικής' δράσης που μπορούν να αναπτυχθούν μέσω ηλεκτρονικής συνηγορίας. Έτσι, σε ορισμένες περιπτώσεις οι πολίτες ακολουθούν κάποιες προδιαγεγραμμένες νόρμες πολιτικής συμπεριφοράς, που υπαγορεύονται από τους οργανωτές της ηλεκτρονικής δράσης, π.χ. επιδίδονται σε διαδικτυακή συλλογή υπογραφών ή την αποστολή mail. Σε άλλες περιπτώσεις, πάλι, τους δίνεται η δυνατότητα να επιλέξουν ποια θέματα είναι σημαντικά για τους ίδιους καθώς και τους τρόπους δράσης που προτίθενται να ακολουθήσουν.

Σε όποιες από τις παραπάνω περιπτώσεις ηλεκτρονικής συνηγορίας κι αν αναφερόμαστε, ο χώρος του διαδικτύου φαίνεται ότι προσφέρει ευκαιρίες και δυνατότητες για ενίσχυση του ρόλου των περιβαλλοντικών ΜΚΟ στην υποστήριξη της υιοθέτησης πιο αειφορικών προτύπων ζωής από τους πολίτες. Η άσκηση ηλεκτρονικής συνηγορίας αποτελεί ένα ακόμα μέσο πολιτικής και κοινωνικής επιρροής με αξιώσεις για τη διάπλαση της περιβαλλοντικής ταυτότητας και υπεύθυνης στάσης των πολιτών (McGregor & Price 2010). Αυτό πάντως που επισημαίνεται είναι ότι δεν έχει γίνει ακόμα πλήρως αντιληπτή από τις ίδιες τις ΜΚΟ η δυναμική αυτού του μέσου και γι' αυτό συχνά το χρησιμοποιούν περιοριστικά και μονοδιάστατα, αναπαράγοντας στην ουσία πιο παραδοσιακά πρότυπα πρακτικών με μονοσήμαντα ενημερωτικό χαρακτήρα (Kingston & Stam 2013). Τέλος, η πρόκληση για τις ΜΚΟ είναι να ξεπεράσουν τα μοντέλα συνηγορίας που αναπαράγουν την αντίληψη ότι είναι οι ειδικοί να προτείνουν οι ίδιοι τους ορθούς τρόπους συμπεριφοράς, και να περάσουν σιγά-σιγά σε πιο «εκπαιδευτικές» προσεγγίσεις, με την ανάπτυξη μιας αμφίπλευρης και πιο ισότιμης επικοινωνίας. Δράσεις τέτοιου τύπου θα τους δώσουν την ευκαιρία να προβληματιστούν για το πώς θα καλλιεργήσουν την κριτική ικανότητα και την ικανότητα δράσης των πολιτών και να δημιουργήσουν μια συλλογική γνώση πάνω σε αυθεντικά δημοκρατικές διαδικασίες, που ως τέτοια θα ασκήσει ουσιαστική επίδραση στις ζωές των ανθρώπων (Lehman 2007).

Η μελέτη περίπτωσης: Αξιολογώντας τα επίπεδα ηλεκτρονικής συνηγορίας στη διαδικτυακή επικοινωνιακή δράση μιας ελληνικής περιβαλλοντικής ΜΚΟ

Η έρευνα που παρουσιάζεται στην εργασία αυτή αποτελεί μια μελέτη περίπτωσης, στην οποία αξιολογήθηκε η φυσιογνωμία και αποτελεσματικότητα της διαδικτυακής επικοινωνιακής δράσης που σχεδίασε και υλοποίησε η ελληνική περιβαλλοντική ΜΚΟ WWF-Ελλάς, με στόχο την κινητοποίηση και συμμετοχή πολιτών στην υιοθέτηση αειφορικών αλλαγών στον τρόπο ζωής τους στην πόλη. Η έρευνα διενεργήθηκε από το Εργαστήριο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής, Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών, ύστερα από πρόσκληση και ανάθεση της ΜΚΟ. Η διαδικτυακή επικοινωνιακή δράση ήταν διετούς διάρκειας, η έρευνα κάλυψε όμως μόνο τους πέντε πρώτους μήνες υλοποίησής της, από τον Οκτώβριο του 2013 μέχρι και τον Μάρτιο του 2014.

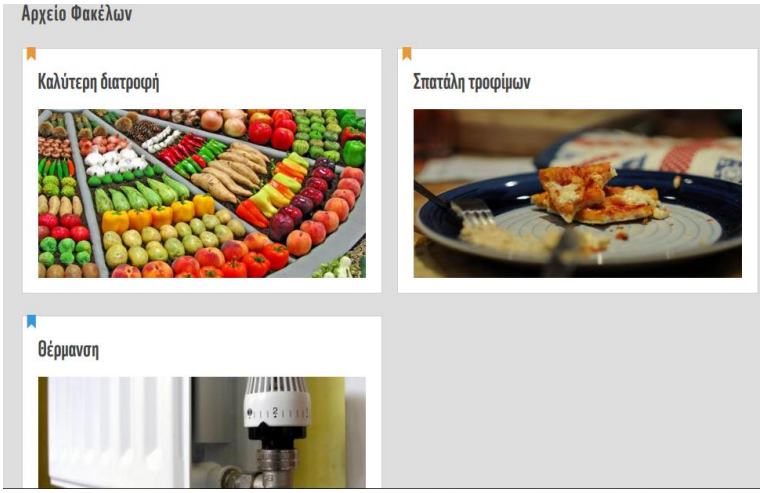
Πιο ειδικά, η μελέτη περίπτωσης που παρουσιάζεται στη συνέχεια εστιάζεται στην εξέταση του διαδικτυακού χώρου με τον τίτλο «Καλύτερη Ζωή» που σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε ως επικοινωνιακή παρέμβαση από την WWF-Ελλάς με πρόθεση από την πλευρά των σχεδιαστών της, όπως αναφέρεται και στο κείμενο περιγραφής της παρέμβασης, «*την ενημέρωση και κινητοποίηση των πολιτών σε θέματα του καθημερινού τρόπου ζωής τους μέσα στην πόλη και την προώθηση μικρών αλλαγών στον τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς τους*». Ο διαδικτυακός αυτός χώρος σχεδιάστηκε να περιλαμβάνει τα εξής πεδία (βλ. Εικόνα 1):

Εικόνα 1. Τα μέρη/ πεδία του ιστότοπου «Καλύτερη Ζωή».

(α) **Φάκελοι**. Σε αυτούς συγκεντρώθηκε όλο το πληροφοριακό υλικό που αναπτύχθηκε σε σχέση με καθέναν από τους τέσσερις θεματικούς άξονες της εν λόγω διαδικτυακής επικοινωνιακής παρέμβασης, οι οποίοι ήταν οι εξής: διατροφή, ενέργεια, κατανάλωση και πράσινη πόλη (βλ. Εικόνα 2). Στο υλικό αυτό, το οποίο ανανεωνόταν κάθε τρεις μήνες, αναλύονταν μια σειρά από θέματα της καθημερινότητας.

(β) **Αποστολές**. Πρόκειται για στοχευμένες προσπάθειες παρακίνησης του κοινού να εμπλακούν σε συγκεκριμένες δράσεις, που σύμφωνα με τους σχεδιαστές οδηγούν σε έναν πιο αειφορικό τρόπο ζωής στην πόλη. Καθεμία από τις αποστολές αυτές οργανωνόταν σε εβδομαδιαία βάση. Στον ιστότοπο προβλεπόταν μια ζώνη με οπτικοακουστικό υλικό (φωτογραφίες, εικόνες ή βίντεο) και με τους ανάλογους υπερσυνδέσμους, η οποία παρέπεμπε κάθε φορά στην αποστολή της εβδομάδας. Δίπλα σε αυτήν ένα σύντομο κείμενο εξηγούσε το γενικό σκεπτικό και καλούσε το κοινό να εμπλακεί στην προσπάθεια. Στο πλαίσιο του πεδίου αυτού εκτός από το αρχείο αποστολών υπήρχαν και τα βραβεία/ πόντοι που κατακτούσε κανείς όταν έφερνε εις πέρας τις αποστολές.

(γ) **Σχολεία**. Τα πεδίο αυτό περιλάμβανε πληροφορίες σχετικά με το κομμάτι του δράσης που αφορούσε σε συνεργασίες με σχολεία.



Εικόνα 2. Εικόνα των Φακέλων υλικού στον ιστότοπο «Καλύτερη Ζωή».

(δ) **Ειδήσεις**. Το αρχείο αυτό ανανεωνόταν επίσης σε εβδομαδιαία βάση και περιλάμβανε ενημερώσεις σε σχέση με τους βασικούς θεματικούς άξονες του προγράμματος: τη διατροφή, την ενέργεια, την κατανάλωση και την πράσινη πόλη.

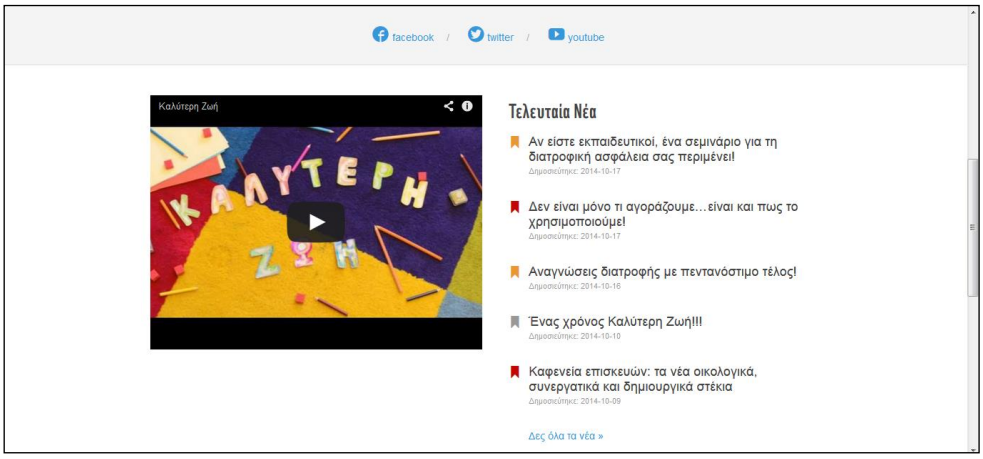
(ε) **Σχετικά**. Στο πεδίο αυτό δίνονταν πληροφορίες για τη δράση, τους συνεργαζόμενους φορείς, τη συμβουλευτική ομάδα, τα μέσα που στήριζαν την προσπάθεια και τους χάρτες πρωτοβουλιών σε όλη την Ελλάδα, καθώς επίσης οδηγίες και συμβουλές για το τι θα

μπορούσε να κάνει κανείς, εφόσον γινόταν μέλος. Τέλος, στο πεδίο αυτό αποθηκευόταν πληροφοριακό υλικό, όπως επιστημονικές δημοσιεύσεις, σύντομα ενημερωτικά κείμενα, εκθέσεις και ό,τι άλλο θα μπορούσε να θεωρηθεί χρήσιμο ή κατά καιρούς δημοσιεύτηκε στον διαδικτυακό χώρο.

(στ) **Blog.** Στο ιστολόγιο γινόταν η ανάρτηση κειμένων είτε των μελών είτε συνεργατών της «Καλύτερης Ζωής».

(ζ) **Επικοινωνία**. Το πεδίο αυτό είχε προβλεφθεί για τη διευκόλυνση της επικοινωνίας με mail ή την εγγραφή των ενδιαφερομένων σε newsletter για να λαμβάνουν σε εβδομαδιαία βάση τα νέα του προγράμματος.

Στον διαδικτυακό χώρο υπήρχε επίσης μια ζώνη με τρεις υπερσυνδέσμους που οδηγούσαν στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης που χρησιμοποιούσε η επικοινωνιακή δράση της «Καλύτερης Ζωής», δηλαδή στην αντίστοιχη σελίδα της στο Facebook, το Twitter και το Youtube. Κάτω από τη ζώνη με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης είχε περιληφθεί ένα video με μια γενική εισαγωγή στο πρόγραμμα κι ένα πεδίο με τα πιο πρόσφατα νέα (βλ. Εικόνα 3).



Εικόνα 3. Εικόνα σελίδας του ιστότοπου «Καλύτερη Ζωή».

Οι στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στο πλαίσιο αυτής της μελέτης περίπτωσης ήταν πολλά και καθένα από αυτά εστίαζε σε μια διαφορετική περιοχή ενδιαφέροντος. Στην παρούσα εργασία εξετάζεται ένα από τα συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα, και πιο συγκεκριμένα, αξιολογείται η εν λόγω διαδικτυακή επικοινωνιακή παρέμβαση ως προς τα επίπεδα ηλεκτρονικής συνηγορίας που επιδιώχθηκαν και λειτούργησαν. Η οριοθέτηση του ερωτήματος και η ανάλυση των δεδομένων για την απάντησή τους βασίστηκε στην τυπολογία της Hinton (2009) με τα πέντε επίπεδα ηλεκτρονικής συνηγορίας. Πιο συγκεκριμένα, εξετάστηκε κατά πόσο η δράση αυτή ανταποκρίνεται σε περισσότερα του ενός επίπεδα ηλεκτρονικής συνηγορίας και κατά πόσο και με ποιους τρόπους τα επίπεδα αυτά ανήκαν στις αρχικές προθέσεις των σχεδιαστών της. Τα επίπεδα αυτά ήταν πιο συγκεκριμένα τα ακόλουθα:

- Πληροφόρηση
- Συζήτηση θεμάτων
- Μέτρηση αειφορικών δράσεων/ δέσμευση ως προς μελλοντικές δράσεις
- Αειφορική κατανάλωση
- Ανάληψη πολιτικής δράσης

Η μεθοδολογία της έρευνας

Η έρευνα αποτελεί μια «μελέτη περίπτωσης» (Bell 1997) και κινείται στο ποιοτικό μεθοδολογικό παράδειγμα. Ως πηγές δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν: (α) τα κείμενα σχεδιασμού της δράσης που ετοιμάστηκαν και κατατέθηκαν από τους ίδιους τους σχεδιαστές, (β) η δομή και τα περιεχόμενα του διαδικτυακού χώρου και η σχετική δραστηριότητα κατά το διάστημα που διενεργήθηκε η έρευνα, (γ) τα ηχογραφημένα αρχεία από τις ημιδομημένες συνεντεύξεις που διεξάχθηκαν με εκπροσώπους της οργάνωσης, και (δ) τα ημερολόγια σημειώσεων της μιας εκ των δύο ερευνητριών κατά το διάστημα αυτό.

Ειδικότερα όσον αφορά τις συνεντεύξεις, αυτές έλαβαν χώρα κατά τον Μάρτιο του 2014. Οι ερωτήσεις που τέθηκαν σε δύο μέλη της οργάνωσης που είχαν την ευθύνη της συγκεκριμένης δράσης ήταν 11 και κινήθηκαν με βάση έναν οδηγό συνέντευξης που διαμορφώθηκε από τις ερευνήτριες και είχε συγκεκριμένους άξονες. Τα ημερολόγια παρατήρησης περιλάμβαναν επίσης μια καταγραφή των μεταβολών που παρατηρούνταν στα περιεχόμενα του δικτυακού τόπου και στα χρησιμοποιούμενα εργαλεία κοινωνικής δικτύωσης.

Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η θεματική ανάλυση (thematic analysis) (Braun & Clarke 2006). Σύμφωνα με αυτή εντοπίστηκαν και καταγράφηκαν τα βασικά θέματα στα δεδομένα μιας έρευνας με γνώμονα τα αντίστοιχα ερευνητικά ερωτήματα. Το σύνολο των δεδομένων κωδικοποιήθηκε σε κατηγορίες και υποκατηγορίες, στις οποίες ταξινομήθηκε όλο το ερευνητικό υλικό και προέκυψαν τα βασικά θέματα.

Παρουσίαση και συζήτηση των αποτελεσμάτων

Οι πηγές δεδομένων που αναλύθηκαν για την προσέγγιση του συγκεκριμένου ερωτήματος ήταν οι απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις, το κείμενο περιγραφής της δράσης και του τρόπου υλοποίησής της και τα ερευνητικά ημερολόγια παρατήρησης. Η ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν κατά τους πρώτους πέντε μήνες υλοποίησης του προγράμματος μας οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι το είδος της ηλεκτρονικής συνηγορίας που κατά κύριο λόγο ασκήθηκε κατά το σχεδιασμό και τη διαχείριση του διαδικτυακού χώρου «Καλύτερη Ζωή» εντάσσεται κυρίως στο πρώτο επίπεδο με βάση την τυπολογία της Hinton, δηλαδή σε αυτό της **παροχής κατάλληλης πληροφόρησης**. Οι σχεδιαστές του προγράμματος κατεύθυναν το μεγαλύτερο μέρος της προσπάθειάς τους στο σκέλος του «info campaign», όπως οι ίδιοι το όρισαν, θεωρώντας το ως τη βάση και την προϋπόθεση για την όποια επόμενη κίνησή τους.

Η έμφαση στην πληροφόρηση ξεκίνησε ήδη από την σχεδίαση του διαδικτυακού χώρου, κατά την οποία παρατηρήθηκε ένας κειμενικός πληθωρισμός, που θα μπορούσε έως και να λειτουργήσει ανασταλτικά σε σχέση με την προσέλκυση νέου κοινού. Η διάρθρωση του ιστότοπου έδινε έμφαση στην ιεράρχηση των πληροφοριών, ξεκινώντας από τα πιο γενικά ή πιο σημαντικά θέματα, με τη μορφή μικρών κειμένων, τίτλων ή εικόνων και βίντεο, που λειτουργούσαν ως υπερσύνδεσμοι και αναρτιούνταν σε κεντρικό σημείο, και συνεχίζοντας με πιο εξειδικευμένα ή περισσότερο αναλυμένα ζητήματα. Όσον αφορά τα περιεχόμενα του ιστότοπου, η έμφαση στην παροχή άπλετης πληροφορίας φάνηκε ότι αποτελούσε για τους σχεδιαστές έναν ασφαλή τρόπο παρέμβασης, που στηριζόταν στην πεποίθηση για το ρόλο τους ως εκπροσώπων μιας ΜΚΟ, «να διαφωτίσουν» δηλαδή και να στρέψουν το κοινό τους προς μια ασφαλή και έγκυρη ενημέρωση.

Στους πέντε πρώτους μήνες λειτουργίας του προγράμματος δύο ήταν οι θεματικοί φάκελοι υλικού που άνοιξαν: η *θέρμανση* και η *διατροφή*. Ο τρόπος διαχείρισης των θεμάτων στους φακέλους αυτούς επιβεβαίωσε τον έντονα πληροφοριακό χαρακτήρα της συνολικής δράσης. Η εισαγωγή εξηγούσε την προβληματική μέσα από την οποία επιλέχθηκε το συγκεκριμένο

θέμα, με παράθεση στοιχείων από έρευνες και στατιστικά στοιχεία που συνηγορούσαν υπέρ της σοβαρότητάς του. Ακολουθείτο από ένα video που αξιοποιούσε τις δυνατότητες της εικόνας και του ήχου και με τρόπο χιουμοριστικό παρουσίαζε τη θεματική του φακέλου. Δινόταν επίσης στη διάθεση του κοινού ενημερωτικό υλικό με τη μορφή αρχείων pdf. Ταυτόχρονα, άνοιγαν και οι αποστολές και οι δράσεις που σχετίζονταν με το συγκεκριμένο θέμα και οι οποίες προβάλλονταν ταυτόχρονα από τον ιστότοπο και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης της δράσης. Κάθε φάκελος συνοδευόταν από live webinars, δηλαδή εκπομπές που μεταδίδονταν ζωντανά, στις οποίες ειδικοί απαντούσαν σε ερωτήσεις πολιτών που είχαν συγκεντρωθεί στο μεταξύ μέσα από την ηλεκτρονική φόρμα επικοινωνίας που το κοινό καλείτο να υποβάλλει. Κατά τη διάρκειά τους προβάλλονταν νέα και παρεχόταν στο κοινό μεγάλος αριθμός πηγών ενημέρωσης και φορέων που ασχολούνταν με το κάθε θέμα με τους αντίστοιχους υπερσυνδέσμους.

Από τα παραπάνω συνάγεται ότι η πληροφόρηση με όλους τους δυνατούς τρόπους – κείμενα, video, συνεντεύξεις, στατιστικά δεδομένα και έρευνες – λειτούργησε ως η κεντρική στρατηγική ηλεκτρονικής συνηγορίας που υιοθετήθηκε από τους σχεδιαστές της δράσης μέσω του διαδικτυακού χώρου. Η μεγάλη έμφαση που δόθηκε σε αυτή φαίνεται ότι βασίζεται στην καλά καθιερωμένη αντίληψη ότι η παροχή πλούσιων, έγκυρων και επικαιροποιημένων πληροφοριακών δεδομένων μπορεί να οδηγήσει σε ευαισθητοποίηση των πολιτών και στη συνέχεια σε δραστηριοποίησή τους. Το γεγονός ότι το πρόγραμμα κινείται προς την κατεύθυνση της προσφοράς πληθώρας «χρηστικών», όπως τις ονομάζει, πληροφοριών, με στόχο την πρόκληση αλλαγών στον τρόπο ζωής των πολιτών, βασίζεται μάλλον στη γραμμική αντίληψη για τη «λογικο-κρατούμενη» φύση του ανθρώπου. Η αντίληψη αυτή παραδέχεται ότι εφόσον κάποιος γνωρίζει όσα χρειάζεται, η συμπεριφορά του αναμενόμενα θα τροποποιηθεί προς την ανάλογη κατεύθυνση (Hinton 2009). Το μοντέλο αυτό θεώρησης έχει βεβαίως αμφισβητηθεί ως ανεπαρκές και σε μεγάλο βαθμό αποπροσανατολιστικό (Kollmuss & Agyeman 2002). Το βασικό επιχείρημα είναι ότι τα άτομα δεν λειτουργούν αποκλειστικά και μόνο με γνώμονα τη λογική, όπως επίσης ότι η γνώση είναι μία μόνο από τις παραμέτρους που διαμορφώνουν την συμπεριφορά τους. Ποικιλία παραγόντων επηρεάζουν τις επιλογές μας, οι οποίοι σχετίζονται τόσο με την εσωτερική δομή της προσωπικότητας του καθενός όσο και με εξωτερικές συνθήκες, κοινωνικές δομές, θεσμικά πλαίσια και αξίες της κοινωνίας, μέσα στην οποία όλα αυτά λαμβάνουν χώρα (Seyfang 2004).

Το είδος ηλεκτρονικής συνηγορίας που επικεντρώνεται στη **συζήτηση γύρω από θέματα και δράσεις** (δεύτερο επίπεδο στην τυπολογία της Hinton) δεν φάνηκε να έχει ικανοποιητικά επιτευχθεί στη συγκεκριμένη δράση, μιας και η κινητικότητα στα αντίστοιχα εργαλεία του διαδικτυακού χώρου και στα κοινωνικά μέσα που χρησιμοποιήθηκαν ήταν μάλλον χαμηλή και αντίστοιχα περιορισμένα τα ποσοστά οικοδόμησης μιας online κοινότητας. Παρότι επιδιώχθηκε, προβλέφθηκε και διευκολύνθηκε η συμμετοχή σε συζητήσεις και ανταλλαγές πάνω στα διάφορα ζητήματα που αναδείχθηκαν, διαπιστώθηκε η απουσία ενός δημόσια διατυπωμένου λόγου των πολιτών σε μεγάλο βαθμό, είτε από δισταγμό είτε από έλλειψη ενδιαφέροντος εμπλοκής σε δημόσιες συζητήσεις.

Όπως οι ίδιοι οι σχεδιαστές δήλωσαν, ανάμεσα στους στόχους τους ήταν και η αλλαγή στον τρόπο επικοινωνίας και διάδρασης με το κοινό. Πιο συγκεκριμένα, αυτό που επισημάνθηκε είναι ότι: *«… θέλαμε συν τοις άλλοις να αλλάξουμε λίγο τον τρόπο προσέγγισης. Αντί να υπάρχει μια διαδικασία top down, όπου εμείς λέμε και κάποιοι άλλοι πραγματοποιούν… Τώρα αυτό να το αλλάξουμε σιγά-σιγά, όχι μονομιάς, αλλά σιγά-σιγά να παίρνουμε και να προάγουμε πράγματα που οι ίδιοι οι άνθρωποι κάνουνε, οι ίδιοι οι πολίτες...»*. Επιδίωξαν με άλλα λόγια να ξεφύγουν από ένα κακώς εννοούμενο «διδακτικό» μοντέλο, στο οποίο εκείνοι πρότειναν και το κοινό αποδεχόταν και ακολουθούσε, και να δοκιμάσουν να καθιερώσουν μια

αμφίδρομη επικοινωνία, που να εμπεριέχει ζύμωση απόψεων και ιδεών, μέσα από την οποία θα μπορούσαν να προκύψουν νέα στοιχεία.

Τον στόχο αυτό προσπάθησαν να τον προσεγγίσουν αρχικά με τη δυνατότητα να γίνει κανείς μέλος της δράσης και να αποκτήσει λογαριασμό χρήστη, μέσω του οποίου θα μπορούσε να επικοινωνεί και να διατυπώνει τη γνώμη του γύρω από τα διάφορα θέματα που ανοίγονταν. Ταυτόχρονα, ζητείτο η γνώμη και η διατύπωση σχολίων από το κοινό για θέματα και δράσεις που κάθε φορά απασχολούσαν τους ίδιους, τόσο στον ιστότοπο όσο και στην αντίστοιχη σελίδα του Facebook. Στις αποστολές και τις άλλες πρωτοβουλίες που οργανώνονταν ζητούνταν, επίσης, η γνώμη τους μέσα από σχόλια ή mails.

Παρόλα αυτά, ο βασικός προβληματισμός των σχεδιαστών παρέμεινε ότι παρά τις επιδιώξεις και τις προσπάθειές τους, η ανταπόκριση του κοινού ήταν περιορισμένη. Όπως παρατηρεί ένας από τους εκπροσώπους της οργάνωσης «*... εκεί θέλει λίγο παραπάνω να δουλέψουμε, για να καταφέρουμε να τους δείξουμε [στο κοινό] πώς πραγματικά ζητάμε να μας πούνε…. Και μαζί με αυτούς να κάνουμε ένα, δύο, τρία, πέντε πράγματα.»*. Παρά το γεγονός ότι λείπει ο δημόσια διατυπωμένος λόγος από τους πολίτες, οι σχεδιαστές δήλωναν: *«… λαμβάνουμε μηνύματα και emails από τους πολίτες που λένε "έχω μια ιδέα! γιατί δεν κάνουμε αυτό;" ή "μπορείτε να προτείνετε και αυτό", το οποίο προσπαθούμε μέσα από τις αποστολές και μέσα από τις ειδήσεις ή τις δράσεις που προωθούμε να τους δίνουμε βήμα…»*. Όμως, και πάλι αυτός ο τρόπος δεν εκλήφθηκε –και σωστά– ως αυθεντική συμμετοχή σε συζήτηση. Η μορφή της ηλεκτρονικής συνηγορίας που στηρίζεται στη συζήτηση στην ουσία διαμοιράζει το ρόλο του ειδικού ανάμεσα στους σχεδιαστές του προγράμματος και του κοινού, αναδεικνύοντας το δεύτερο σε ισότιμο συνομιλητή σε θέματα που γνωρίζει καλά, καθώς αφορούν την καθημερινότητά του.

Στην απουσία αυτής της δυνατότητας έχει από πολλούς αναζητηθεί η αιτία αποτυχίας πολλών παραδοσιακών μορφών δημόσιας συνηγορίας να προκαλέσουν ουσιαστικές αλλαγές στον τρόπο συμπεριφοράς των ανθρώπων (Hobson 2002). Χρειάζεται, ωστόσο, να επισημανθεί ότι από μια τέτοιου τύπου συμμετοχή σε συζήτηση εξ' ορισμού αποκλείονται όσοι δεν είναι αρκετά εξοικειωμένοι με την τεχνολογία και το διαδίκτυο ή όσοι δεν είναι διατεθειμένοι να δημοσιοποιήσουν «προσωπικά τους δεδομένα» (όπως π.χ. το ονοματεπώνυμο και την ηλεκτρονική τους διεύθυνση), που θεωρούνται απαραίτητα για την εγγραφή τους σε τέτοιες δράσεις ηλεκτρονικής επικοινωνίας και συνηγορίας. Εξάλλου, το είδος της συζήτησης που διαμορφώνεται στις ιστοσελίδες των εν λόγω δράσεων συχνά είναι προκαθορισμένο από τους σχεδιαστές τους, οι οποίοι διατηρούν οι ίδιοι τη δυνατότητα να επιλέγουν τι θα συμπεριλάβουν και τι όχι σε αυτές, ώστε να διαμορφώνουν «το καθεστώς αλήθειας» που για τους ίδιους θεωρείται πολιτικά ορθό (Hinton 2009).

Εστιάζοντας, πάντως, στους πέντε πρώτους μήνες λειτουργίας της επικοινωνιακής παρέμβασης «Καλύτερη Ζωή» θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι γενικά εμφάνισε χαμηλή συμμετοχή και δεν κατάφερε να «χτίσει» μια online κοινότητα με έντονη και διαρκή παρουσία. Οι δυνατότητες που παρείχε περιορίζονταν σε παραδοσιακές και στατικές μορφές ανταλλαγής (Gerodimos 2008). Η συζήτηση γύρω από θέματα και δράσεις ξεκινούσε πάντα από τους σχεδιαστές και δεν κατάφερε να αναληφθεί από το κοινό σε άμεσο χρόνο, καθώς αυτό εκδήλωνε διστακτικότητα. Η συμμετοχή του κοινού εξαντλήθηκε τις περισσότερες φορές στα «likes» σε μια ανάρτηση στο Facebook ή στο Twitter. Αρκετοί είναι εκείνοι που ασκούν κριτική σε αυτό το είδος χαμηλής δέσμευσης από την πλευρά του κοινού στην ηλεκτρονική επικοινωνία και συνηγορία, χαρακτηρίζοντάς την με εμφανή υποτιμητική διάθεση ως «slacktivism» ή «clicktivism» (Kingston & Stam 2013).

Το είδος ηλεκτρονικής συνηγορίας που βασίζεται στον αναστοχασμό και τη δέσμευση που αναμένεται να προκαλέσουν τα αποτελέσματα **προσωπικών μετρήσεων αειφορικών**

συμπεριφορών – δράσεων θα μπορούσε να συναρτηθεί στη συγκεκριμένη παρέμβαση με τις εβδομαδιαίες αποστολές, οι οποίες λειτουργούσαν άλλοτε δεσμευτικά και άλλοτε απολογιστικά, καθώς μέσω αυτών μπορούσε κανείς να κερδίσει πόντους και μικρά «δώρα». Οι αποστολές αυτές αφορούσαν προτάσεις για την πραγματοποίηση μικρών αλλαγών στην καθημερινότητα και η λειτουργία της ανταμοιβής δεν θα μπορούσε παρά να έχει κυρίως ένα συμβολικό χαρακτήρα. Κάποιες άλλες πρωτοβουλίες που επίσης προβλέπονταν από τους σχεδιαστές της παρέμβασης, με τη διενέργεια διαγωνισμών και την απονομή βραβείων στους επιτυχόντες επιχειρούσαν να δημιουργήσουν ένα αίσθημα **δέσμευσης και ευθύνης** που συνοδευόταν παράλληλα με την αντίστοιχη επιβράβευση, ώστε η όλη προσπάθεια να γίνεται πιο ελκυστική.

Η αναγνώριση της σημασίας εκτίμησης του αντίκτυπου των προσωπικών μας επιλογών και πράξεων εκφράστηκε ήδη από το αρχικό κείμενο περιγραφής της παρέμβασης που μας παραχωρήθηκε από τους σχεδιαστές. Αναφορά σε αυτό έγινε για παράδειγμα στο οικολογικό αποτύπωμα των πλούσιων χωρών που έχει ξεπεράσει κατά πολύ τις δυνατότητες του πλανήτη. Αντίστοιχα, η διαδικασία προσωπικής μέτρησης αειφορικών συμπεριφορών και η δέσμευση για αλλαγές στο μέλλον θεωρήθηκαν σημαντικά εργαλεία προκειμένου να γίνει αντιληπτή η σοβαρότητα ενός ζητήματος. Όπως χαρακτηριστικά αναφερόταν στο κείμενο: *«Κάθε πολίτης που θα εισέρχεται στην πρωτοβουλία καλείται να δεσμευθεί για μια σειρά από εβδομαδιαίες αποστολές, να φέρει σε πέρας ειδικές αποστολές και να διαμοιράσει τα περιεχόμενα της πρωτοβουλίας μέσα από τα social media. Για κάθε αναληφθείσα δράση θα κερδίζει πόντους που θα τον βοηθούν να ξεκλειδώσει badges».*

Πράγματι, κατά τη διάρκεια των πέντε πρώτων μηνών λειτουργίας του προγράμματος, και σε εβδομαδιαία βάση, δημοσιευόταν μια αποστολή σχετική με τους θεματικούς άξονες, δηλαδή την ενέργεια, τη διατροφή, την κατανάλωση και την πράσινη πόλη. Κάθε ενδιαφερόμενος μπορούσε κατόπιν εγγραφής του να συμμετέχει στις αποστολές αυτές συγκεντρώνοντας αντίστοιχους πόντους και βραβεία. Ένας πρώτος τρόπος δέσμευσης των πολιτών ήταν, επομένως, αυτές οι εβδομαδιαίες αποστολές με τις απλές καθημερινές πράξεις, που ενείχαν και ένα χαρακτήρα μέτρησης ως προς τον αντίκτυπο στο περιβάλλον και την ποιότητα ζωής τους. Ένας δεύτερος τρόπος αφορούσε απευθείας μετρήσεις του οικολογικού τους αποτυπώματος. Ένα τέτοιο παράδειγμα ήταν η αποστολή με τίτλο «*Πόσο καλά ξέρεις το ψυγείο σου;*», που αναφερόταν στο θέμα της ενεργειακής κατανάλωσης ενός ψυγείου, και περιλάμβανε ένα τεστ που βασιζόταν σε μια εφαρμογή που σχεδιάστηκε σε συνεργασία με την Γερμανική ΜΚΟ CO_2 online για αξιολόγηση συσκευών ψύξης. Τέλος, οι διαγωνισμοί που διενεργήθηκαν περιλάμβαναν ξεχωριστά βραβεία κατά περίπτωση, όπως π.χ. μια «ενεργειακή επίσκεψη» στο σπίτι της νικήτριας ή πρακτικές συμβουλές για καλύτερη θέρμανση από έναν ειδικό, ή ακόμα και χρηματικά έπαθλα. Όλα τα παραπάνω στοιχεία καταδεικνύουν ότι καταβλήθηκε σημαντική προσπάθεια από τους σχεδιαστές να δημιουργηθεί ένα κλίμα δέσμευσης και αφοσίωσης σε σχέση με τη υιοθέτηση αειφορικών προτύπων ζωής και συμπεριφοράς.

Αντίστοιχα εκδηλώθηκε ηλεκτρονική συνηγορία στο επίπεδο της **προώθησης ενός αειφορικού καταναλωτικού τρόπου ζωής**. Η επίτευξη αλλαγών προς πιο φιλικά προς το περιβάλλον και την αειφορία ήθη και συμπεριφορές κατανάλωσης αποτελούσε ήδη έναν δηλωμένο κεντρικό στόχο της επικοινωνιακής δράσης. Όπως χαρακτηριστικά αναφερόταν: *«Κι όμως, ο περιορισμός της κατανάλωσης μπορεί να συμβεί λελογισμένα, ακριβώς στα σημεία που είναι απαραίτητο και θεμιτό, αρκεί να μάθουμε πώς. Επιπλέον, είναι δυνατή η υιοθέτηση ενός φιλοπεριβαλλοντικού τρόπου ζωής, που θα φέρει σημαντικά οικονομικά οφέλη για όσους τον υιοθετήσουν και θα προσφέρει την ευκαιρία για ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων, που θα βασίζονται στην αλληλεγγύη και την ισότιμη συμμετοχή».* Προς αυτή την κατεύθυνση δόθηκε ιδιαίτερη βαρύτητα και στην ιδέα της «εξοικονόμησης» (ας μην ξεχνάμε ότι το motto της

δράσης ήταν *«οικολογικά, οικονομικά, συμμετοχικά»*) μέσα από ενημερωτικά κείμενα και ειδήσεις καθώς και με τις δράσεις και τις αποστολές.

Δεν προωθήθηκαν βεβαίως συγκεκριμένα «πράσινα» προϊόντα ή προϊόντα προερχόμενα από διαδικασίες «ηθικού» εμπορίου (Hinton 2009). Ούτε στις μόνιμες στήλες του διαδικτυακού τόπου υπήρξε κάποια πρόβλεψη πεδίου ή περιεχομένου που να παραπέμπει σε προτάσεις για αγορές συγκεκριμένων προϊόντων. Όμως, προβλήθηκαν διάφορα καταναλωτικά παραδείγματα συμπεριφοράς, που κατά την γνώμη των σχεδιαστών θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε μείωση του οικονομικού και περιβαλλοντικού κόστους. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε, λόγου χάρη, στην πρακτική της ανταλλαγής και επαναχρησιμοποίησης ρούχων, στην ιδέα της ανακύκλωσης και της κομποστοποίησης, σε αλλαγές στον τρόπο αγοράς προϊόντων από τα super market και στη μείωση της κατανάλωσης κρέατος. Την περίοδο των Χριστουγέννων, για παράδειγμα, προβλήθηκαν μέσω της ιστοσελίδας αποστολές που είχαν να κάνουν με προτάσεις για «οικολογικές γιορτές και αγορές», οι οποίες έδιναν δημιουργικές ιδέες για οικονομικά δώρα με έμπνευση και λιγότερα έξοδα, αλλά και συγκεκριμένα βιβλία για παιδιά και νέους. Από την άλλη πλευρά, υπήρξαν και προτάσεις «να γίνει πράξη το πνεύμα των Χριστουγέννων», επενδύοντας όχι σε αγορές, αλλά στη συμμετοχή σε πράξεις αλληλεγγύης, εθελοντισμού, αντιπραγματισμού και συμπαράστασης σε όσους έχουν ανάγκη.

Τέλος, το πέμπτο επίπεδο ηλεκτρονικής συνηγορίας με βάση την τυπολογία της Hinton, που σχετίζεται με την **ανάληψη πολιτικής δράσης** δεν αναπτύχθηκε ιδιαίτερα κατά τους πέντε τουλάχιστον πρώτους μήνες υλοποίησης της δράσης. Έτσι, για παράδειγμα, η ανάληψη τέτοιων πρωτοβουλιών με τη μορφή της διαδικτυακής συλλογής υπογραφών ή την αποστολή mail σε σχέση με συγκεκριμένα θέματα δεν αναδείχθηκε σημαντικά κατά την πρώτη φάση λειτουργίας του προγράμματος. Σημειώνουμε, βέβαια, εδώ την εξ' αρχής εκφρασμένη πρόθεση των σχεδιαστών το πρόγραμμά τους να κινηθεί προς την κατεύθυνση αυτή *«αφού εντοπίσει μέσα από την τριβή με ζητήματα καθημερινότητας κομβικές αδυναμίες πολιτικής και στη συνέχεια να επιδιώξει αλλαγές σε επίπεδο κεντρικής πολιτικής σκηνής ή/και τοπικής αυτοδιοίκησης»*. Εξάλλου, και στις συνεντεύξεις αναδείχθηκε η αγωνία αν θα υπάρξει τελικά εμπλοκή του κοινού με κάποια πολιτική χροιά: *«Σήμερα βγάλαμε ως αποστολή την υπογραφή της έκκλησης να μην ανοίξει το εργοστάσιο λιγνίτη στην Πτολεμαΐδα. Από κει θέλω να δω τώρα. Θα υπάρξει άραγε συμμετοχικότητα; Θα υπάρξει άραγε ανταπόκριση του κόσμου;»*.

Στις προθέσεις των σχεδιαστών υπάρχει, λοιπόν, η διάσταση της ανάπτυξης μιας κινητοποίησης με πολιτικό χαρακτήρα από την πλευρά του κοινού τους, με τον εντοπισμό προβλημάτων και τη συμμετοχή τους σε δράσεις άσκησης πίεσης για επίλυσή τους με τη συνδρομή ψηφιακών μέσων και εργαλείων που τους προσφέρει η «Καλύτερη Ζωή». Τέτοιες είναι για παράδειγμα η συγκέντρωση ηλεκτρονικών υπογραφών και mail, αλλά και η περίπτωση της εμπλοκής πολιτών σε άλλες οργανωμένες δράσεις παρακολούθησης της ποιότητας του περιβάλλοντος και παρέμβασης. Όλες οι παραπάνω δυνατότητες περιλαμβάνουν διαδικασίες που απαιτούν χρόνο γι' αυτό και η εκδήλωσή τους μπορεί να συμβαίνει με πιο αργούς ρυθμούς. Και βεβαίως η έρευνα αξιολόγησης που διενεργήθηκε κάλυψε την αρχική περίοδο υλοποίησης του έργου, κατά την οποία πολλά από αυτά ξεκινούσαν τότε να δοκιμάζονται.

Σημαντικό είναι πάντως ότι οι συντελεστές της «Καλύτερης Ζωής» αντιλαμβάνονται και ενδιαφέρονται να προωθηθεί η πολιτική διάσταση στην ηλεκτρονική επικοινωνία και συνηγορία που ασκούν. Η μορφή αυτή ηλεκτρονικής συνηγορίας θα μπορούσε να ευνοήσει συλλογικές μορφές δράσης, που ξεφεύγοντας από τις ατομικές επιλογές ζωής, στοχεύουν σε παρεμβάσεις στο σύστημα. Αυτές θα μπορούσαν να προκύψουν μέσα από την αλληλεπίδραση ατόμων που σκέφτονται με ανάλογο τρόπο και τις δημιουργικές ζυμώσεις που η αλληλεπίδραση αυτή μπορεί να προκαλέσει. Προϋπόθεση βέβαια για όλα αυτά είναι

να μην περιορίζεται η έννοια της «πολιτικής δράσης» στην απλή προσθήκη του ονόματός τους σε διαδικτυακές εκκλήσεις ή ψηφοφορίες μέσω mail, αλλά να προωθείται και αναπτύσσεται η προσωπική και συλλογική εμπλοκή τους στη διερεύνηση θεμάτων και η δημιουργική διεκδίκηση αιτημάτων μέσα από διαδικασίες διάδρασης με φυσικές και on line κοινότητες.

Επίλογος

Τα ηλεκτρονικά μέσα και το διαδίκτυο ειδικότερα διεκδικούν κεντρικό ρόλο σε όλες τις επικοινωνιακές διαδικασίες στην εποχή μας. Η αξιοποίησή τους από τις περιβαλλοντικές ΜΚΟ για την ανάπτυξη και προώθηση μοντέλων σκέψης και πρακτικών ενός πιο αειφόρου τρόπου ζωής στους πολίτες μέσα από δράσεις ηλεκτρονικής συνηγορίας προσφέρει νέες ευκαιρίες και δυνατότητες. Στην παρούσα έρευνα εξετάσαμε κατά πόσο μια επικοινωνιακή δράση που σχεδιάστηκε από μια ελληνική περιβαλλοντική ΜΚΟ με συγκεκριμένους στόχους ακολούθησε και προώθησε διαφορετικά επίπεδα ηλεκτρονικής συνηγορίας.

Η έρευνα ανέδειξε την επικράτηση παλαιότερων αντιλήψεων ακόμα και με τα νέα αυτά μέσα. Για παράδειγμα, η έμφαση φάνηκε και πάλι να δίνεται στη γνωστή τακτική της παροχής επαρκούς, έγκυρης και επικαιροποιημένης πληροφορίας από την πλευρά της ΜΚΟ, ενώ αντίθετα δεν επιτεύχθηκε σε ικανοποιητικό βαθμό η ανάπτυξη μιας αμφίδρομης και ισότιμης επικοινωνιακής ανταλλαγής της ΜΚΟ με το κοινό της, παρότι αυτό είχε εξ' αρχής καταστεί βασικός στόχος της. Η παρούσα μελέτη περίπτωσης εμφανίζει λοιπόν ιδιαίτερο ενδιαφέρον γιατί δίνει τη δυνατότητα να ανιχνευτούν βασικές διαστάσεις της επικοινωνιακής πρακτικής των περιβαλλοντικών ΜΚΟ και να μελετηθούν οι τρόποι με τους οποίους οι πρακτικές αυτές μπορούν και πρέπει να ανανεωθούν με την αξιοποίηση μέσων και εργαλείων διαδικτυακής επικοινωνίας. Αποτελεί επίσης μια πρώτη απόπειρα να συνδυαστούν θεωρητικά και να εξεταστούν εμπειρικά ζητήματα που σχετίζονται με την αποτελεσματικότητα παρεμβάσεων που αξιοποιούν το διαδίκτυο και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης για προβολή και καλλιέργεια στάσεων, γνώσεων και πρακτικών στο πλαίσιο πιο αειφόρων προτύπων ζωής.

Το ενδιαφέρον της έρευνας αξιολόγησης που παρουσιάστηκε στην εργασία αυτή εντοπίζεται ανάμεσα σε άλλα και στη θεωρητική πλαισίωσή της με προσεγγίσεις και δομήματα που δεν έχουν μέχρι σήμερα χρησιμοποιηθεί επαρκώς στο χώρο της δια βίου περιβαλλοντικής μάθησης για την αειφορία, κατά τη μελέτη του ρόλου και της δράσης των περιβαλλοντικών ΜΚΟ (Κάτσενου, Φλογαΐτη, Δασκολιά, 2011). Τα συμπεράσματά της μπορούν κατά συνέπεια να αξιοποιηθούν από τους ίδιους τους σχεδιαστές του προγράμματος «Καλύτερη Ζωή» στη βελτίωση της ίδιας ή μελλοντικών παρόμοιων δράσεών τους, αλλά και από οποιονδήποτε άλλο φορέα ενδιαφέρεται και επιλέγει να αξιοποιήσει μέσα και εργαλεία της διαδικτυακής επικοινωνίας για την επίτευξη αλλαγών στον τρόπο ζωής των σύγχρονων πολιτών προς την κατεύθυνση της αειφορίας. Τέλος, η παρούσα έρευνα ανοίγει τη συζήτηση για τον «παιδαγωγικό» ρόλο που διαδραματίζουν ή μπορούν να ασκήσουν μια πλειάδα φορέων αλλά και μέσων μη-τυπικής και άτυπης μάθησης σε σχέση με την προώθηση του οράματος της αειφορίας στις σύγχρονες κοινωνίες.

Ευχαριστίες

Η παρούσα έρευνα διενεργήθηκε στο πλαίσιο ερευνητικής συνεργασίας του Εργαστηρίου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και του ΠΜΣ «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου» (ΘΕΠΑΕΕ) του Τμήματος ΦΠΨ της Φιλοσοφικής Σχολής του ΕΚΠΑ με το WWF-Ελλάς. Θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε προσωπικά τις κ.κ. Ελένη Σβορώνου και Βίκη Μπαρμπόκα και τον κ.

Αχιλλέα Πληθάρα από το WWF-Ελλάς για τη συνεργασία, τη διάθεση σημαντικού πληροφοριακού υλικού σχετικού με το πρόγραμμα και τη συνολική συμβολή τους στη διεξαγωγή και επιτυχία της έρευνας.

Βιβλιογραφία

I. Ελληνόγλωσση

Bell, J. (1997). Μεθοδολογικός Σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Έρευνας. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Κάτσενου, Χ., Φλογαΐτη, Ε., Δασκολιά, Μ. (2011). Διερευνώντας το στίγμα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο πρόγραμμα δράσης δύο ελληνικών περιβαλλοντικών ΜΚΟ: Μια ιστορική και συγκριτική θεώρηση. Στο: Βλασσοπούλου, Χ., Λιαράκου, Γ. (Επιμ), Περιβαλλοντική Ιστορία. Μελέτες για την Αρχαία και Σύγχρονη Ελλάδα. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο, σελ. 211-238.

II. Ξενόγλωσση

Braun, V., Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology. Vol. 3, No. 2, pp. 77-101.

Clarke, N., Barnett, C., Cloke, P., Malpass, A. (2007). Globalising the consumer: Doing politics in an ethical register. Political Geography. Vol. 26, No. 3, pp. 231-249.

Fuchs, D.A., Lorek, S. (2005). Sustainable consumption governance: A history of promises and failures. Journal of Consumer Policy. Vol. 28, No. 3, pp. 261-288.

Gerodimos, R. (2008). Mobilizing young citizens in the UK: A content analysis of youth and issue websites. Information, Communication & Society. Vol. 11, No. 7, pp. 964-988.

Hinton, E. (2009). "Changing the world one lazy-assed mouse click at a time": Exploring the virtual spaces of virtualism in UK third sector sustainable consumption advocacy. Environment, Politics and Development Working Paper Series, WP# 16, Department of Geography, King's College London.

Hobson, K. (2002). Competing discourses of sustainable consumption: Does the 'rationalisation of lifestyles' make sense? Environmental Politics. Vol. 11, No. 2, pp. 95-120.

Johnson, E.A., Mappin, M.J. (Eds) (2005). Environmental Education and Advocacy: Changing Perspectives of Ecology and Education. Cambridge: Cambridge University Press.

Kingston, L.N., Stam, K.R. (2013). Online advocacy: Analysis of human rights NGO websites. Journal of Human Rights Practice. Vol. 5, No. 1, pp. 75-95.

Kollmus, A., Agyeman, J. (2002). Mind the gap: why do people act environmentally and what are the barriers to pro-environmental behavior? Environmental Education Research. Vol. 8, No. 3, pp. 325-334.

Lehman, G. (2007). The accountability of NGOs in civil society and its public spheres. Critical Perspectives on Accounting. Vol. 18, No. 6, pp. 645-669.

Luke, C. (Ed) (1996). Feminisms and Pedagogies of Everyday Life. Albany: State University of New York Press.

Miller, D. (2000). Virtualism: The culture of political economy. In: Cook, D., Crouch, S., Naylor, S., Ryan, J.R. (Eds), Cultural Turns/Geographic Turns: Perspectives on Cultural Geography. Harlow: Prentice Hall, pp. 196-213.

McGregor, C., Price, J. (2010). Websites as civic tools for advocacy: An examination of two Canadian adult literacy sites. The Canadian Journal for the Study of Adult Education. Vol. 22, No. 2, p. 27-47.

Obar, J.A., Zube, P., Lampe, C. (2012). Advocacy 2.0: An analysis of how advocacy groups in the United States perceive and use social media as tools for facilitating civic engagement and collective action. Journal of Information Policy. Vol. 2, No. 1, pp. 1-25.

Reisch, L.A. (2001). The Internet and sustainable consumption: Perspectives on a Janus face. Journal of Consumer Policy. Vol. 24, No. 3-4, pp. 251-286.

Seyfang, G. (2004). Eco-warriors in the Supermarket: Evaluating the UK Sustainable Consumption Strategy as a Tool for Ecological Citizenship. CSERGE Working Paper EDM 04-07.

UN (1992). Agenda 21– Sustainable Development. United Nations Conference on Environment and Development, Rio de Janeiro.

Θέματα Δασολογίας και Διαχείρισης Περιβάλλοντος και Φυσικών Πόρων
8ος Τόμος: Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Επικοινωνία, σελ. 68 - 88

ΑΝΘΡΩΠΟΛΟΓΙΚΗ-ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ ΤΗΣ ΒΑΣΙΣΜΕΝΗΣ ΣΤΟΝ «ΤΟΠΟ» ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Μαρία Δεβεράκη
Μ.Δ.Ε. Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης
Εργαστηριακή Συνεργάτις Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.
Παράρτημα Βορείου Αιγαίου
Μυτιλήνη
mdvaki@yahoo.gr

Βασίλειος Ε. Πανταζής
Εντεταλμένος Διδάσκων Παιδαγωγικής
Τμήμα Βιοχημείας και Βιοτεχνολογίας Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
Λάρισα
vapantazis@bio.uth.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η ανθρώπινη ζωή πρωταρχικά συνίσταται σε μια αδιάσπαστη σχέση με τον χώρο. Ο χώρος δεν υπάρχει απλώς ανεξάρτητα από τον άνθρωπο. Το ερώτημα για τον χώρο είναι, επομένως, ερώτημα που σχετίζεται με τη βαθύτερη φύση του ανθρώπου. Η ανθρωπολογική-παιδαγωγική θεώρηση ενδιαφέρεται για τον τρόπο με τον οποίο ο άνθρωπος βρίσκεται στον χώρο και βιώνει τον χώρο και όχι για μια αφηρημένη εικόνα της φύσης και του χώρου. Στην *Place-based Education* (Εκπαίδευση Βασισμένη στον «Τόπο»), ο «τόπος» εκλαμβάνεται ως δυναμικό πεδίο ενσωμάτωσης ανθρωπολογικών στοιχείων και παιδαγωγικών πρακτικών. Στην παρούσα εργασία επιχειρείται μια, θεμελιωμένη στην οπτική της γερμανικής *Σχολής Bollnow*, ανθρωπολογική-παιδαγωγική θεώρηση της *Βασισμένης στον «Τόπο» Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης* και η συνακόλουθη ανάδειξη της ανθρωπολογικής σημασίας αυτής της εκπαιδευτικής προσέγγισης.

Λέξεις κλειδιά: *Περιβαλλοντική εκπαίδευση, εκπαίδευση βασισμένη στον «τόπο», ανθρωπολογική-παιδαγωγική θεώρηση του χώρου*

Με ένα βλέμμα αγκαλιάζουμε τον κόσμο
οδοιπόροι ξανά και γίνεται η διαδρομή λαβύρινθος
του εαυτού μας το περίβλημα.
Γιώργος Γώτης (2015), *Γενέθλιον*

Εισαγωγή

Ο Γερμανός φιλόσοφος και παιδαγωγός O. F. Bollnow (Μπόλνοου) εξετάζει τη σχέση του ανθρώπου με τον κόσμο πρωτίστως μέσω της σχέσης του ανθρώπου με τον χώρο. Στο διάσημο έργο του «Άνθρωπος και Χώρος» (Mensch und Raum) προσεγγίζει ανθρωπολογικά τον χώρο ως *χωρικότητα* (Räumlichkeit) της ανθρώπινης

ζωής και εισάγει τους όρους του *βιωματικού χώρου* (erlebter Raum) και της *κατοίκησης* (Wohnen) στον χώρο, μέσα στον οποίο διαδραματίζεται η ανθρώπινη ζωή. Η *κατοίκηση* εκφράζει τη διάθεση του ανθρώπου βάσει της οποίας συμπεριφέρεται προς τον χώρο του και η *χωρικότητα* γίνεται ένα ουσιώδες προσδιοριστικό στοιχείο της ανθρώπινης ύπαρξης και κεντρικό θέμα της φιλοσοφικής και παιδαγωγικής ανθρωπολογίας. Ο χώρος, με την έννοια του χώρου που βιώνεται (gelebter/erlebter Raum) υφίσταται σε σχέση με τον άνθρωπο (Bollnow 1989, Maurer 1983).

Μεθοδολογικά ο χώρος μπορεί να προσεγγιστεί μόνο ως χώρος που βιώνεται. Ο Heidegger (1967, 1978), υπερβαίνοντας την ως τότε «αμηχανία όσον αφορά την ερμηνεία του Είναι του χώρου», τονίζει ότι «χωρίς αναδρομή στον κόσμο δε μπορεί να κατανοηθεί ο χώρος» και διατυπώνει χαρακτηριστικά: «*Ούτε ο χώρος είναι μες στο υποκείμενο ούτε ο κόσμος είναι μες στο χώρο*. Αντίθετα ο χώρος είναι "μες" στον κόσμο, στο μέτρο που το μες-στον-κόσμον-Είναι (In-der-Welt-sein), αυτό το συγκροτητικό στοιχείο του εδωνά-Είναι (Dasein), έχει διανοίξει το χώρο» (Bollnow 1989, Bollnow 1972, Bollnow 1988a, Lutze 1996, Maurer 1983).

Η *Place-based Education* -ο όρος έχει αποδοθεί στα ελληνικά ως *Εκπαίδευση Βασισμένη στον «Τόπο»* (Παπαδημητρίου 2012)- αναπτύχθηκε ως απάντηση στη συνεχώς αυξανόμενη τάση απομάκρυνσης από το φυσικό και το ανθρωπογενές περιβάλλον προκειμένου να ξεκινήσει μια νέα διαλεκτική σχέση μεταξύ του ανθρώπου και του περιβάλλοντός του. Είναι αυτό που αναφέρει ο Knapp σχετικά με την ανάπτυξη της έννοιας *landfullness*, που καλεί τους ανθρώπους να αναλογιστούν τη σχέση τους με το άμεσο περιβάλλον τους και να έρθουν πιο κοντά σε αυτό (Knapp 2005, Morgan 2009, Semken & Brandt 2010).

Η *Εκπαίδευση Βασισμένη στον «Τόπο»* αναφέρεται και ως *εκπαίδευση προσανατολισμένη στην κοινότητα* (community-oriented schooling) ή ως *οικολογική εκπαίδευση* (ecological education) ή ως *βιο-(τοπική) εκπαίδευση* (bioregional education). Ο Gruenewald την αναφέρει ως *συνειδητή εκπαίδευση για τον τόπο* (place-conscious education) θέλοντας να συμπεριλάβει τη φιλοσοφική διάσταση του τόπου και τη γνώση για άλλους τόπους, η οποία βοηθά στη μελέτη της αλληλεπίδρασης δύο τόπων (Gruenewald 2005, Woodhouse & Knapp 2000).

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται μια, θεμελιωμένη στην οπτική της *Σχολής Bollnow*, ανθρωπολογική-παιδαγωγική θεώρηση της *Βασισμένης στον «Τόπο» Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*, και η συνακόλουθη ανάδειξη της ανθρωπολογικής σημασίας αυτής της εκπαιδευτικής προσέγγισης. Μια ανθρωπολογική θεώρηση της εκπαίδευσης, η οποία βασίζεται στη *χωρική θέση* του ανθρώπου, μπορεί να θεωρηθεί και ως ανθρωπολογική θεώρηση της *περιβαλλοντικής* εκπαίδευσης που βασίζεται στο άμεσο χωρικό περιβάλλον του ανθρώπου. Μια *Εκπαίδευση Βασισμένη στον «Τόπο»* είναι και μια *Περιβαλλοντική* Εκπαίδευση Βασισμένη στον «Τόπο» (πρβλ. Gruenewald 2005).

Εννοιολογικές διασαφηνίσεις σχετικά με την έννοια του «τόπου»

Κάθε ανθρωπολογική θεώρηση της σχέσης με τον χώρο, κυρίως δε η φιλοσοφική-ανθρωπολογική θεώρηση της *Σχολής Bollnow*, στο πλαίσιο της οποίας εντάσσεται η μεθοδολογία και οι προϋποθέσεις αυτής της εργασίας, λαμβάνει πρωτίστως υπόψη της τη χαϊντεγγεριανή προσέγγιση της περιβαλλοντικότητας, ως *Συνάντησης* (γερμ.

Begegnung, αγγλ. Encounter) του ανθρώπου με το άμεσο περιβάλλον του (Heidegger 1967, 2001, 1978), ως ανακάλυψης και οικειοποίησης της *περιβαλλοντικής φύσης* (γερμ. Umweltnatur, αγγλ. environing Nature). Οφείλουμε, συνακόλουθα, να λάβουμε υπόψη και να αξιοποιήσουμε τη χαϊντεγγεριανή ορολογία του χώρου, ώστε να καταστεί σαφέστερη η άμεση σχέση του ανθρώπου με τον άμεσο περιβάλλοντα χώρο του, καθώς και η βαθύτερη ανθρωπολογική σημασία μιας *βασισμένης στη χωρική θέση του ανθρώπου (περιβαλλοντικής) εκπαίδευσης*.

Ο Heidegger, στο μνημειώδες έργο του «Είναι και Χρόνος» (1967, 1978, 1985, 2001), χρησιμοποιεί τους όρους: α) *Raum*, ο οποίος στην αγγλική μετάφραση του έργου αποδόθηκε ως *space* και στην ελληνική ως *χώρος*. β) *Platz*, ο οποίος στην αγγλική μετάφραση του έργου αποδόθηκε ως *place* και στην ελληνική ως *θέση*. γ) *Gegend*, ο οποίος στην αγγλική μετάφραση του έργου αποδόθηκε ως *region* και στην ελληνική ως *περιοχή*. Στην αγγλική μετάφραση υποσημειώνεται ότι η γερμανική λέξη *Gegend* δεν μπορεί να αποδοθεί με ακρίβεια στην αγγλική γλώσσα, δίνοντας ως εναλλακτικό όρο τον *whereabout* (2001). Ο Γιάννης Τζαβάρας υποσημειώνει, στην ελληνική μετάφραση, ότι η γερμανική λέξη *Gegend*, την οποία μεταφράζει ως *περιοχή*, σημαίνει, σε ορισμένες περιπτώσεις, την «περιοχή του τάδε τόπου που βρίσκεται στην τάδε κατεύθυνση» (1978). δ) Η λέξη *Ort*, η οποία αποδίδεται στην αγγλική μετάφραση ως *location* (locus, locative) και στην ελληνική μετάφραση ως *τόπος*, χρησιμοποιείται επεξηγηματικά στο «Είναι και Χρόνος», όπως και ε) η λέξη *Stelle*, η οποία αποδίδεται στην αγγλική μετάφραση ως *position* και στην ελληνική μετάφραση απλά ως, επίσης, *θέση*.

Ο Eduard Relph (2010) παρατηρεί ότι η υπαρξιακή διάσταση της χωρικής *θέσης* (place) του ανθρώπου είναι ποιοτικά διαφορετική από αυτή του *χώρου* (space) και παραπέμπει στην χαρακτηριστική διατύπωση του Eric Dardel σχετικά με την έννοια της συγκεκριμένης *θέσης* (place) στον χώρο, ότι χρειαζόμαστε ένα *εδώ*, από το οποίο εξερευνούμε τον κόσμο, ένα *εκεί* προς το οποίο μπορούμε να επιστρέφουμε. Η χωρική εμπειρία αρχίζει στη *θέση*, στην οποία ζει ο άνθρωπος ως κέντρο του κόσμου του. Ανήκοντας σε μια *θέση* ο άνθρωπος νιώθει μέρος της, έχοντας μια θετική αίσθηση ασφάλειας. Ο Heidegger (1978) τονίζει ότι η «θέση είναι εκάστοτε το ορισμένο "εκεί" (Dort) και "εδωνά" (Da), όπου *ανήκει*» κάποιος. Και επεξηγεί: «Κάθε θέση, μια και συγκροτείται από κατεύθυνση και μακρύτητα -η εγγύτητα δεν είναι παρά ένας τρόπος μακρύτητας-, έχει ήδη προσανατολιστεί προς μία και μέσα σε μία περιοχή».

Όπως φαίνεται, η ελληνική απόδοση του όρου *place* με τον όρο *τόπος* δεν υποστηρίζεται φιλοσοφικά και ανθρωπολογικά. Μάλλον, μάλιστα, ο όρος *τόπος* έχει μια κάπως επιφανειακή σημασία, η οποία μπορεί μεν να τον διαφοροποιεί από τον όρο *χώρος*, όμως αυτό συμβαίνει κυρίως αναφορικά με τη διάσταση ευρύτερου-μερικότερου και, πάντως, όχι με την ανθρωπολογική φόρτιση που απαιτείται. Παρά το γεγονός ότι ο όρος *τόπος* δημιουργεί μια αίσθηση οικειότητας, εντούτοις αυτή απέχει πολύ από το να μπορεί να αποδώσει τη βαθύτερη ανθρωπολογική και υπαρξιακή σημασία της συγκεκριμένης *θέσης* του ανθρώπου στον χώρο, της, θεμελιώδους για την ανθρώπινη ύπαρξη, βιωματικής κατάστασης του *κατοικείν*, όπου ο άνθρωπος είναι *στο σπίτι* (zu Hause), από το οποίο αρχίζει την εξόρμηση προς τα πλάτη του κόσμου για να *επιστρέψει* (πρβλ. Πανταζής 2012) εκ νέου στην ασφάλεια της εστίας.

Ο χώρος χαρακτηρίζεται από μια πνευματική-πολιτισμική διάσταση (Kozljanić 2010). Κατά τον A. Rossi η έννοια του «τόπου» είναι κάτι πολύ περισσότερο από ένα

φυσικό περιβάλλον, γιατί συνδυάζει τη φυσική του πραγματικότητα και την ιστορία του (Στεφάνου & Στεφάνου 2000). Οι *προσωπικοί καθημερινοί χώροι ζωής*, οι εγγύτεροι στην έννοια του αγγλικού "home", οι οποίοι αποδίδονται στα ελληνικά ως *ο τόπος μου, ο ιδιαίτερός μου τόπος, η ιδιαίτερη πατρίδα μου* (Τερκενλή 1995), είναι πλησιέστεροι προς την έννοια του «τόπου», όπως την εννοεί η Place-based Education. Ένας χώρος μπορεί να γίνει *«τόπος» του ανθρώπου που τον κατοικεί* στο μέτρο που διασφαλίζει «τη διαμόρφωση της προσωπικής του ιστορίας του τότε και του τώρα, τη βίωση του παρόντος ως κατάληξη του παρελθόντος (που με τη σειρά του ελέγχει το μέλλον του)» (Κωτσή 2000). Πρόκειται για έναν *χώρο-τόπο*, μέσα στον οποίο ζουν οι άνθρωποι, γεμάτο «από σημασίες και νοήματα που του έχουν προσδώσει με τις πράξεις τους, τις σχέσεις τους, τις συμπεριφορές τους» (Κωτσή 2000).

Στη *Βασισμένη στον «Τόπο» Εκπαίδευση*, ο «τόπος» εκλαμβάνεται ως δυναμικό πεδίο ενσωμάτωσης ανθρωπολογικών στοιχείων και παιδαγωγικών πρακτικών. Ένας τόπος δεν είναι κενός νοημάτων. Περιλαμβάνει όλες αυτές τις κοινωνικές, πολιτικές, πολιτισμικές και ιστορικές συγκυρίες που έχουν συμβεί σε αυτό το χώρο, οι οποίες καθορίζουν και διαμορφώνουν την ταυτότητά του. Ο «τόπος» είναι ένα πραγματικό μέρος, με συγκεκριμένο υλικό μέγεθος και συγκεκριμένες γεωγραφικές συντεταγμένες, διαποτισμένος με νοήματα της άμεσης ανθρώπινης εμπειρίας, τα οποία προκύπτουν από τα ίδια τα χαρακτηριστικά του τόπου, καθώς και από τους τρόπους που οι άνθρωποι τον αισθάνονται και τον κατανοούν. Είναι ένας σχηματισμός δυναμικός, εμποτισμένος με τις επικρατούσες αξίες, ο οποίος μεταβάλλεται ανάλογα με τις περιβαλλοντικές, κοινωνικές και πολιτικές ανάγκες της κάθε εποχής (Παπαδημητρίου 2012, Semken & Brandt 2010, Gruenewald 2003).

Στην παρούσα εργασία δεν εισηγούμαστε την αλλαγή του όρου «τόπος» με τον όρο «θέση», «θέση στον χώρο», «θέση του ανθρώπου στον χώρο», «ιδιαίτερος τόπος» ή «χώρος-τόπος», αναφορικά με την εκπαιδευτική προσέγγιση που ονομάζουμε *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση Βασισμένη στον «Τόπο»*, ώστε να λέμε π.χ. *Περιβαλλοντική εκπαίδευση βασισμένη στη θέση του ανθρώπου στον χώρο*, παρά το γεγονός της φαινομενικής έλλειψης ανθρωπολογικού βάθους στον όρο «τόπος», κυρίως διότι έχει γίνει κάπως γνωστή, πλέον, η προσέγγιση *Εκπαίδευση Βασισμένη στον «Τόπο»* με αυτόν τον όρο και διότι, έστω χωρίς το ανθρωπολογικό βάθος που απαιτείται, ο όρος «τόπος» είναι σχετικά οικείος, η θέση του εντός εισαγωγικών είναι υποδηλωτική της πολυσημίας του και, επίσης, είναι μονολεκτικός.

Homo spatialis: Για την έννοια του *κατοικείν* στον χώρο

Η ζωή του ανθρώπου καθορίζεται από τη σχέση του με τον χώρο. Ο άνθρωπος, μάλιστα, χαρακτηρίζεται ως *homo spatialis* (Burghardt 2014). Ο Bollnow (1989) λέει χαρακτηριστικά ότι ο άνθρωπος δεν βρίσκεται στον χώρο όπως ένα αντικείμενο που βρίσκεται μέσα σε ένα κουτί, ούτε συμπεριφέρεται προς τον χώρο σαν να υπήρχε αρχικά ως ένα υποκείμενο χωρίς χώρο, αλλά η ζωή καθαυτήν υπάρχει σε αυτή τη σχέση με τον χώρο και δεν μπορεί να χωριστεί από αυτόν ούτε θεωρητικά. Το ερώτημα για τον χώρο είναι, επομένως ερώτημα που σχετίζεται με τη βαθύτερη φύση του ανθρώπου. Ο χώρος δεν υπάρχει απλώς, ανεξάρτητα από τον άνθρωπο. Ο άνθρωπος είναι ένα *χωρικό* (räumliches) ον που δημιουργεί τον χώρο και ταυτόχρονα περιβάλλεται από αυτόν. Ο συγκεκριμένος χώρος, ο οποίος βιώνεται από τον άνθρωπο, παρόλο ότι δημιουργείται και ορίζεται από τον άνθρωπο, εντούτοις

εμφανίζεται ως κάτι σταθερό, το οποίο προβάλλει αντίσταση και υπάρχει ανεξάρτητα από τον άνθρωπο. Ο άνθρωπος αντιλαμβάνεται τον χώρο αφενός ως κάτι το οποίο του ανήκει και αφετέρου ως ένα εξωτερικό, ξένο εμπόδιο (Lutze 1996, Maurer 1983, Pantazis 2009).

Ο Koffka, εκπρόσωπος της μορφολογικής ψυχολογίας, το 1935 μελετά την αλληλεπίδραση μεταξύ των πραγματικών υλικών στοιχείων που διαμορφώνουν έναν χώρο και του συνόλου των σημασιολογικών στοιχείων που αυτός φέρει, όπως συμβολισμούς και αξίες, που διαμορφώνουν τα ερεθίσματα που λαμβάνει και τη συμπεριφορά που αναπτύσσει ο άνθρωπος. Ο Uexküll, την ίδια περίοδο, προσεγγίζει την αντίληψη που αναπτύσσει ο άνθρωπος για το περιβάλλον του ως το σύνολο των οπτικών και απτικών του εμπειριών, όπως και για την ταυτότητα που αποδίδει ο άνθρωπος σε καθένα από τα αντικείμενα του χώρου που χρησιμοποιεί. Καθώς καθένας διαφέρει από τον άλλον, ο τρόπος που αντιλαμβάνεται κανείς τον χώρο και τα χαρακτηριστικά που του δίνει είναι αντίστοιχα των εμπειριών του, οι οποίες καθοδηγούν την αντίληψή του για τα μηνύματα που αυτός ο χώρος εκφράζει (Γερμανός 2006, Τσουκαλά 2006).

Η ανθρώπινη ζωή πρωταρχικά συνίσταται σε μια αδιάσπαστη σχέση με τον χώρο. Ο Friedemann Maurer (1983), μαθητής του Bollnow, επισημαίνει ότι τον *υπαρξιακό* χαρακτήρα της σχέσης με τον χώρο έχει εκφράσει με χαρακτηριστικό τρόπο ο Georg Simmel (2013), ο οποίος κάνει λόγο για τον *χώρο ως μια δραστηριότητα της ψυχής*. Ο άνθρωπος δεν σχετίζεται με τον χώρο μόνο σε τρέχουσες και επίκαιρες συνάφειες, αλλά πάντα ταυτόχρονα με την εικόνα του παρελθόντος, του αδιόρατου που κινεί το παρόν προς ορισμένες κατευθύνσεις και του ενδεχόμενου που φοβάται ή επιθυμεί.

Ο άνθρωπος στον Heidegger είναι *ερριμμένος* (geworfen) στον κόσμο, σε μια τυχαία θέση, την οποία δεν επέλεξε ο ίδιος και του είναι ξένη. Έτσι, παραμένει στον κόσμο σαν ένας αιώνιος *ξένος*, χωρίς κανέναν δεσμό για κανένα τόπο, πάντα καθ' οδόν και ποτέ στον προορισμό. Ο υπαρξισμός ανέδειξε την *απάτριδα κατάσταση* του ανθρώπου, ο οποίος είναι χωρίς πατρίδα, αφού βρίσκεται χωρίς προστασία και στήριγμα, αντιμέτωπος με έναν ξένο και απειλητικό κόσμο (Bollnow 1989, Bollnow 1972. πρβλ. Markopoulou 2014, Θεοδωρόπουλος 1997, Theodoropoulos 1999).

Ο άνθρωπος χρειάζεται και εσωτερικά τείχη και αναχώματα για να ελέγξει το απέραντο χάος, «του εσωτερικού την ερημιά» („des Inneren Wildnis", Rilke). Αυτά τα εσωτερικά φράγματα και τείχη είναι τα ήθη, τα έθιμα, οι νόμοι, οι ιεραρχίες που οργανώνουν τη ζωή του ανθρώπου. Μεγάλη σημασία έχει το «πού», γιατί δεν κατοικείς αν δεν γνωρίζεις πού βρίσκεσαι. Αυτή η συγκεκριμένη *θέση* του ανθρώπου στον χώρο προϋποθέτει ένα συγκεκριμένο σύστημα αναφορών. Ο χώρος είναι χώρος που βιώνεται, *βιωματικός χώρος*, δηλαδή ένας χώρος που διαμορφώθηκε και ταξινομήθηκε από τη ζωή. Η ανθρώπινη ζωή διαμορφώνει τον χώρο και του δίνει νόημα. Ισχύει παράλληλα και το αντίστροφο, ότι ο διαμορφωμένος χώρος δίνει νόημα στη ζωή και εμπεριέχει τη ζωή (Bollnow 1989).

Ο άνθρωπος *είναι*, μόνο εφόσον βρίσκεται σε μια συγκεκριμένη *θέση*. Αυτή η συγκεκριμένη *θέση* δεν σημαίνει μόνο ένα συγκεκριμένο σημείο στον χώρο, αλλά ταυτόχρονα μια συγκεκριμένη θέση μέσα στο ανθρώπινο σύμπλεγμα τάξης. Ο άνθρωπος χάνεται στο *αν-ούσιο*, όταν προσπαθεί να ξεφύγει από τη μονομέρεια αυτής της θέσης. Ο άνθρωπος δεν κατοικεί *μέσα σε* έναν χώρο, όπως βρίσκεται ένα αντικείμενο μέσα σε αυτόν, αλλά *εντάσσεται* σε αυτόν τον χώρο, διαμορφώνοντάς τον και πληρώντας αυτόν τον ταξινομημένο και διαμορφωμένο χώρο με τον βίο του.

Μόνο με τη διαμόρφωση μιας χωρικής τάξης, μόνο στην τελική διαμόρφωση ενός *περι-χώρου* (Umraum) πλήρους νοήματος, μπορεί να κρατηθεί σε μια τάξη η ανθρώπινη ζωή (Bollnow 1989).

Ο Bollnow υπερβαίνει την υπαρξιστική ερμηνεία του ανθρώπου και επικεντρώνεται στην ηθική ευθύνη του ανθρώπου για τη ζωή του. Ο άνθρωπος χρειάζεται την αντιπαράθεση με το ξένο και το άγνωστο (πρβλ. Μανωλάς 2014). Η πραγματική αντιπαράθεση, όμως, προϋποθέτει τη συνειδητοποίηση του δικού μου και του οικείου χώρου, όπως του σπιτιού, της γειτονιάς, της πόλης ή της πατρίδας. Η έννοια της *κατοίκησης* εκφράζει, σε αυτή τη συνάφεια, τη βασική στάση του ανθρώπου να απομακρύνεται από το κέντρο της εστίας του για να γνωρίσει το ξένο και, εν συνεχεία, να επιστρέφει για να μπορεί να φύγει εκ νέου (Bollnow 1989, Bollnow 1988a, Lutze 1996).

Έχει επισημανθεί (Lutze 1996) ότι, στη σκέψη του Bollnow, το *να-είσαι-άνθρωπος* (Mensch-sein) δεν είναι μια στατική, αλλά η δυναμική διαδικασία της ατέρμονης πραγμάτωσης του *να-είσαι-άνθρωπος* μέσω αυτής της αντιπαράθεσης οικείου και ξένου. Η *κατοίκηση* αναδεικνύεται, έτσι, σε μια ηθική αρχή του ανθρώπου, η οποία απαιτεί την ενεργό απόφαση και προσπάθειά του. Δεν είναι κάποια φυσική και αυτονόητη ικανότητα του ανθρώπου, αλλά πρέπει να κερδηθεί από τον άνθρωπο με συγκεκριμένη προσπάθεια. Η *κατοίκηση* αποτελεί τη δυνατότητα να αφήσει ο άνθρωπος ξανά την ασφάλειά του για να αντιμετωπίσει εκ νέου τον κόσμο. Υπάρχει μια σταθερή θέση, στην οποία ο άνθρωπος *ανήκει*. Αυτός είναι ο τόπος κατοικίας, η θέση στην οποία ο άνθρωπος νιώθει ότι βρίσκεται «*στο σπίτι*», στο σημείο από όπου όλοι οι δρόμοι ξεκινούν και στο οποίο πάλι επιστρέφουν. Ο Bollnow (1983, 1986) χρησιμοποιεί την έννοια του *σπιτιού* ως αντιπροσωπευτική των διάφορων μορφών προστατευμένου και οικείου χώρου *εστιότητας*, είτε ευρύτερων όπως το χωριό, η πόλη ή η πατρίδα, είτε στενότερων όπως ένα διαμέρισμα ή ένα επιμέρους δωμάτιο. Και ο Plessner (2004) στο έργο του *Conditio humana* κάνει λόγο για τις «περιοχές της σιγουριάς και της εμπιστοσύνης, του αυτονόητου και του φυσιολογικού, οι οποίες ευρίσκονται σε ένα ειδικό πνευματικό επίπεδο: φυσικό περιβάλλον της πατρίδας, μητρική γλώσσα, οικογένεια και έθιμα, κοινωνική τάξη, πρότυπα, η πόλη μας, δρόμος, σπίτι, δωμάτιο, τα πράγματα που χρησιμοποιούμε και τα άγια σύμβολα, ο όλος περίγυρος της ζωής».

Η έννοια του *κατοικείν*, ως κεντρικού ανθρωπολογικού όρου, εξετάζεται από τον Bollnow ως συνθήκη του ανθρώπου, η οποία εκδηλώνεται στο πλαίσιο της *κατοίκησης* στο σπίτι. Εάν προηγουμένως η κατοίκηση στο σπίτι ήταν κατανοητή ως φυσική κατάσταση, τώρα αναφερόμαστε σε μια πιο σύνθετη και βαθύτερη αίσθηση στη σχέση με τον χώρο και σε τι αυτή σημαίνει για την κατανόηση της φύσης του ανθρώπου. Η κατοίκηση εκλαμβάνεται με την έννοια ότι ο άνθρωπος ανήκει σε μια κεντρική θέση, *είναι στο σπίτι* και είναι ριζωμένος σε αυτό. Επίσης, ως μια περίκλειστη περιοχή ασφάλειας, στην οποία ο άνθρωπος μπορεί να καταφύγει για να αποφύγει τις απειλές του εξωτερικού κόσμου. Ο Bollnow εξετάζει, επίσης, τι σημαίνει αυτή η μεμονωμένη κατοικία, η απομονωμένη από τον εξωτερικό κόσμο, για την εσωτερική κατάσταση του ανθρώπου και για την κατανόηση της χωρικότητάς του. Η λέξη *κατοικία* έχει αναδειχθεί σε μια έννοια που δεν είναι περιορισμένη στην κατοίκηση στο σπίτι, αλλά χαρακτηρίζει τη σχέση του ανθρώπου με τον χώρο συνολικά. Η χωρικότητα του ανθρώπου γίνεται κατανοητή συνολικά ως *κατοικία* (Bollnow 1989).

Η έννοια του *κατοικείν* εκτείνεται, πέρα από την απλή εγκατάσταση σε μια οικία και τη συνακόλουθη αναζήτηση προστασίας και ασφάλειας εντός της, σε ένα ευρύτερο πλαίσιο που δεν κατασκευάζεται, πλέον, από έναν άνθρωπο μόνο του και δεν συσχετίζεται με έναν μόνο άνθρωπο, δηλαδή στο πλαίσιο του κοινού *κατοικείν*. Αυτό το ευρύτερο σύνολο ονομάζεται *πατρίδα* (Heimat). Η πατρίδα είναι η ευρύτερη περιοχή, στην οποία διαδραματίζεται η ζωή του ανθρώπου μέσα σε ένα μεγαλύτερο κοινωνικό σύνολο. Η έννοια της *κατοίκησης* μεταφέρεται τώρα από το στενότερο πλαίσιο του σπιτιού στο ευρύτερο της πατρίδας. Με τον όρο *πατρίδα* δεν εννοείται μόνο η χωρική έννοια μιας συγκεκριμένης τοπικής περιοχής, στην οποία μεγάλωσε ένας άνθρωπος, αλλά το σύνολο των βιοτικών συνθηκών με τις οποίες αυτός έχει *οικειωθεί* (Bollnow 1989, Πανταζής 2009).

Ο Spranger (1967), δάσκαλος του Bollnow, λέει ότι στο *βίωμα της πατρίδας* (Heimaterlebnis) ενυπάρχει κάτι βαθιά θρησκευτικό, ακόμα και γι' αυτόν που δεν θέλει να το παραδεχτεί. Και, όταν λέμε για κάποιον ότι δεν έχει πατρίδα, τότε είναι το ίδιο αν πούμε ότι η βαθύτερη ύπαρξή του δεν έχει κέντρο, δεν έχει εστία.

Απαιτείται από τον άνθρωπο να βασίζεται στη δική του προσπάθεια, στις δικές του δυνάμεις για να αντιμετωπίσει τον κόσμο. Αυτό πραγματοποιείται με την αναζήτηση μιας ασφαλούς προστασίας και με την κατασκευή ενός τείχους κατά των εξωτερικών εισβολέων. Η προστασία αυτή είναι φτιαγμένη από τον ίδιο τον άνθρωπο και βρίσκεται πίσω από τους τοίχους της οικίας που κατασκευάστηκε από τον ίδιο. Από αυτό το κεντρικό σημείο εκτείνονται οι ευρύτεροι κύκλοι του χωριού, της πόλης και της πατρίδας. Ο άνθρωπος δημιουργεί ένα μέρος ασφάλειας και *εστιότητας* (Geborgenheit) μέσα στον κόσμο. Πρόκειται για τον πολιτισμό, με την ευρύτατη έννοια, για τη σχεδιασμένη διαμόρφωση του ανθρώπινου περιβάλλοντος μέσω του ανθρώπου (Bollnow 1972).

Ο Bollnow (1989) εντάσσει στη συλλογιστική του τον Merleau-Ponty, ο οποίος χρησιμοποιεί τον όρο *κατοικείν* ως λέξη-κλειδί για να χαρακτηρίσει τη σχέση του ανθρώπου με τον κόσμο και τη ζωή. Ο Merleau-Ponty θεωρεί ότι *οι άνθρωποι κατοικούν στο Είναι και στον κόσμο*. Η σπουδαιότητα και η ευρύτητα που δίνεται από τον Merleau-Ponty στην έννοια της *κατοίκησης* φαίνεται και από την προγραμματική φράση με την οποία αρχίζει την τελευταία εργασία του, όπου αναφέρει ότι *η επιστήμη χειρίζεται τα πράγματα και αποφεύγει να κατοικήσει σε αυτά*.

Η παιδαγωγική της *κατοίκησης*

Κατά τον Ιάπωνα παιδαγωγό Yukischi Shitahodo (1971) η σχέση εσωτερικού και εξωτερικού κόσμου είναι εξαρχής μια *διαταραγμένη σχέση*. Η ισορροπία του έσω με το έξω δεν είναι στατική αλλά δυναμική ισορροπία. Ο εσωτερικός κόσμος δεν μπορεί να υπάρχει μόνος του αλλά μόνο μέσω της ζωντανής επικοινωνίας με τον εξωτερικό κόσμο. Δεν ασκεί, όμως, μόνο ο άνθρωπος επιρροή στον εξωτερικό κόσμο, αλλά και ο εξωτερικός κόσμος ασκεί επιρροή στον άνθρωπο και τον διαμορφώνει. Μόνο μέσω της εμπειρίας της *αντίστασης* κατακτάται η αρμονία με το περιβάλλον. Από τη ρήξη εξωτερικού και εσωτερικού κόσμου προκύπτει η γόνιμη ανάπτυξη του ανθρώπου. Γι' αυτό, άλλωστε, η κατάλληλη διαμόρφωση ενός ταιριαστού με το παιδί περιβάλλοντος είναι ένα σημαντικό καθήκον της αγωγής. Η εκπαίδευση οφείλει να δημιουργεί συνθήκες δημιουργικής αντιπαράθεσης του παιδιού με το άμεσο περιβάλλον του. Μετά την κατάλυση της πρωταρχικής εστιότητας, μέσω της ρήξης με το εξωτερικό περιβάλλον, επανέρχεται η αγαπητική σχέση, με την έννοια της συνολικά

περιεκτικής, της καθολικής αγάπης. Η αντίσταση του ανθρώπου προς το άμεσο εξωτερικό περιβάλλον του δεν είναι μια κατάσταση προς αποφυγήν, αλλά αποτελεί προϋπόθεση της αυθεντικής εμπειρίας. Η εκπαιδευτική διαδικασία, εν προκειμένω, συνιστά μια δημιουργική αντιπαράθεση με την εξωτερική πραγματικότητα, η οποία είναι προϋπόθεση της *εξομάλυνσης* (Disjunktion) στην ανθρώπινη σχέση. Εάν το ουσιαστικό χαρακτηριστικό του ισορροπημένου ανθρώπου είναι η βιωματική επαφή με την πραγματικότητα, τότε η *αγωγή προς την πραγματικότητα ή προς τη ζωή* πρέπει να είναι βασικό διακριτικό της ανθρωπολογικά προσανατολισμένης Παιδαγωγικής (Bollnow 1978, Θεοδωρόπουλος 1993, Pantazis 2009).

Ο Shitahodo (1971) επισημαίνει ότι ο άνθρωπος χαρακτηρίζεται από την «απάτριδα κατάσταση». Η κατάσταση του να είναι κανείς *χωρίς κατοικία* και *χωρίς πατρίδα* έχει γίνει εν πολλοίς η μοίρα του σύγχρονου ανθρώπου, ο οποίος αποξενώνεται από το άμεσο περιβάλλον του. Αυτή η εξωτερική συνθήκη συμπίπτει με τον εσωτερικό ξεριζωμό του ανθρώπου. Αυτό σημαίνει ότι η υπερνίκηση αυτής της κατάστασης δεν μπορεί να επιτευχθεί μόνο με εξωτερικά επικουρικά μέσα, αλλά ότι, ταυτόχρονα, πρέπει να αντιμετωπιστεί στο εσωτερικό της αντίληψης του ανθρώπου για τον κόσμο.

Ο Bollnow ονομάζει αυτό το, ουσιαστικά παιδαγωγικό, πρόβλημα ως «*το να γίνει εκ νέου κάτοικος*». Η *εστιότητα* είναι θεμελιωμένη στη σταθερή ουσία του ανθρώπου. Η αγωγή προς την *εστιότητα*, προς την επανοικείωση του ανθρώπου με το άμεσο περιβάλλον του, αποτελεί επιτακτικό καθήκον της αγωγής. Ο άνθρωπος πρέπει να είναι *κάτοικος* και να φτάσει, μέσω του *κατοικείν*, στο *να-είναι-άνθρωπος*. Ο Bollnow αναφέρεται στην παιδαγωγική σημασία της *εστιότητας* και παραπέμπει στην άποψη του Bachelard για το σπίτι ως δυνατό κάστρο θάρρους για τον άνθρωπο, ο οποίος, έτσι, μαθαίνει να υπερνικά τους φόβους του. Το σπίτι, έτσι, αποκτά παιδαγωγική σημασία ως σύμβολο της ανθρώπινης ζωής και όχι μόνο ως χώρος προστασίας από την εξωτερική εχθρικότητα. Το σπίτι δεν δίνει μόνο ζεστασιά και ασφάλεια στο εσωτερικό του, αλλά δίνει επίσης στον άνθρωπο σταθερότητα και δύναμη για το άνοιγμά του στον κόσμο (Bollnow 1989, Bollnow 1972).

Η σχέση του σύγχρονου ανθρώπου με το άμεσο περιβάλλον του είναι προβληματική. Κάτι ουσιαστικό λείπει στη σχέση του με τον χώρο. Ο Heidegger (1967, 1978) κάνει λόγο για το *εν-τω-κόσμω-Είναι* (In-der-Welt-sein) και θεωρεί ότι ο άνθρωπος είναι από τη φύση του *κάτοικος*, δηλαδή κάποιος που μένει σε ένα σταθερό μέρος και διαμορφώνει αυτό το μέρος για τη διαμονή του, προστατεύοντας τον εαυτό του με τεχνητούς τοίχους από τις απειλητικές δυνάμεις. Θεωρεί (Heidegger 1954) ότι *οι άνθρωποι πρέπει πρώτα να μάθουν να κατοικούν* και, χαρακτηριστικά διατυπώνει, ότι *το να είναι κανείς άνθρωπος σημαίνει να κατοικεί*.

Το ότι ο άνθρωπος πρέπει πρώτα *να μάθει πώς να κατοικεί* μπορεί να γίνει κατανοητό μόνο με τον τρόπο του μετασχηματισμού της κατάστασης του *ερριμμένου*, η οποία προέκυψε ίσως αναπόφευκτα, όμως καταστρεπτικά για τον άνθρωπο, προς την κατάσταση της *κατοίκησης* (Bollnow 1989, Heidegger 1954). Είμαι *κάτοικος* σημαίνει ότι βρίσκομαι *εν ειρήνη*, παραμένω σε μια εσωτερική ειρηνική κατάσταση. Βασική μέριμνα του *κατοικείν* είναι να διαφυλάσσει την ειρηνική αυτή κατάσταση από την επιζήμια εξωτερική απειλή. Και, αντίστροφα, ο άνθρωπος μπορεί να φτάσει σε αυτή την ειρήνη, όταν γνωρίζει να κατοικεί. Από εδώ πηγάζει η μεγάλη παιδαγωγική σημασία του *κατοικείν* για το εσωτερικό Είναι του ανθρώπου (Bollnow 1989, Heidegger 1954, Heidegger 1967, Shidahodo 1971).

Ο Bollnow (1972) αναφέρει, μάλιστα, τη χαρακτηριστική φράση από το «Κάστρο» του Saint-Exupéry που θεωρεί ότι οι άνθρωποι έχουν ένα σπίτι και ότι η ουσία των

πραγμάτων αλλάζει ανάλογα με την ουσία του σπιτιού. Θίγεται εδώ το συγκλονιστικό πρόβλημα του ανθρώπινου Είναι, ότι ο άνθρωπος χρειάζεται ένα αξιόπιστο στήριγμα, ένα ρίζωμα στη γη, ώστε να μην τον παρασέρνει ο άνεμος σαν τον σπόρο και να μπορεί να αντιστέκεται στους ορμητικούς ανέμους. Πρόκειται για την επιτακτική ανάγκη του ανθρώπου, ο οποίος βρίσκεται μέσα σε έναν χαώδη κόσμο, να εγκατασταθεί σε ένα ασφαλές σπίτι και να προστατεύει συνεχώς αυτό το σπίτι ως ένα οχυρωμένο κάστρο. Το *κάστρο* θεωρείται σύμβολο της γενικότερης *κατάστασης του Είναι* του ανθρώπου, πρόκειται δηλαδή για εκείνο το άλλο κάστρο στην καρδιά του ανθρώπου (Bollnow 1989, Bollnow 1978).

Περιβαλλοντική Εκπαίδευση Βασισμένη στον «Τόπο»

Ο τόπος καθορίζει την ταυτότητα του ανθρώπου, καθώς οι δυνατότητες και οι προσωπικές φιλοδοξίες του διαμορφώνονται ανάλογα με τη φυσιογνωμία του τόπου. Ο Proshansky εισάγει τον όρο *ταυτότητα του τόπου* (place identity) για να περιγράψει την επίδραση του χτισμένου χώρου στη σύνθεση της ταυτότητας του εγώ. Οι ιδέες, οι αξίες, οι αναμνήσεις, οι εμπειρίες, οι συμπεριφορές, με τις οποίες είναι επενδυμένος ένας γεωγραφικός και κοινωνικός χώρος, αποτελούν τη θεμελίωση για τη συνολική δόμηση της προσωπικότητας του ανθρώπου (Τσουκαλά 2006).

Η δόμηση της σύνδεσης μεταξύ του εσωτερικού και του εξωτερικού κόσμου μπορεί να κάνει το μακρινό να γίνεται οικείο, ενώ το κοντινό να ξενίζει. Ο Eduard Relph (2010), συζητώντας για τη *χωρικότητα* στον Heidegger ως μέρος του *εν-τω-κόσμω-Είναι*, φέρνει ως παράδειγμα το διπλανό σπίτι, το οποίο μπορεί να είναι εντελώς απομακρυσμένο, γιατί ο γείτονάς μου είναι εχθρικός απέναντί μου. Η ανθρώπινη ύπαρξη είναι χωρική και αυτή η χωρικότητα περιλαμβάνει την εγγύτητα, τη διάσταση, την απόσταση και την κατεύθυνση ως λειτουργίες της ύπαρξης. Ότι ο οικείος μπορεί ξαφνικά να φαίνεται στον άνθρωπο ξένος ή ο μακρινός κοντά, ότι η ορισμένη χωρική κατάσταση μπορεί να είναι γι' αυτόν συνεργάτης ή αντίπαλος, πατρίδα ή ξένη χώρα, συνδέεται με το γεγονός ότι στη σχέση του ανθρώπου με τον χώρο εμπλέκονται πάντοτε οι προσωπικές ερμηνείες και αναπαραστάσεις.

Στα πρώτα στάδια της ζωής του παιδιού η κατοικία αποτελεί το βασικό πεδίο κοινωνικοποίησής του. Είναι αυτή που το τροφοδοτεί με τις πρώτες εικόνες και εμπειρίες. Τα ερεθίσματα και οι εικόνες που λαμβάνει σε αυτή την ηλικία επιδρούν σημαντικά στη διαμόρφωση της προσωπικότητας και στη μετέπειτα έκφραση συγκεκριμένης συμπεριφοράς. Πολλοί, μάλιστα, υποστηρίζουν ότι η εκδήλωση της, διαφοροποιημένης από άνθρωπο σε άνθρωπο, συμπεριφοράς οφείλεται στη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη που έχει δεχθεί ο καθένας στην κατοικία του κατά τα πρώτα χρόνια ζωής του (Τσουκαλά 2006).

Ο δρόμος και η γειτονιά αποτελούν το πλαίσιο δημιουργίας των καθημερινών εμπειριών του παιδιού. Η ιστορία που τα περιβάλει, οι συμβολισμοί των κτηρίων, οι ήχοι και οι μυρωδιές της γειτονιάς, οι ιδιαιτερότητες των ανθρώπινων μορφών, ντύνουν τη μορφή μιας πόλης και συμμετέχουν στον ορισμό της ταυτότητας ενός τόπου. Είναι ένας χώρος οικείος, φιλικός προς το παιδί, στον οποίο λαμβάνει τα πρώτα του κοινωνικά και πολιτισμικά ερεθίσματα. Αποτελεί μια αυθεντική πηγή αυθόρμητης εκμάθησης της πολιτισμικής ταυτότητας του τόπου. Παρότι το παιδί δεν περνά, πλέον, τόσο χρόνο όπως άλλοτε στη γειτονιά, ακόμα και αν έχουν προστεθεί και άλλοι παράγοντες που διαμορφώνουν τις καθημερινές εμπειρίες του, ο δρόμος και η γειτονιά συνεχίζουν να επιτρέπουν την ελεύθερη έκφραση, την ανάπτυξη

κοινωνικών σχέσεων και την αλληλοβοήθεια. Είναι ένας χώρος στον οποίο το παιδί αισθάνεται ασφάλεια για να εκδηλώνει και να εμπλουτίζει συνεχώς με νέα στοιχεία την προσωπικότητά του. Η πόλη, με τις συλλογικές μνήμες που φέρει, με τις καθημερινές και πνευματικές δραστηριότητες και με την κοινωνική της ζωή, προσφέρει στο παιδί ένα σύνολο από κωδικοποιημένα ερεθίσματα των πρακτικών και των αποδεκτών τρόπων συμπεριφοράς. Επιτρέπει στο παιδί να έρθει σε ουσιαστική επαφή με το τοπικό του περιβάλλον, να εκφραστεί και να προσεγγίσει κριτικά τον χώρο που το περιβάλλει, στο πλαίσιο της ισόρροπης ψυχολογικής και παιδαγωγικής ανάπτυξης του εαυτού του (Γερμανός 2005, Λαμπρόπουλος 2009, Τσουκαλά 2006).

Η *Εκπαίδευση Βασισμένη στον «Τόπο»* αντιπροσωπεύει ένα καινοτόμο κίνημα του σύγχρονου κόσμου που προσπαθεί να αναδείξει την αξία του τοπικού περιβάλλοντος, στην εποχή του παγκοσμιοποιημένου, με τη χρήση πιο αυθεντικών μορφών διδασκαλίας και μάθησης (Smith 2007). Το πρόγραμμα σπουδών της αναπτύσσεται με τρόπο διεπιστημονικό, ο οποίος λαμβάνει υπόψη τον ίδιο τον εαυτό, τους άλλους και τον τόπο. Χρησιμοποιεί ως κύριο άξονά της την άμεση εμπειρία, τον προβληματισμό και τη δράση σε συγκεκριμένο χωρικό πλαίσιο, με άξονα τις πολιτισμικές και οικολογικές διαστάσεις της ζωής της κοινότητας, ώστε να προωθήσει τη «γνήσια μάθηση» και να συμβάλλει στη δημιουργία του «γνήσιου πολίτη» (Gruenewald 2005, Knapp 2005).

Πρόκειται για μια μορφή εκπαίδευσης που βασίζεται σε ό,τι είναι τοπικό –τη μοναδική ιστορία, τον πολιτισμό, το περιβάλλον, την οικονομία, τη λογοτεχνία και γενικότερα αυτό που ονομάζουμε «το πνεύμα του τόπου» (genius loci). Η κοινότητα αποτελεί το πλαίσιο για τη μάθηση. Η εργασία των μαθητών εστιάζεται στις ανάγκες και τα συμφέροντα της κοινότητας και τα μέλη της κοινότητας προσφέρονται ως πόροι και ως βοηθοί στη διαδικασία της μάθησης. Οι μαθητές γίνονται οι ίδιοι δημιουργοί της γνώσης και όχι απλοί δέκτες της έτοιμης γνώσης. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί ενεργούν ως εκπαιδευόμενοι μαζί με τους μαθητές τους.

Η *Εκπαίδευση Βασισμένη στον «Τόπο»* αξιοποιεί τεχνικές μάθησης που εστιάζονται σε ό,τι είναι τοπικό. Ως τέτοιες ο Smith (2007) αναφέρει, μεταξύ άλλων, τη βασισμένη στο πρόβλημα μάθηση (problem – based learning) και την ενδοπλαισιακή διδασκαλία και μάθηση (contextual teaching and learning). Οι εκπαιδευτικοί που σχετίζονται με την *Εκπαίδευση Βασισμένη στον «Τόπο»* έχουν διαπιστώσει ότι αυτή η εστίαση σε ό,τι είναι τοπικό έχει τη δύναμη να εμπλέκει τους μαθητές ακαδημαϊκά, συνδυάζοντας τη σχέση του πραγματικού κόσμου με τα πνευματικά στερεότυπα, ενώ προωθεί τη γνήσια πολιτική αγωγή και προετοιμάζει τους ανθρώπους να σέβονται την τοπική κοινότητα και να ζουν καλά όπου βρίσκονται (Gruenewald 2005, Smith 2002).

Ο Smith (2002) περιγράφει την *Place-based Education* ως αποτέλεσμα πέντε συνιστωσών που συνδέονται με: α) Τη μελέτη πολιτισμικών στοιχείων, όπου οι μαθητές εξετάζουν τα πολιτιστικά και ιστορικά στοιχεία του τόπου τους, β) Τη μελέτη της φύσης, όπου οι μαθητές παρατηρούν τη συμπεριφορά της πανίδας, μελετούν τρόπους αποκατάστασης περιοχών και πραγματοποιούν ελέγχους, γ) Την ενεργό εμπλοκή των μαθητών στη λύση πραγματικών προβλημάτων της κοινότητας, όπου μαθητές και εκπαιδευτικοί μελετούν και συνθέτουν από κοινού το πρόβλημα και προτείνουν πιθανούς τρόπους για την επίλυσή του. δ) Τη διερεύνηση των τοπικών ευκαιριών σταδιοδρομίας. Οι μαθητές συνεργάζονται με τις επιχειρήσεις, ώστε να επεκτείνουν τις γνώσεις τους για την οικονομία και να γίνουν πιο ενεργά μέλη της κοινότητας. ε) Την ένταξη των μαθητών στη ζωή της κοινότητας, όπου οι μαθητές

παρακολουθούν διαδικασίες λήψης αποφάσεων (δημοτικά συμβούλια, εμπορικά επιμελητήρια, φορείς προστασίας του περιβάλλοντος) και αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο σε αυτές (Gruenewald 2008, Knapp 2005, Woodhouse & Knapp 2000).

Παρά το ότι και η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, όπως τη γνωρίζουμε, σε αρκετές περιπτώσεις ασχολείται με τον τοπικό χώρο, ωστόσο, μετά από δεκαετίες εφαρμογής της, πολλοί ακόμα την αντιμετωπίζουν ως περιβαλλοντική επιστήμη ή ως κίνηση για την προστασία του περιβάλλοντος, εμποδίζοντας την ουσιαστική και πολυδιάστατη εφαρμογή της. Αντιθέτως, η *Εκπαίδευση Βασισμένη στον «Τόπο»*, αξιοποιώντας το γεγονός ότι δεν έχει ακόμα σαφές θεσμικό πλαίσιο, απευθύνεται σε ένα ευρύτερο κοινό. Ενώ, για παράδειγμα, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση εφαρμόζεται κυρίως στο σχολικό πλαίσιο, η *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση Βασισμένη στον «Τόπο»* μπορεί να εφαρμοστεί και ανεξάρτητα από αυτό. Βασικό πεδίο δράσης της είναι η τοπική κοινότητα και η παραδοχή ότι οι άνθρωποι, είτε ενδιαφέρονται για το περιβάλλον είτε όχι, συνεχίζουν να τρέφουν εγγενές ενδιαφέρον για τον τόπο, στον οποίο ζουν. Σε αυτό ακριβώς εστιάζεται η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση που βασίζεται στον «τόπο». Στη φυσική, μη κατευθυνόμενη, πηγαία επίτευξη της μάθησης μέσα στο άμεσο περιβάλλον, σε σχέση με το περιβάλλον, προς όφελος του περιβάλλοντος (Gruenewald 2005, Morgan, 2009).

Εμπειρία φύσης και *Συνάντηση*

Ο άνθρωπος του αστικού πολιτισμού αδυνατεί να αγαπήσει και να σεβαστεί τη φύση. Τα γεννήματα και τα θρέμματα της φύσης τού προσφέρονται ως καταναλωτικά αγαθά «μέσα στο σελοφάν» (Μεταλληνός 1987). Ο Μπούκτσιν (1979), μιλώντας για το Λος Άντζελες, λέει ότι οι κάτοικοί του δεν περπατούν κατά μήκος της κεντρικής οδού, δεν συγκεντρώνονται στις πλατείες του και βλέπουν την πόλη μέσα από το παρμπρίζ του αυτοκινήτου τους. Το αίτημα για μια διαφορετική σχέση του ανθρώπου με τη φύση και για μια νέα τακτική για τη ζωή προβάλλει ως αναγκαιότητα (Bollnow 1988a, Skolimowski 1984, Ζέρβας 2012).

Τα χρόνια που ακολούθησαν τη βιομηχανική επανάσταση έμελλαν να διαφοροποιήσουν κοινωνικά, αλλά και λειτουργικά, την πόλη από την ύπαιθρο. Η πόλη έγινε τόπος υιοθέτησης δυτικών διατροφικών συνηθειών και αλλοτρίωσης της προσωπικότητας. Παράλληλα, όμως, επιβάλλεται ως τόπος επίτευξης της οικονομικής και κοινωνικής ανόδου, της ελευθερίας επιλογών και της απόλαυσης ανέσεων. Αντίθετα, το αγροτικό τοπίο με τον καιρό έγινε σημείο αναφοράς για την προστασία της φύσης, του παραδοσιακού τρόπου ζωής και βασικός σύνδεσμος μεταξύ του παρόντος και παλαιότερων πρακτικών. Την ίδια στιγμή, όμως, η ύπαιθρος μετατρέπεται σε έναν τόπο με ελλιπείς δυνατότητες εκπαίδευσης, ψυχαγωγίας ή ευκολιών που υπάρχουν, πλέον, μόνο στις πόλεις (Pellegrino 2006, Τσουκαλά 2006).

Μέχρι τα μέσα του εικοστού αιώνα τα παιδιά ήταν ελεύθερα να παίζουν έξω στο φυσικό τους κόσμο, να σκαρφαλώνουν στα δέντρα, να παίζουν στα ποτάμια της περιοχής, να έρχονται σε επαφή με τους δρόμους και το πράσινο της γειτονιάς. Ο χώρος του κάθε παιδιού αποτελούσε ένα τεράστιο πεδίο ελεύθερης έκφρασης, αλληλεπίδρασης παιχνιδιού και εξερεύνησης, με λίγους ή καθόλου περιορισμούς και γονική επίβλεψη. Από τη δεκαετία του 1970 που οι άνθρωποι άρχισαν να κατοικούν σε μεγάλες, πολυπληθείς, ανώνυμες πόλεις, ο χώρος παιχνιδιού των παιδιών άρχισε να αλλάζει και να αποκτά τον αστικό χαρακτήρα. Τα φυσικά όρια του παιχνιδιού περιορίστηκαν. Παράλληλα, ο φόβος των γονιών για την προστασία των παιδιών από

την εγκληματικότητα, τις μολύνσεις και τις αρρώστιες οδηγούν τους ενηλίκους να κρατούν τα παιδιά στο σπίτι. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να χάνεται η αυθόρμητη και δημιουργική επαφή με τη φύση ως εμπειρία της παιδικής ηλικίας. Η παιδική ηλικία και το παιχνίδι στη γειτονιά παύουν να είναι πλέον συνώνυμα. Ο Pyle περιγράφει αυτή την έλλειψη επαφής με τον γύρω φυσικό κόσμο ως «έλλειψη εμπειρίας» η οποία εκτρέφει την απάθεια προς τα περιβαλλοντικά ζητήματα (White 2004).

Το παιχνίδι, που είναι μία από τις βασικές δραστηριότητες του παιδιού, επιτρέπει στο παιδί να έρθει σε άμεση επαφή με τα στοιχεία του περιβάλλοντός του, με το σώμα του, να εκφραστεί, να ανακαλύψει, ακόμα και να δώσει νέα χρήση σε αντικείμενα της πραγματικότητας. Πολλοί, μάλιστα, παιδαγωγοί του χώρου υποστηρίζουν την άποψη ότι το να κατανοήσει το παιδί τον τρόπο που λειτουργεί το άμεσο περιβάλλον του αποτελεί βασικό κλειδί στην κατανόηση του τρόπου που αναπτύσσονται οι σχέσεις του σε ένα τόπο αλλά και στον κόσμο γενικότερα (Gruenewald 2003, Γερμανός 2005, McKenzie 2008).

Τα παιδιά, αποκομμένα πλέον από τη φύση, ενημερώνονται και μαθαίνουν για αυτή μέσα από την οπτική αναπαράστασή της, όπως αυτή προβάλλεται στα μέσα ευρείας ενημερώσεως και επικοινωνίας. Αυτή η προσέγγιση, όμως, της φύσης, η οποία συνήθως συνοδεύεται από την επίδειξη τροπικών τοπίων και μακρινών περιοχών, δημιουργεί στα παιδιά την εντύπωση ότι η φύση είναι περισσότερο κάτι μακρινό, κάτι που δεν υπάρχει δίπλα τους, στη δική τους αυλή ή στη γειτονιά τους. Η αντίληψη αυτή δημιουργεί στα παιδιά μια διαστρεβλωμένη εικόνα της πραγματικής έννοιας της φύσης, της βαθύτερης κατανόησης, της ανάπτυξης της εκτίμησης προς το φυσικό κόσμο και, κατά συνέπεια, στη μη ανάληψη δράσεων για την προστασία της (Gruenewald 2008, White 2004).

Ο Orr (1992) επισημαίνει το επικίνδυνο σύμπτωμα της αποξένωσης της εκπαίδευσης από τον τόπο, ως αποτέλεσμα της άγνοιας και της αδυναμίας των εκπαιδευτικών συστημάτων να διδάξουν για το άμεσο φυσικό και πολιτισμικό περιβάλλον. Την παιδαγωγική αυτή αποξένωση περιγράφει ως *deplacement*, η οποία στερεί από το παιδί την ευκαιρία να εκπαιδευτεί στο να ζει καλά στο μέρος που βρίσκεται (Semken & Brandt 2010). Ο Louv (2008) αναλύει τις προεκτάσεις που έχει η απομάκρυνση από το φυσικό τοπίο στην ομαλή, ισόρροπη ανάπτυξη του παιδιού που θα το καταστήσει ικανό να προσαρμόζεται και να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της ενήλικης ζωής.

Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, το ερώτημα που ανακύπτει είναι πώς μπορεί να αντιμετωπιστεί η πραγματικότητα ότι οι σημερινοί μαθητές μεγάλωσαν μακριά από τη φύση. Πώς είναι δυνατόν να γνωρίσουν τη φύση τα παιδιά που μεγαλώνουν με τους υπολογιστές, τα βίντεο και τα κινητά τηλέφωνα (Berck 2005, Pantazis 2010).

Ο άνθρωπος είναι αναγκαίο να ανοιχτεί στο περιβάλλον του. Να οικειοποιηθεί την, κατά Heidegger (1967, 2001, 1978) *περιβαλλοντική φύση* (γερμ. Umweltnatur, αγγλ. environing Nature). Αρχικά, στον γειτονικό του περίγυρο, ως χώρο και ως κοινωνία των ανθρώπων, και ακολούθως στη φύση. Μόνο αν ανοιχτεί στη φύση μπορεί ο άνθρωπος να ζήσει την πραγματική ζωή. Η ψυχική υγεία του ανθρώπου συνδέεται άμεσα με τη σχέση του με το φυσικό περιβάλλον. Η διαβίωση στην πόλη, σε χώρους με τεχνητό κλιματισμό, κάνει τον άνθρωπο να μη νιώθει την εναλλαγή των εποχών. Όμως, είναι πολύ σημαντικό οι άνθρωποι να νιώθουν το ρυθμό της φύσης, για να νιώθουν το ρυθμό της δικής τους ζωής (Πανταζής 2005, Πανταζής 2004).

Ο άνθρωπος πρέπει να είναι ικανός να ακούει τη φωνή της φύσης (Stimme der Natur). Αυτή η ικανότητα έχει σχεδόν εξαφανιστεί στον σύγχρονο κόσμο. Ανήκει στα καθήκοντα της Παιδαγωγικής να νοιάζεται για αυτή την ικανότητα, γιατί είναι αναγκαίο να βρεθεί αυτή η σχέση με τη φύση ως *εστιότητα* μέσα στη ζωή, η οποία γίνεται όλο και πιο επικίνδυνη. *Εστιότητα* αισθάνεται ο άνθρωπος όχι μόνο στο σπίτι αλλά και μέσα στη φύση. Η αγωγή μπορεί να υποβοηθήσει τον άνθρωπο στην επανεύρεση του χαμένου *δέους* (Ehrfurcht) για την άλλη ζωή. Ο Bollnow (1988b) θεωρεί ότι η φύση, ως φύση και όχι ως πράγμα που χρησιμοποιείται, δεν είναι προδεδομένη στον άνθρωπο και *πρέπει να τη μάθει*. Για την κοινωνική και οικογενειακή αγωγή, αλλά και για την οργανωμένη εκπαίδευση, προβάλλει επιτακτικό το αίτημα της διαμόρφωσης διανθρώπινων σχέσεων επικοινωνίας τέτοιων, ώστε στην καθημερινή ζωή να δημιουργούνται συνθήκες υποβοηθητικές «*Συναντήσεων*» με τη φύση, με την έννοια της *ριζικής μεταστροφής* της σχέσης του ανθρώπου με αυτήν. Μόνο μέσω μιας ισχυρής υπαρξιακής εμπειρίας, μέσω μιας *Συνάντησης* (Begegnung) ο άνθρωπος μπορεί να προσεγγίσει την ουσία της φύσης (Bollnow 1977, Kümmel 2014, Pantazis 2009, Pantazis 2012).

Έχει υποστηριχθεί ότι η φύση ασκεί μια εγγενή γοητεία στον άνθρωπο, από την οποία απορρέουν οι περιβαλλοντικές αξίες. Τα παιδιά γεννιούνται με μια έμφυτη αίσθηση ότι *ανήκουν* στη φύση, η οποία διαμορφώνεται και εξελίσσεται μέσα από την τακτική επαφή και το παιχνίδι σε αυτή κατά την παιδική ηλικία. Μάλιστα, γίνεται λόγος για το ένστικτο, ή ακριβέστερα για μια σειρά ενστίκτων, τα οποία μπορούν να αποκληθούν *βιοφιλία*. Παράλληλα με τη βιοφιλία υπάρχει και η *βιοφοβία*, η οποία οφείλεται σε πηγές κινδύνου που έχουν προϋπάρξει κατά το εξελικτικό παρελθόν της ανθρωπότητας. Διαφορετικές εμπειρίες του καθενός δημιουργούν διαφορετικές στάσεις απέναντι στη φύση (Wilson 1984, Wilson 2002a, Wilson 2002b, Pantazis 2008, Pantazis 2010).

Εάν, μεγαλώνοντας, καταφέρουν τα παιδιά να βλέπουν την ικανοποίηση των αναγκών τους σε συνάρτηση με τη φύση, τότε είναι πιθανό να αναπτύξουν και μια ηθική στάση απέναντί της. Ο Sobel στο έργο του *Beyond Ecophobia* (1996), εστιάζεται ακριβώς στην παιδική ηλικία ως καθοριστική για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, της απόκτησης αισθημάτων σεβασμού και φροντίδας προς τον φυσικό κόσμο (White 2004).

Η επίδραση μιας φυσικής ορμής υποκινεί τα παιδιά να κατακτήσουν τον χώρο, να αναρριχηθούν στα δέντρα, να διεισδύσουν σε ανεξερεύνητα σπήλαια. Τα μικρά παιδιά εξερευνούν τα μικρά πλάσματα του άμεσου περιβάλλοντος του σπιτιού. Αργότερα πηγαίνουν σε κοντινές ελεύθερες περιοχές (δάση, αγρούς, χαντάκια), όπου φτιάχνουν τα μυστικά μέρη της παιδικής ηλικίας (καταφύγια, δεντρόσπιτα, σπηλιές). Οι κρυψώνες δένουν το παιδί με τον συγκεκριμένο τόπο, βοηθούν στην ανάπτυξη του αυτοσεβασμού, δίνουν τη χαρά της κατασκευής μιας κατοικίας και το φέρνουν κοντά στη φύση, με τρόπο που μπορεί να δημιουργήσει ισόβια αγάπη για αυτήν (Wilson 2002a, Wilson 2002b, Bollnow 1983, Bollnow 1986, Winkel 1995, Pantazis 2010).

Στην ίδια συνάφεια εντάσσεται και η πεζοπορία και, κυρίως, η διανυκτέρευση κάτω από τον ελεύθερο ουρανό. Σε τέτοιες συνθήκες γεννιέται στον άνθρωπο ένα συναίσθημα οικειότητας *προς τα ατέλειωτα πλάτη του χώρου* και κατοίκησης *μέσα στο άπειρο του χώρου*. Κατά την *παιδαγωγική της ενθάρρυνσης* του Loch δεν πρέπει να αποτρέπει ο παιδαγωγός ή ο γονιός τα παιδιά να ξανοίγονται στον ελεύθερο χώρο, αλλά αντίθετα να προτρέπει και να ενθαρρύνει τα παιδιά που διστάζουν. Η αναγκαιότητα του ξανοίγματος στα πλάτη του χώρου συνδέεται άρρηκτα με την

αναγκαιότητα του ριζώματος με ασφάλεια στο σπίτι (Bollnow 1983, Bollnow 1986, Stenzel 1960).

Η *εμπειρία φύσης* είναι, ουσιαστικά, και μια αισθητική διαδικασία. Η φύση δεν είναι μια αυτόνομη και καθαρή έννοια, ανεξάρτητη από τις συνθήκες, αλλά υπάρχει πάντα σε ορισμένο πλαίσιο ζωής. Ο καθένας έχει μια μεμονωμένη και προσωπική εικόνα της φύσης, η οποία καθορίζεται από τις εμπειρίες και τις αξίες του. Προκειμένου να έχει κανείς μια προσωπική σχέση με τη φύση απαιτείται να έχει εμπειρίες, συναντήσεις και γνώσεις για αυτήν. Εντούτοις, παραμένει ασαφές το θεωρητικό υπόβαθρο του τι ακριβώς είναι η εμπειρία φύσης, την οποία πρέπει να οικειοποιηθούν τα παιδιά (Berck 2005, Pantazis 2008, Pantazis 2010).

Η ανάπτυξη συναισθηματικών δεσμών, ως αντίδοτου στην απάθεια προς τον φυσικό κόσμο, είναι κάτι στο οποίο εμμένει ο Sobel, όπως και ο Gruenewald (2008), κάποια χρόνια μετά, ο οποίος σημειώνει ότι *εάν θέλουμε τα παιδιά μας να ακμάσουν, να γίνουν πραγματικά ικανά, τότε ας μας επιτρέψουν να τα αφήσουμε να αγαπήσουν τη γη πριν τους ζητήσουμε να τη σώσουν*.

Ο ρόλος της συγκινησιακής διάστασης και η εκπαίδευση στην εμπειρία φύσης έχει ιδιαίτερη σημασία στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το σχολείο οφείλει να διευκολύνει το συναισθηματικό άνοιγμα του παιδιού στη φύση και να δίνει τη δυνατότητα στον μαθητή να βιώσει τη φύση. Η συναισθηματική περιοχή του σχολικού μαθήματος με την υποβοήθηση *Συναντήσεων* (Begegnungen) με τα ζώα και τα φυτά έχει ιδιαίτερη σπουδαιότητα για τη δημιουργία οικολογικής συνείδησης και ευθύνης στους μαθητές. Η υποβοήθηση τέτοιων *Συναντήσεων* είναι ένας από τους θεμελιώδεις ανθρωπολογικούς στόχους της αγωγής και, κατά μείζονα λόγο, της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Η *Συνάντηση* με ένα είδος ζώων ή φυτών, που για κάποιους λόγους έχει βιωθεί ιδιαίτερα συναισθηματικά, μπορεί να λειτουργήσει θετικά στην παιδαγωγική διαδικασία της *Βασισμένης στον «Τόπο» Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*. Η πορεία της *Συνάντησης με τη φύση* (Naturbegegnung) κλιμακώνεται σταδιακά από το συναισθηματικό επίπεδο στο επίπεδο αισθήσεων και δράσεων (Berck 2005, Killerman et al. 2005. πρβλ. Ingensiep 2015, Ingensiep 2014, Ingensiep 2013, Ingensiep 2005, Ingensiep 2001, Πρωτοπαπαδάκης 2009).

Η *Βασισμένη στον «Τόπο» Περιβαλλοντική Εκπαίδευση* οφείλει να αξιοποιεί πρακτικές της *Βιωματικής Παιδαγωγικής* (Erlebnispädagogik). Το σχολείο οφείλει να προσπαθήσει να φέρει τα παιδιά σε εμπειρική και βιωματική επαφή με τη φύση, σε χώρους μέσα και έξω από το σχολικό κτήριο (σχολικοί κήποι, βιότοποι, βοτανικοί και ζωολογικοί κήποι, περιβαλλοντικά κέντρα, μουσεία φυσικής ιστορίας). Ενδεικτικά αναφέρεται ότι η προώθηση του τύπου του *οικολογικού κήπου-βιότοπου* (ökologische Biotopgarten) ικανοποιεί την απαίτηση για σύνδεση του σχολείου με τη φύση, γιατί τα παιδιά ερευνούν και ανακαλύπτουν τη φύση με όλες τις αισθήσεις, οδηγούνται σε μια δημιουργική επαφή με τα ζώα και τα φυτά, αναλαμβάνουν την ευθύνη για τα μέρη του σχολικού κήπου που έχουν δημιουργηθεί από τους ίδιους, βιώνουν την εμπειρία της συντροφικότητας και μαθαίνουν τη σημασία και τη χρησιμότητα της εργασίας σε ομάδες (Killermann et al. 2005, Kozljanić 2008, Muff 1997).

Ο εισηγητής της Κοινωνιοβιολογίας Eduard O. Wilson (2002a, 2002b) διαπιστώνει ότι δεν έχει αξιοποιηθεί ακόμα στην εκπαιδευτική διαδικασία η κοντινή μας «μικρο-άγρια φύση» (microwilderness), ώστε να αποτελέσει μια εισαγωγή των παιδιών στην επαφή τους με το άμεσο φυσικό περιβάλλον τους. Ένα δέντρο, π.χ., σε ένα πάρκο στεγάζει χιλιάδες είδη. Η εκπαίδευση έχει αξιοποιήσει «απρόσμενα λίγο» τέτοιες

«μινιατούρες κόσμων» (compacted worlds). Όπως και τα «μικροφυσικά καταφύγια» (microreserves), σαν τη λασπερή φυσική λιμνούλα στην άκρη ενός γηπέδου γκολφ στη Φλόριντα ή μια λωρίδα με ιθαγενή χόρτα σε κάποιο δρόμο της Αϊόβα, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Wilson. Αυτές οι «μινιατούρες κόσμων» και η «μικροαισθητική» (microaeshetics) που βασίζεται σε αυτούς μπορεί να είναι ένα σημαντικό πεδίο υποβοήθησης *Συναντήσεων*, στο πλαίσιο της *Βασισμένης στον «Τόπο» Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*.

Ο Sobel (2008) αναγνωρίζει το μερίδιο που αναλογεί στο σχολείο και στην οικογένεια για τη δημιουργία αυτών των συναισθηματικών δεσμών. Κάνει λόγο για τη δημιουργία μιας «*υπερβατικής εμπειρίας*» (transcendent experience) στη φύση, ως αυτής που θα καταστήσει τον άνθρωπο, μέσα από μια τελείως αυθόρμητη παιδική δραστηριότητα στη φύση, ικανό να αναπτύξει ενσυνείδητη θετική συμπεριφορά προς αυτήν. Οι εκδρομές με την οικογένεια, το σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα και οι δυνατότητες μάθησης μέσα από περιβαλλοντικά προγράμματα, περιγράφονται ως οι απαραίτητες προϋποθέσεις για την ανάπτυξη μιας τέτοιας εμπειρίας. Την άποψη αυτή υποστηρίζουν και οι *εκπαιδευτικοί «τόπου»* (place-based educators). Υποστηρίζουν ότι εκπαιδευτικοί και μαθητές πρέπει να περνούν, κατά τακτά χρονικά διαστήματα, τα όρια του σχολείου προκειμένου να οικοδομηθεί μια υγιής και μακρόχρονη σχέση με το οικείο καθημερινό περιβάλλον.

Το ερώτημα που ανακύπτει είναι αν, στο πλαίσιο του σχολείου, τέτοιες συναισθηματικές εμπειρίες μπορούν να αναπτυχθούν όπως οι εμπειρίες και οι σχέσεις της καθημερινής ζωής εκτός σχολείου, καθώς και αν η εμπειρία του σχολείου έχει την επίδραση της πραγματικής εμπειρίας της ζωής. Αυτή η παιδαγωγική διαδικασία προϋποθέτει συστηματικές προσπάθειες του δασκάλου, ώστε να μη ναυαγήσει η παιδαγωγική διαδικασία και να μην εκπέσει σε ένα αδύναμο αντίγραφο γνήσιας εμπειρίας. Εύλογα, επίσης, ανακύπτει το ερώτημα του πώς θα πραγματοποιηθούν όλα αυτά στην εκπαίδευση, χωρίς αυτή να επιφορτιστεί με καθήκοντα, για τα οποία ενδεχομένως να μην είναι αρμόδια. Οι αντιλήψεις περί αγωγής βρίσκουν εδώ τα όριά τους. Είναι, όμως, δυνατό η κατανόηση ότι υπάρχουν βαθύτερες σχέσεις και συνάφειες να αφυπνίσει τουλάχιστον την ετοιμότητα και την προθυμία να ακούσουμε τη φωνή της φύσης και αυτή η αφύπνιση να γίνει προνοητική περίσκεψη (Pantazis 2008, Pantazis 2010).

Συμπέρασμα

Έχει χαρακτηριστικά διατυπωθεί ότι *ο «τόπος» βρίθει παιδαγωγικής*. Ο «τόπος» ως πεδίο απόκτησης εμπειριών, διδάσκει για τον τρόπο που λειτουργεί ο κόσμος, όπως και για τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι προσαρμόζονται σε αυτόν (Gruenewald 2003). Αν και, ως εκπαιδευτική προσέγγιση, η *Εκπαίδευση Βασισμένη στον «Τόπο»* (Place-based Education) είναι σχετικά πρόσφατη -ως όρος αναφέρεται πρώτη φορά το 1998 από τον Elder, ενώ το 2002 ο Smith περιγράφει τα χαρακτηριστικά της- παρόλα αυτά, οι ιδέες της είναι πολύ παλαιότερες. Ο Dewey, τον 19ο αιώνα, είχε επιχειρήσει να δημιουργήσει γνώση χρησιμοποιώντας ως μαθησιακό πεδίο τη γειτονιά των μαθητών και οτιδήποτε βρίσκουν ενδιαφέρον σε αυτήν. Και ο Rousseau, επίσης, έναν αιώνα νωρίτερα, είχε επιμείνει στην ανάπτυξη μιας εκπαίδευσης που χρησιμοποιεί τις δυνατότητες του τόπου για να παράγει γνώση άμεση και οικεία στους μαθητές (Knapp 2005, Morgan 2009, Smith 2007. πρβλ. Πανταζής 2012, Φουρνάρος 2015).

Ο Maurer (1983) θεωρεί ότι η εμπειρία του εαυτού, η εμπειρία της κοινωνικής και προσωπικής ταυτότητας, η οποία βασίζεται στη συνεχή διαφοροποίηση μεταξύ εσωτερικού και εξωτερικού κόσμου, συνδέεται εννοιολογικά με την εμπειρία της χωρικότητας. Η χωρική διάσταση παρέχει το υλικό για το αφήγημα της ζωής μας. Χωρίς αυτή τη διάσταση η ζωή μας δεν μπορεί να διατηρηθεί στη μνήμη ούτε να αφηγηθεί. Ο κάθε άνθρωπος μεγαλώνει σε ξεχωριστά τοπία, πόλεις, χωριά, σπίτια και διαμερίσματα, τα οποία διαμορφώνουν τον κόσμο της παιδικής του ηλικίας και μεταφέρουν ιδανικά και πρότυπα για τους μελλοντικούς τρόπους ζωής. Αυτός που μεγάλωσε κοντά στο βουνό αναπτύσσεται διαφορετικά από εκείνον που μεγάλωσε κοντά στη θάλασσα. Οι άνθρωποι που μεγάλωσαν διαφορετικά θα νιώσουν αργότερα άλλες εικόνες, άλλες επιθυμίες, άλλη ευτυχία και άλλη θλίψη, άλλες διαθέσεις και άλλες αισθητικές εντυπώσεις. Ένα βασικό υπαρξιακό χαρακτηριστικό του ανθρώπου είναι να δημιουργεί τον κόσμο του μέσα από το άμεσο χωρικό περιβάλλον του, μέσα από τον χώρο των εμπειριών του. Ο χώρος συνθέτει τις ερμηνευτικές κοινωνικές αναπαραστάσεις του ανθρώπου, είτε ατομικά είτε ως μέλους μιας ομάδας, μιας κοινότητας ορισμένης παράδοσης, ενός επαγγελματικού οργανισμού ή ενός εκπαιδευτικού συστήματος. Ο χώρος αντανακλά πλαίσια κοινωνικών σχέσεων, όπως και κοινωνικές δομές και ιδεολογίες με έναν συμβολικό τρόπο.

Κάθε ενέργημα και κάθε δημιουργία στον χώρο είναι μια διαδικασία που συνδέεται με τις αναμνήσεις. Ο Heidegger (1978) υπογραμμίζει ότι μια τέτοια *«υποκειμενικότητα» αποκαλύπτει ίσως την πιο ρεαλιστική «πραγματικότητα» του κόσμου· δεν έχει ούτε τόση δα σχέση με την «υποκειμενική» αυθαιρεσία και τις υποκειμενιστικές γνώμες.*

Οι ποιητές έχουν αντιληφθεί τη θεμελιώδη ανθρωπολογική σημασία του χώρου και την ιδιαίτερη σημασία της *θέσης* (*«τόπου»*) του ανθρώπου σε αυτόν, όταν μιλούν για τους μαλακούς αέρηδες του Σεπτέμβρη που *μυρίζουν ώριμα φρούτα*, που *δε θέλουν σύννεφα μαζί τους* και που *πάνε ανάλαφρα σαν ξυπόλυτα αγόρια* που *μετράνε τ' άστρα* (Λουντέμης 2014): *Να, σαν κι αυτό το ξυπόλυτο αγόρι που τρέχει απόψε πάνω στο δρόμο που φέρνει στην πόλη. Τρέχει γιατί κρυώνει και γιατί το σπρώχνει ο αέρας σαν κουρελάκι. Τ' όνομά του Μέλιος, μα δε χρειάζεται, γιατί κανείς δεν το ρωτάει. Τώρα περνάει το μεγάλο δρόμο με τις ακακίες που σκίζει την πόλη στα δυο. Είναι καλοφκιαγμένος δρόμος. Τα καλοκαίρια μοσκοβολάει δυνατά απ' τη δεντροστοιχία και τα περβόλια που απλώνονται πλάι του. Κάθε Κυριακή τον καταβρέχουν κιόλα μ' ένα τρύπιο βαρέλι που το φορτώνουν σ' ένα δίτροχο, για να μη σκονίζονται τα φουστάνια των κοριτσιών. Καλή συνήθεια... Γιατί αλλιώτικα τα κορίτσια μπορεί να μην έβγαιναν περίπατο, και τότε τι χάρη θα είχε ένας εξοχικός δρόμος χωρίς κορίτσια;*

Βιβλιογραφία

Ι. Ελληνόγλωσση

Bollnow, O.F. (1986). Φιλοσοφική Παιδαγωγική. Μτφρ. Μ. και Κ. Βαϊνάς. Αθήνα: Γρηγόρη.

Γερμανός, Δ. (2006). Οι Τοίχοι της Γνώσης: Σχολικός Χώρος και Εκπαίδευση. Αθήνα: Gutenberg.

Γερμανός, Δ. (2005). Χώρος και Διαδικασίες Αγωγής: Η Παιδαγωγική Ποιότητα του Χώρου. Αθήνα: Gutenberg.

Γώτης, Γ. (2015). Στοιχειώδη Σωμάτια. Αθήνα: Στιγμή.

Ζέρβας, Κ. (2012). Ηθική Κατανάλωση: Αγοράζοντας Αλλάζουμε τον Κόσμο. Αθήνα: Ευώνυμος Οικολογική Βιβλιοθήκη.

Heidegger, M. (1978). Είναι και Χρόνος. Τόμος πρώτος. Μτφρ. Γιάννης Τζαβάρας. Αθήνα: Δωδώνη.

Heidegger, M. (1985). Είναι και Χρόνος. Τόμος δεύτερος. Μτφρ. Γιάννης Τζαβάρας. Αθήνα: Δωδώνη.

Θεοδωρόπουλος, Ι. (1997). Με Άλλα Μάτια: Σχεδίασμα Φιλοσοφικής Παιδαγωγικής. Αθήνα: Γρηγόρη.

Θεοδωρόπουλος, Ι. (1993), Φιλοσοφική Παιδαγωγική. Οικολογική Προοπτική. Αθήνα: Αναστασάκης.

Κωτσή, Α. (2000). Ο μύθος του τόπου – Χώρος και μύθος. Στο: Στεφάνου, Ι. [επιμ.], Η Φυσιογνωμία της Ελληνικής Πόλης. Αθήνα: ΕΜΠ-ΥΠΕΧΩΔΕ, σελ. 69-81.

Λαμπρόπουλος, Κ. (2009). Η γραφή των νέων στον δημόσιο χώρο: Οπτική-ρητορική επίφαση ή φραστική-υποκειμενική αντίσταση; e-Journal of Science & Technology (e-JST). Vol. 3, pp. 67-78.

Λουντέμης, Μ. (2014). Ένα Παιδί Μετράει τ' Άστρα. Αθήνα: Πατάκη.

Μανωλάς, Ε. (2014). Η συμβολή του Bronislaw Malinowski στην κοινωνική ανθρωπολογία. In: Pantazis, V., Stork, M. (Hg.), Ommasin Allois: Festschrift für Professor Ioannis E. Theodoropoulos zum 65. Geburtstag. Essen: Oldib-Verlag, S. 191-198.

Μεταλληνός, Γ. π. (1987). Ορθοδοξία και Ελληνικότητα. Αθήνα: Μήνυμα.

Μπούκτσιν, Μ. (1979). Τα Όρια της Πόλης: Η Διαλεκτική της Ιστορικής Ανάπτυξης των Πόλεων. Μτφρ. Γ. Νταλιάνης. Αθήνα: Ελεύθερος Τύπος.

Πανταζής, Α. (2012). Ελευθερία και Αγωγή στον *Αιμίλιο* του J. J. Rousseau. Αθήνα: Γρηγόρη.

Πανταζής, Β. (2009). Διδακτική προσέγγιση της θεολογικής έννοιας της «οδού» στον Παπαδιαμάντη, βασισμένη στην ανθρωπολογική θεώρηση του χώρου. Παιδαγωγικός Λόγος. Τόμος ΙΕ΄, τεύχος 1, σελ. 59-89.

Πανταζής, Β. (2005). Ο λόγος της φύσης ως ανθρωπολογικό-παιδαγωγικό πρόβλημα. Στο: Κ. Σκορδούλης-Ε. Νικολαΐδης (επιμ.), Πρακτικά του 3ου Πανελλήνιου Συνεδρίου «Ιστορία, Φιλοσοφία και Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών» (19-25/9/2005), σελ. 152-157, Οργάνωση: Πανεπιστήμιο Αθηνών-Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης-Τομέας Φυσικών Επιστημών, Τεχνολογίας και Περιβάλλοντος & Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών-Ινστιτούτο Νεοελληνικών Ερευνών-Πρόγραμμα Ιστορίας και Φιλοσοφίας των Επιστημών, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πανταζής, Β. (2004). Εισαγωγή σε μια ανθρωπολογική-παιδαγωγική θεώρηση του λόγου της φύσης στο έργο του Παπαδιαμάντη. Στο: Πρακτικά του 1ου Πανελλήνιου Περιβαλλοντικού Συνεδρίου «Σύγχρονα Περιβαλλοντικά Θέματα», Νέα Ορεστιάδα 7-9 Μαΐου 2004, σελ. 797-804, Νέα Ορεστιάδα: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης-Τμήμα Δασολογίας και Διαχείρισης Περιβάλλοντος και Φυσικών Πόρων.

Παπαδημητρίου, Β. (2012). Εκπαίδευση Βασισμένη στον «Τόπο». για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. 1 (46).

Πρωτοπαπαδάκης, Ε. (2009). Μεταξύ ανθρωποκεντρικής και οικοκεντρικής ηθικής: Τα δικαιώματα των ζώων. Στο: Άνθρωποι – Ζώα –Φύση. Από τον Ανθρωποκεντρισμό στον Οικοβιοκεντρισμό. Για τα δικαιώματα της φύσης και της ζωής. Πρακτικά πρώτης ημερίδας Περιβαλλοντικής Ηθικής στην Ελλάδα. 24 Ιουνίου 2009, Ελληνοαμερικανική Ένωση. Αθήνα: Αειφορία, σελ. 51-81.

Plessner, H. (2004). Κείμενα φιλοσοφικής ανθρωπολογίας: Conditio humana. Ο άνθρωπος ως έμβιο ον. Με άλλα μάτια. Μετάφραση και εισαγωγή: Ι.Ε. Θεοδωρόπουλος. Πρέβεζα.

Pellegrino, P. (2006). Το Νόημα του Χώρου: Η Εποχή και ο Τόπος, βιβλίο Ι. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Skolimowski, H. (1984). Οικοφιλοσοφία: Νέα Τακτική για τη Ζωή. Μτφρ. Δ. Κούρτοβικ. Αθήνα: Κάλβος.

Στεφάνου, Ιωσ., Στεφάνου, Ιουλ. (2000). Αναζήτηση και διερεύνηση των στοιχείων στους σύγχρονους ερευνητές της μορφής της πόλης. Στο: Στεφάνου, Ι. [επιμ.], Η Φυσιογνωμία της Ελληνικής Πόλης. Αθήνα: ΕΜΠ-ΥΠΕΧΩΔΕ, σελ. 83-104.

Τερκενλή, Θ. (1995). Ο δεσμός με τον ιδιαίτερο τόπο: Πολιτισμική διαφοροποίηση στον χώρο. Στο: 1η Διεθνής Συνάντηση Σύρου (1995). Ανθρωπολογία του χώρου – Anthropologie de l'Espace. Εργαστήριο Πολεοδομικής Σύνθεσης ΕΜΠ: Αθήνα, σελ. 110-118.

Τσουκαλά, Κ. (2006). Παιδική Αστική Εντοπία: Αρχιτεκτονική και Νοητικές Αναπαραστάσεις του Χώρου. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Φουρνάρος, Σ. (2015). Από τη Φιλοσοφία, στην Πολιτική και την Παιδεία στη Σκέψη του Κορνήλιου Καστοριάδη. Αθήνα: Σμίλη.

Wilson, E.O. (2002a). Το Μέλλον της Ζωής. Μτφρ. Μ. Μακρόπουλος. Αθήνα: Σύναλμα.

ΙΙ. Ξενόγλωσση

Berck, K.H. (2005). Biologiedidaktik: Grundlagen und Methoden. Wiebelsheim: Quelle & Meyer.

Bollnow, O.F. (1989). Mensch und Raum, 6. Auflage, Stuttgart: W. Kohlhammer.

Bollnow, O.F. (1988a). Zwischen Philosophie und Pädagogik. Vorträge und Aufsätze. Aachen: N. F. Weitz.

Bollnow, O.F. (1988b). Der Mensch und die Natur als pädagogisches Problem. In: Brikmann, R. (Hg.), Natur in den Geisteswissenschaften I. Erstes Blaubeuerer Symposion: vom 23. Bis 26. September 1987. Tübingen: Attempto.

Bollnow, O.F. (1983). Anthropologische Pädagogik. Berne und Stuttgart: Haupt.

Bollnow, O.F. (1977). Existenzphilosophie und Pädagogik: Versuch über unstetige Formen der Erziehung. Fünfte durchgesehene Aulage. Stuttgart: W. Kohlhammer.

Bollnow, O.F. (1972). Neue Geborgenheit. Das Problem einer Überwindung des Existentialismus. 3. überarbeitete Auflage. Stuttgart: W. Kohlhammer.

Burghardt, D. (2014). Homo spatialis: Eine pädagogische Anthropologie des Raums. Weinheim und Basel: Beltz –Juventa.

Gruenewald, D. (2008). The best of both worlds: A critical pedagogy of place. Environmental Education Research. Vol. 14, Issue 3, pp. 308-324.

Gruenewald, D. (2005). Accountability and Collaboration: Institutional Barriers and Strategic Pathways for Place-based Education. Ethics, Place and Environment. Vol. 8, No. 3, pp. 261-283.

Gruenewald, D. (2003). Foundations of place: A multidisciplinary framework for place-conscious education. American Educational Research Journal. Vol. 40, No. 3, pp. 619-654.

Heidegger, M. (2001). Being and Time. Translated by J. Macquarrie & E. Robinson. Oxford: Blackwell.

Heidegger, M. (1967). Sein und Zeit. Elfte, unveränderte Auflage. Tübingen: Max Niemeyer.

Heidegger, M. (1954). Bauen. Wohnen. Denken. In: Heidegger, M., Vorträge und Aufsätze. Tübingen: Neske, S. 145-162.

Ingensiep, H.W. (2015) (Hg.). Das Tier in unserer Kultur: Begegnungen, Beziehungen, Probleme. Essen: Oldib-Verlag.

Ingensiep, H.W. (2014). Naturhierarchie als biophilosophisches Problem. Zur Rolle in der klassischen Biophilosophie, bei Plessner und in der Gegenwart. In: Pantazis, V., Stork, M. (Hg.), Ommasin Allois: Festschrift für Professor Ioannis E. Theodoropoulos zum 65. Geburtstag. Essen: Oldib-Verlag, S. 27-40.

Ingensiep, H.W. (2013). Der kultivierte Affe. Philosophie, Geschichte und Gegenwart. Stuttgart: Hirzel.

Ingensiep, H.W. (2005). Der Primat der Verunft? Historische und konzeptionelle Anmerkungen zum Unterscheidungskriterium ‚Bewusstsein'. In: Herrmann, Ch., Pauen, M., Rieger, J., Schicktanz, S., Bewusstsein: Philosophie, Neurowissenschaften, Ethik. München: W. Fink, S. 135-163.

Ingensiep, H.W. (2001). Geschichte der Pflanzenseele: Philosophische und biologische Entwürfe von der Antike bis zur Gegenwart. Stuttgart: Kröner.

Killermann, W., Hiering, P., Starosta, B. (2005). Biologieunterricht heute. Eine modern Fachdidaktik. Donauwörth: Auer.

Knapp, C. (2005). The "I – Thou" Relationship, Place-Based Education, and Aldo Leopold. Journal of Experiential Education. Vol. 27, No. 3, pp. 277-285.

Kozljanić, R.J. (2010). Landschaft als physiognomisch-atmosphärisches und geistig-kulturelles Phänomen. In: Hasse, J., Kozlanić, R. J. (Hg.), Gelebter, erfahrener und erinnerter Raum. München: Albunea, S. 157-176.

Kozljanić, R.J. (2008). Freundschaft mit der Natur: Naturphilosophische Praxis und Tiefenökologie. Klein Jasedow: Drachen.

Kümmel, F. (2014). Spricht die Natur? Zum Verhältnis von Mensch und Natur im Spätwerk von Otto Friedrich Bollnow. Hechingen: Vardan.

Lutze, K. (1996). Wagnis Vertrauen: das Verhältnis des Menschen zum Fremden in der anthropologischen Pädagogik Otto Friedrich Bollnows. Eitorf: gata.

Louv, R. (2008). Last Child in the Woods: Saving Our Children from Nature-Deficit Disorder, Algonquin Books of Chapel Hill.

Markopoulou, A. (2014). Der *Fremde* bei Platon und seine Projektionen in Georg Simmels Philosophie der Moderne. In: Pantazis, V., Stork, M. (Hg.), Ommasin Allois: Festschrift für Professor Ioannis E. Theodoropoulos zum 65. Geburtstag. Essen: Oldib-Verlag, S. 87-112.

Maurer, F. (1983). Räumliche Umwelt und Identität: Eine sozialökologische Skizze. In: Loch, W. (Hg.), Lebensform und Erziehung. Essen: Neue Deutsche Schule, S. 27-46.

McKenzie, M. (2008). The places of pedagogy: Or, what we can do with culture through intersubjective experiences. Environmental Education Research. Vol. 14, No. 3, pp. 361-73.

Morgan, A. (2009). Place-based education in the global age: local diversity, Environmental Education Research. Vol. 15, Issue 4, pp. 521-523.

Muff, A. (1997). Erlebnispädagogik und ökologische Verantwortung: Erleben und Handelnim Spannungsfeld von Naturnutzung und Naturschutz. Butzbach-Griedel: Afra.

Orr, D.W. (1992). Ecological literacy: Education and the transition to a postmodern world. Albany: State University of New York Press.

Pantazis, V. (2012). The "Encounter (Begegnung)" as an "Event of Truth" in Education: An Anthropological-Pedagogical Approach. Educational Theory, vol. 62, Issue 6, December 2012, University of Illinois - Wiley-Blackwell, pp. 641-657.

Pantazis, V. (2010). Pädagogik der Biowissenschaften: Eine anthropologische Betrachtung. MNU – Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht, 63/8. Neuss: Klaus Seeberger, S. 456-460.

Pantazis, V. (2009). Reverence (Ehrfurcht) for the Living World as the Basic Bioethical Principle: Anthropological-Pedagogical Approach. Ethics, Place and Environment, Vol. 12/2, June 2009. Routledge, pp. 255-266.

Pantazis, V. (2008). Die Didaktik der Biowissenschaften heute: Moderne Strömungen und anthropologische Anmerkungen. Unser Weg 63 (5). Graz: Leykam, S. 195-199.

Relph, E. (2010). Geographical experiences and being-in-the-world: The phenomenological origins of geography. In: Hasse, J., Kozlanić, R.J. (Hg.), Gelebter, erfahrener und erinnerter Raum. München: Albunea, S. 121-135.

Semken, S., Brandt, E. (2010). Implications of Sense of Place and Place-Based Education for Ecological Integrity and Cultural Sustainability in Diverse Places. In: Tippins, D. (Eds), Cultural Studies and Environmentalism: The Confluence of Eco Justice, Place-based (Science) Education, and Indigenous Knowledge Systems**.** Cultural Studies of Science Education. Vol. 3, pp. 287-302.

Shitahodo, Y. (1971). Drei Prinzipien der Anthropologischen Pädagogik, Übersetzt aus dem Japanischen von I. Shitahodo. Heidelberg: Quelle & Meyer.

Simmel, G. (2013). Soziologie: Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung. Siebente Auflage. Berlin: Duncker & Humblot.

Smith, G. (2007). Place-based education: Breaking through the constraining regularities of public school. Environmental Education Research. Vol. 13, No. 2, pp. 189-207.

Smith, G. (2002). Place-Based Education: Learning to Be Where We Are. The Phi Delta Kappan. Vol. 83, No. 8, pp. 584-594.

Sobel, D. (2008). "Appareled in Celestial Light" Transcendent Nature Experiences in Childhood, Academic Journal. Vol. 21, Issue 4, pp. 14-19.

Sobel, D. (2004). Place-based Education: Connecting Classrooms & Communities, Great Barrington, MA: The Orion Society.

Sobel, D. (1996). Beyond Ecophobia: Reclaiming the Heart of Nature Education. Great Barrington, MA: The Orion Society.

Spranger, E. (1967). Der Bildungswert der Heimatkunde. 7. Aufl. Stuttgart: Reclam.

Stenzel, A. (1960). Die anthropologische Funktion des Wanderns und ihre pädagogische Bedeutung. In: Günther, K. H. et al. Erziehung und Leben. Heidelberg: Quelle & Meyer, S. 96-122.

Theodoropoulos, I. (1999). Ikiosis: Eine pädagogisch-anthropologische Studie der griechischen Kultur. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

White, R. (2004). Young children's relationship with nature: Its importance to children's development and the earth's future, White Hutchinson Leisure & Learning Group.

Wilson, E.O. (2002b). The Future of Life. New York: Vintage.

Wilson, E.O. (1984). Biophilia. The Human Bond with Other Species. Cambridge/Mass.-London: Harvard University Press.

Woodhouse, J.L., Knapp, C.E. (2000). Place-based curriculum and instruction: Outdoor and environmental education approaches. ERIC Digest. EDO - RG - 00 - 6. Gharleston, WV.

Θέματα Δασολογίας και Διαχείρισης Περιβάλλοντος και Φυσικών Πόρων
8ος Τόμος: Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Επικοινωνία, σελ. 89 - 98

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΣΤΑ ΟΙΚΟΛΟΓΙΚΑ ΧΩΡΙΑ

Αναστασία Ηλιάδη
Δασκάλα
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια
Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής, Ψυχολογίας
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
E-mail: natailiad@hotmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σήμερα, τόσο στον αναπτυσσόμενο όσο και στον αναπτυγμένο κόσμο, υπάρχουν πάρα πολλά κοινωνικά, οικονομικά, πολιτικά, πολιτιστικά και οικολογικά προβλήματα. Στην εργασία αυτή γίνεται προσπάθεια να οριστεί το φαινόμενο των οικολογικών χωριών ως μια προσπάθεια μετάβασης από τη σημερινή κοινωνία σε μια αειφορική κοινωνία. Επιπλέον, στόχος αυτού του κεφαλαίου είναι να εξεταστούν οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες που αναπτύσσονται σε συγκεκριμένα οικολογικά χωριά ή/και σε κεντρικό επίπεδο οργάνωσης τους. Τέλος, στόχος της εργασίας είναι να εξεταστεί η σημασία των εκπαιδευτικών αυτών δραστηριοτήτων καθώς και το πόσο τα ίδια οικολογικά χωριά προωθούν την αειφορία σε παγκόσμιο επίπεδο.

Λέξεις κλειδιά: *Οικολογικό χωριό, κέντρα εκπαίδευσης, εκπαιδευτικές δραστηριότητες, Gaia Education, GEN, αειφορία*

Εισαγωγή

Σήμερα, τόσο στον αναπτυσσόμενο όσο και στον αναπτυγμένο κόσμο, υπάρχουν πάρα πολλά κοινωνικά, οικονομικά, πολιτικά, πολιτιστικά και οικολογικά προβλήματα.

Όσον αφορά τον αναπτυσσόμενο κόσμο, τα πιο σοβαρά προβλήματα είναι η ανέχεια, η ανισότητα παντός είδους (σχετικά με τη φυλή, το φύλο κ.ά.), η ανεξέλεγκτη αύξηση του πληθυσμού, η ανεξέλεγκτη αστικοποίηση, οι αρρώστιες, ο αναλφαβητισμός, η απώλεια βιοποικιλότητας, η ερημοποίηση, η χημική ρύπανση, ο φανατισμός, ο θυμός και η απογοήτευση με τη δύσκολη καθημερινότητα.

Στα προβλήματα του αναπτυγμένου κόσμου συγκαταλέγονται η απομόνωση που είναι πιθανό να αισθάνεται κανείς σε μικρό ή μεγάλο βαθμό, η αυξανόμενη εγκληματικότητα, η διάλυση της οικογένειας, η έλλειψη κοινωνικής δικτύωσης, το αυξανόμενο κόστος υγείας, το άγχος, η ανεργία που αντιμετωπίζουν άνθρωποι όλων των ηλικιών, η χρήση ναρκωτικών, ο υπερκαταναλωτισμός, η καταστροφή του εδάφους, τα γενετικά τροποποιημένα τρόφιμα, ο υλισμός, η έλλειψη επαφής με τη φύση, η έλλειψη στόχων και οραμάτων για τη ζωή.

Αν σκεφτεί κανείς και όλον τον κόσμο σε επίπεδο πλανήτη, θα ανακαλύψει και άλλα προβλήματα, όπως η έλλειψη πόσιμου νερού, η υπερθέρμανση του πλανήτη, ο φόβος

των πυρηνικών καταστροφών, οι περιβαλλοντικοί πρόσφυγες, η εξάντληση φυσικών πόρων (Jackson & Jackson 2012).

Βέβαια, αυτός ο διαχωρισμός στα προβλήματα δεν σημαίνει ότι κάποιο ή κάποια από αυτά δεν εμπίπτουν και στις δύο κατηγορίες κόσμου (αναπτυσσόμενου και ανεπτυγμένου).

Στην εργασία αυτή γίνεται προσπάθεια: 1) να οριστεί το φαινόμενο των οικολογικών χωριών ως μια προσπάθεια μετάβασης από τη σημερινή κοινωνία σε μια αειφορική κοινωνία, όπως έχει διαμορφωθεί με όλα τα προαναφερθέντα προβλήματα, 2) να εξεταστούν οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες που αναπτύσσονται σε συγκεκριμένα οικολογικά χωριά ή/και σε κεντρικό επίπεδο οργάνωσης των οικολογικών χωριών, 3) να εξεταστεί η σημασία των εκπαιδευτικών αυτών δραστηριοτήτων και 4) το πόσο τα ίδια τα οικολογικά χωριά προωθούν την αειφορία σε παγκόσμιο επίπεδο.

Ορισμός οικολογικών χωριών

Ο Robert Gilman, το 1991, όρισε τον όρο οικολογικά χωριά ως εξής: «Τα οικολογικά χωριά είναι οικισμοί ανθρώπινης κλίμακας που διαθέτουν κάθε απαραίτητο εξοπλισμό, και όπου οι ανθρώπινες δραστηριότητες ενσωματώνονται στον φυσικό κόσμο χωρίς να τον βλάπτουν, στηρίζοντας και ενισχύοντας μια υγιή ανθρώπινη ανάπτυξη η οποία θα μπορεί να συνεχίζεται αέναα» (Gilman 1991). Πιο πρόσφατα ο Gilman προσέθεσε ακόμα ένα κριτήριο και αυτό είναι ότι ένα οικολογικό χωριό «πρέπει να έχει πολλαπλά κέντρα πρωτοβουλιών» (Gilman 2008).

Το απόσπασμα του ορισμού «ανθρώπινης κλίμακας» σημαίνει ότι το οικολογικό χωριό πρέπει να είναι τόσο μικρό ώστε οι κάτοικοι να γνωρίζονται μεταξύ τους, για να συμμετέχουν σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων και να υπάρχει υποστήριξη και κατανόηση από όλους προς όλους. Το ανώτερο προτεινόμενο μέγεθος ενός οικολογικού χωριού είναι 500 άτομα, αν και σε κάποιες περιπτώσεις, ο πληθυσμός μπορεί να είναι πιο μεγάλος.

Η φράση «διαθέτουν κάθε απαραίτητο εξοπλισμό» σημαίνει ότι το οικολογικό χωριό είναι μια κοινότητα η οποία έχει τη δυνατότητα για την κάλυψη τουλάχιστον των κύριων καθημερινών αναγκών των κατοίκων. Τέτοιες είναι η κατοικία, η τροφή, η εργασία, καθώς και η ψυχαγωγία. Δεν είναι απαραίτητο, όμως, να μπορεί να καλύψει όλες τις ανάγκες των κατοίκων μέσα στα πλαίσια του χωριού, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για κάποιες εξειδικευμένες υπηρεσίες, όπως αεροδρόμια ή νοσοκομεία. Επιπλέον, κάποια άτομα μπορεί να κατοικούν μέσα στο οικολογικό χωριό και να εργάζονται έξω από αυτό και αντίστροφα.

Η φράση «όπου οι ανθρώπινες δραστηριότητες ενσωματώνονται στον φυσικό χώρο χωρίς να τον βλάπτουν» σημαίνει ότι οι κάτοικοι του χωριού και όποιοι άλλοι άνθρωποι δραστηριοποιούνται μέσα σ' αυτό, οφείλουν να σέβονται τόσο το φυτικό, όσο και το ζωικό κόσμο. Δηλαδή, ο άνθρωπος είναι απόλυτα ίσος με το περιβάλλον και κανείς δεν είναι κυρίαρχος του άλλου. Σ' αυτό το σημείο, παράλληλα, αναφέρονται ή, θα λέγαμε, υπονοούνται, η χρήση ανανεώσιμων πηγών ενέργειας, η ορθολογική χρήση των διαθέσιμων πόρων, η ανακύκλωση και, γενικά, όλα αυτά που μπορεί να κάνει ο άνθρωπος για να δείχνει ότι προσέχει και σέβεται το περιβάλλον.

Η φράση «στηρίζοντας και ενισχύοντας μια υγιή ανθρώπινη ανάπτυξη» σημαίνει τη στήριξη, αλλά ταυτόχρονα και ενίσχυση της ανάπτυξης κάθε ανθρώπου σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης ζωής, δηλαδή τη σωματική ανάπτυξη, την πνευματική, τη συναισθηματική, την ψυχική. Δηλαδή, όλες εκείνες τις διαστάσεις της ανθρώπινης

ύπαρξης τις οποίες το άτομο χρειάζεται να έχει καλλιεργήσει, ώστε να είναι υγιές και πλήρες, τόσο στο σώμα, όσο και στον χαρακτήρα του. Δεν πρέπει να παραλειφθεί ότι η ανάπτυξη αυτή αναμένεται τόσο σε ατομικό, αλλά, ακόλουθα, και σε συλλογικό επίπεδο. Γιατί όταν το κάθε άτομο είναι καλλιεργημένο, τότε αυτό συνεχίζεται και μέσα στην ομάδα και την κάνει καλύτερη.

Η φράση «η οποία θα μπορεί να συνεχίζεται αέναα» δείχνει το πόσο σπουδαία και σημαντική είναι η ιδέα της αειφορίας σε μακροχρόνιο επίπεδο.

Η φράση που προσέθεσε πιο πρόσφατα ο Gilman, το 1999, ότι το οικολογικό χωριό «πρέπει να έχει πολλαπλά κέντρα πρωτοβουλιών» προέκυψε μετά από τη διαμονή του ίδιου του Gilman στο οικολογικό χωριό Findhorn στη Σκωτία για τρεις μήνες ως σύμβουλος. Κάποιοι πίστευαν ότι πρέπει να υπάρχει ένα και μόνο κέντρο πρωτοβουλίας για τα θέματα που σχετίζονται με το χωριό. Άλλοι ότι είναι απαραίτητο να υπάρχουν περισσότερα, ώστε να περιλαμβάνει πολλές κοινωνικές επιχειρήσεις που ιδρύθηκαν από τα μέλη, τα πρώην μέλη και τους γείτονες. Τώρα στην περίπτωση του συγκεκριμένου, το ίδρυμα Findhorn είναι ένα μέλος του συνόλου των επιχειρήσεων που συνθέτουν το μεγαλύτερο όμιλο με το όνομα Findhorn. Έχοντας, λοιπόν, αυτή την εμπειρία ο Gilman αποφάσισε να προσθέσει στον επίσημο ορισμό του για τα οικολογικά χωριά και αυτήν την παράμετρο (Gilman 2008).

Οικολογικά χωριά μπορεί να συναντήσει κανείς τόσο σε αγροτικό, όσο και σε αστικό χώρο. Επιπλέον, οικολογικά χωριά υπάρχουν και σε αναπτυγμένες αλλά και αναπτυσσόμενες χώρες. Το κάθε οικολογικό χωριό δεν είναι πανομοιότυπο με το άλλο. Ωστόσο, υπάρχουν κάποιες βασικές αρχές που διέπουν τη φιλοσοφία της δημιουργίας τους, όσο και τη λειτουργία τους. Σύμφωνα με τους Sevier et al. (2008) αυτές είναι:

- Η λειτουργία της κοινότητας παίζει πολύ σημαντικό ρόλο.
- Όλοι οι κάτοικοι έχουν κοινές αξίες. Αυτό αποδεικνύεται στην καθημερινή τους ζωή. Επίσης, όλοι έχουν ισότιμη συμμετοχή στη χρήση πόρων και εγκαταστάσεων.
- Με βάση τις αρχές τους, τα οικολογικά χωριά επιδιώκουν να έχουν όσο γίνεται μεγαλύτερη αυτονομία τόσο στη διαχείριση, όσο και στην αξιοποίηση των πόρων.
- Για το χτίσιμο κάθε οικολογικού χωριού εργάζονται εθελοντικά ομάδες ανθρώπων, οι οποίες δεν είναι απαραίτητα επαγγελματίες του κάθε κλάδου που δραστηριοποιείται σ' αυτόν τον τομέα. Τα οικολογικά χωριά στηρίζονται εξ ολοκλήρου στο όραμα, τη φαντασία, την ενεργητικότητα, αλλά και τους πόρους των μελών που αποτελούν την κάθε κοινότητα.
- Πολλά οικολογικά χωριά λειτουργούν ως κέντρα έρευνας και εκπαίδευσης.

Αυτήν ακριβώς την τελευταία αρχή θεωρούμε απαραίτητο να αναλύσουμε και να διερευνήσουμε, δηλαδή ποια οικολογικά χωριά και με ποιους τρόπους αποτελούν κέντρα εκπαίδευσης.

Τα οικολογικά χωριά ως κέντρα εκπαίδευσης

Ένα από τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των οικολογικών χωριών είναι η χαμηλή κατανάλωση φυσικών πόρων και ενέργειας και, μάλιστα, ως επί το πλείστον, ενέργειας που προέρχεται από ανανεώσιμες πηγές. Πολλές φορές η ενεργειακή κατανάλωση ενός χωριού είναι έως και 40% μικρότερη από αυτή της χώρας στην οποία ανήκει, όπως στην περίπτωση του οικολογικού χωριού Ithaca των Η.Π.Α. Το

συγκεκριμένο χωριό χρησιμοποιεί το 40% των πόρων ενέργειας σε σχέση με αυτό που χρησιμοποιεί μια αμερικανική γειτονιά του ιδίου μεγέθους (Bang 2015).

Επιπλέον, η παραγωγή τροφίμων και η συμμετοχή όλων σ' αυτή τη διαδικασία αποτελεί γνώρισμα που αναγνωρίζεται στα περισσότερα οικολογικά χωριά, ειδικά στα αγροτικά. Αυτό δείχνει ισχυρές κοινωνικές σχέσεις ανάμεσα στα μέλη της κοινότητας μεταξύ τους, αλλά και τις σχέσεις της κοινότητας με τη γη. Ακόμα, είναι μια προσωπική δέσμευση του καθενός προς τον εαυτό του και την κοινότητα.

Επιπρόσθετα, οι κάτοικοι χρησιμοποιούν ντόπια υλικά που διαθέτει το κάθε χωριό, παράγουν τρόφιμα με παραδοσιακούς τρόπους και με όσο το δυνατόν λιγότερη επεξεργασία. Όλα αυτά δείχνουν ότι υπάρχουν πολλές δυνατότητες σε αυτές τις τοπικές αγροτικές ή αστικές κοινότητες.

Γι' αυτό το λόγο και πολλά οικολογικά χωριά έχουν γίνει κέντρα έρευνας και εκπαίδευσης. Μ' αυτόν τον τρόπο τα οικολογικά χωριά γίνονται φορείς των αξιών και των πρακτικών που χρησιμοποιούν. Γίνονται παράδειγμα σε άλλους, οι οποίοι αντιλαμβάνονται το επιχείρημα των κατοίκων των χωριών και θέλουν να δημιουργήσουν παρόμοιες συνθήκες και στις δικές τους κοινότητες.

Η εκπαίδευση που προσφέρεται στα οικολογικά χωριά είναι βιωματική, γιατί συντελείται σε πραγματικές συνθήκες και όσοι συμμετέχουν αποκτούν πραγματικές εμπειρίες. Μέσω της βιωματικής μάθησης γίνονται οι ουσιαστικότερες αλλαγές σε αξίες και συμπεριφορές. Όπως υποστήριζε χαρακτηριστικά ο Dewey, παραφράζοντας το γνωστό απόφθεγμα του Λίνκολν για τη δημοκρατία, η εκπαίδευση είναι «απ' την εμπειρία, για την εμπειρία και μέσω της εμπειρίας» (Dewey 1938, Δεδούλη 2002).

Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η Gaia Education, η οποία διοργανώνει σεμινάρια σε όλο τον κόσμο on-line ή δια ζώσης για να μεταδώσει τις επιτυχημένες πρακτικές των οικολογικών χωριών. Τα προγράμματα, τα οποία έχει δημιουργήσει, διδάσκονται, εκτός από τα ίδια τα οικολογικά χωριά και σε πανεπιστήμια σε όλο τον κόσμο.

Πιο συγκεκριμένα, ξεκινώντας από το Findhorn το 2005, η Gaia Education έχει δημιουργηθεί από μια ομάδα εκπαιδευτών που ονομάζονται "GEESE" (Global Ecovillage Educators for a Sustainable Earth). Αυτοί έχουν διοργανώσει μια σειρά από εργαστήρια προκειμένου να στηρίξουν και να αναδείξουν τη σημασία της διεπιστημονικής προσέγγισης στην εκπαίδευση για την αειφορία. Οι GEESE είναι ειδικευμένοι εκπαιδευτές από όλες τις ηπείρους, με μια πλούσια εμπειρία που πηγάζει από την ευρύτερη κίνηση για τα οικολογικά χωριά. Τα οικολογικά χωριά σε όλο τον κόσμο προσφέρουν πολύτιμες εμπειρίες και μαθήματα για το σχεδιασμό και τη δημιουργία βιώσιμων κοινοτήτων στις αγροτικές και αστικές περιοχές. Η Gaia Education προσπαθεί να κάνει προσιτές σε ένα ευρύ κοινό τις γνώσεις και δεξιότητες που αναπτύσσονται στα οικολογικά χωριά.

Η Ecovillage Design Education (Εκπαίδευση Σχεδιασμού Οικολογικών Χωριών) (EDE), παρέχει στους συμμετέχοντες μια γενική επισκόπηση του πλήρους φάσματος των στοιχείων του σχεδιασμού για την υλοποίηση πραγματικά βιώσιμων κοινοτήτων. Ως εκ τούτου, το πρόγραμμα σπουδών, διάρκειας τεσσάρων εβδομάδων, εστιάζει στην κοινωνική, στην πολιτιστική, στην οικονομική και στην οικολογική, ως τις τέσσερις απαραίτητες διαστάσεις για την επίτευξη της αειφορίας.

Τέσσερα ολοκληρωμένα βιβλία γράφτηκαν από τα μέλη των "GEESE"' (τα 4 Κλειδιά, όπως ονομάζονται) που καλύπτουν κάθε μία από τις διαστάσεις του προγράμματος σπουδών EDE: οικονομική, πολιτιστική, οικολογική και κοινωνική. Κάνουν ιδανική εισαγωγή στην EDE, είναι «σύντροφοι» στο ταξίδι του

μαθήματος EDE ή στην e-learning εκπαίδευση GEDS (Gaia Education Design of Sustainability) (Σχεδιασμός της Αειφορίας της Gaia Education- όπως άλλαξε τίτλο από το 2008) ή αποτελούν βιβλία αναφοράς για όσους αναζητούν λύσεις στα σύνθετα προβλήματα της αλλαγής του κλίματος, της εξάντλησης του πετρελαίου και της μείωσης των εκπομπών άνθρακα. Μέχρι στιγμής, τα βιβλία που αφορούν την κοινωνική και την οικονομική διάσταση έχουν δημοσιευθεί.

Η EDE είναι εκπαίδευση που προσδίδει χρήσιμες και σημαντικές δεξιότητες ζωής, ως μέρος του προγράμματος σπουδών. Η εκπαίδευση έχει σημασία για τους λαούς και των ανεπτυγμένων και των αναπτυσσόμενων χωρών, αγροτικών και αστικών περιοχών, καθώς έχει σχεδιαστεί για να χρησιμεύσει ως ένα ευέλικτο πρότυπο που ισχύει για όλους. Αυτή η εγγενής ευελιξία κάνει την EDE να εφαρμόζεται και σε πιο παραδοσιακούς οικισμούς. Είναι, επίσης, μια εκπαίδευση η οποία ενισχύει γνωστικά τις κοινότητες με σκοπό να γίνουν όσο το δυνατόν πιο αυτάρκεις, να είναι καθολικής εμβέλειας, αλλά με τοπική εφαρμογή. Αυτό σημαίνει ότι οι αρχές που διέπουν κάθε κοινότητα είναι κοινές, αλλά ταυτόχρονα, φροντίζουν να διατηρείται και η πολύτιμη πολιτιστική ποικιλομορφία. Πάντα η θεωρία ακολουθείται και από πρακτική εφαρμογή.

Η EDE, εξετάζοντας την πολυπλοκότητα των διεπιστημονικών θεμάτων που αφορούν τη μετάβαση στη βιώσιμη κουλτούρα, βοηθά να εντοπιστούν και να επανασυνδεθούν όλα αυτά τα ουσιώδη ζητήματα για «μια ουσιαστική, αξιοπρεπή, υψηλής ποιότητας ζωή για όλους τους λαούς του κόσμου». Η EDE είναι εκπρόσωπος αξιών. Αξιών που τιμούν την ενότητα μέσα από τη διαφορετικότητα, εξυμνούν τους διαφορετικούς πολιτισμούς και πεποιθήσεις, εξασκούν την ισότητα των φυλών, των πολιτισμών και των φύλων, προωθούν την κοινωνική δικαιοσύνη και την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση, αγωνίζονται για την ειρήνη και την τοπική αυτοδιάθεση, αυξάνουν τη συνειδητοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού, σέβονται τη Γη.

Το πρόγραμμα έχει διδαχθεί σε περισσότερα από 3000 άτομα σε μια σειρά από σημαντικά οικολογικά χωριά και άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα σε περισσότερες από 30 χώρες και αυξάνεται σταθερά.

Όπως προαναφέρθηκε, το 2008 η EDE μετατράπηκε σε GEDS για να διασφαλιστεί η αειφορία, σε συνεργασία με το UOC, το Ανοικτό Πανεπιστήμιο της Καταλονίας στη Βαρκελώνη στην Ισπανία, που είναι ένας από τους παγκόσμιους ηγέτες στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Το διευρυμένο πρόγραμμα - υπάρχει διαθέσιμο από το φθινόπωρο του 2008 στα αγγλικά και στα ισπανικά - αποτελείται από τις ίδιες τέσσερις ενότητες της EDE και διαρκεί περισσότερο από 8 μήνες και μπορεί να γίνει βράδια και Σαββατοκύριακα για τους ανθρώπους που εργάζονται με πλήρη απασχόληση ή λαμβάνουν άλλου είδους εκπαίδευση και με ένα πολύ λογικό κόστος. Το ακαδημαϊκό έτος 2011-12, ένα διευρυμένο, ακαδημαϊκό μεταπτυχιακό πρόγραμμα προσφέρθηκε για πρώτη φορά. Τελικά, αναμένουμε να δούμε το πρόγραμμα διαπιστευμένο για διδασκαλία σε πανεπιστήμια της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Gaia Education, 2016, Global Ecovillage Network – GEN 2016)

Παραδείγματα εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων σε οικολογικά χωριά

Οικολογικό χωριό Findhorn

Ένα από τα πιο οργανωμένα οικολογικά χωριά σε όλους τους τομείς είναι αυτό που βρίσκεται στο Findhorn της Σκωτίας. Στον τομέα της εκπαίδευσης, στο οικολογικό

χωριό Findhorn έχουν αναπτυχθεί πολλές και σημαντικές δραστηριότητες με σκοπό την προώθηση όλων αυτών που κάνουν όσοι ζουν και δραστηριοποιούνται σε αυτό και, κυρίως, την προώθηση της αειφορίας. Κάθε χρόνο υλοποιούνται πολλά εκπαιδευτικά προγράμματα, άλλα ολιγοήμερα και άλλα για περισσότερες ημέρες. Οι εκπαιδευόμενοι αποκτούν γνώσεις και δεξιότητες για τη δημιουργία βιώσιμων ανθρώπινων οικισμών: παραγωγή βιολογικών τροφίμων, ανανεώσιμα συστήματα ενέργειας, οικολογική δόμηση, οικολογική επεξεργασία αποβλήτων. Επιπλέον, στο Findhorn φιλοξενούνται, τακτικά, προγράμματα ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης.

Μάλιστα, από το 2001 έχει ιδρυθεί και το Findhorn Foundation College στο οποίο κανείς μπορεί να βιώσει:

α) ολιστική προσέγγιση της μάθησης που συνδυάζει τα καλύτερα στοιχεία της γενικής εκπαίδευσης με τη βιωματική μάθηση

β) προσωπική και πνευματική ανάπτυξη

γ) μάθηση πολύτιμων δεξιοτήτων ζωής και εργασίας

Για πολλά χρόνια, το Ίδρυμα στήριξε την επέκταση των εργασιών του στον κόσμο στα πεδία της ανώτερης και ανώτατης εκπαίδευσης, της επαγγελματικής κατάρτισης και της επαγγελματικής εξέλιξης.

Το Κολέγιο αναπτύσσει και προσφέρει διαπιστευμένα μαθήματα ανώτερης και ανώτατης εκπαίδευσης και επαγγελματικής ανάπτυξης, με βάση την εμπειρία της Κοινότητας Findhorn και άλλων ολιστικών εκπαιδευτών. Το Κολέγιο δημιουργεί ένα πραγματικά ολιστικό μαθησιακό περιβάλλον που διευκολύνει την ισόρροπη ανάπτυξη πνεύματος, σώματος, σχέσεων, συναισθημάτων.

Τέλος, το 2011 πέτυχαν το ορόσημο του να γίνει το Κολλέγιο ένα από τα 480 κολέγια και πανεπιστήμια στο Ηνωμένο Βασίλειο που έχει διαπίστευση από το Βρετανικό Συμβούλιο Πιστοποίησης για την Ανώτερη Τριτοβάθμια (Findhorn Ecovillage 2016).

Οικολογικό χωριό Damanhur

Μια αρκετά παλιά οργανωμένη κοινότητα η οποία έλαβε αναγνώριση το 2005 ως μοντέλο βιώσιμης κοινωνίας είναι το Damanhur, στα βόρεια του Τορίνο στην Ιταλία. Έχει και εκπαιδευτικά προγράμματα τα οποία στοχεύουν στη σύνδεση του ανθρώπου με τη φύση αλλά και με τον ίδιο του τον εαυτό.

Στο Damanhur η εκπαίδευση θεωρείται ως ευκαιρία για πνευματική, κοινωνική, ηθική και πνευματική ανάπτυξη - όχι μόνο για τα παιδιά, αλλά και για τους εκπαιδευτές, τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και όλη την οικογένεια του Damanhur. Η πολυμορφία των πολιτισμών και των εθνικοτήτων συμβάλλει στον πλούτο του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Τόσο για τα παιδιά, όσο και για τους ενήλικες στην κοινότητα, επεκτείνεται η ικανότητα για δημιουργική σκέψη και νέες ιδέες. Σ' αυτό το γόνιμο περιβάλλον τα παιδιά εκπαιδεύονται από μικρή ηλικία να είναι υπεύθυνα άτομα και πολίτες του κόσμου που θα είναι σε θέση να προσδιορίσουν το μέλλον τους. Στην ηλικία των 18 ετών, ή ακόμη και λίγα χρόνια πριν, αν έχουν τις προϋποθέσεις, οι νέοι μπορούν να επιλέξουν ή να συνεχίσουν να ζουν στην κοινότητα με τους γονείς τους ή να έχουν άλλες εμπειρίες. Για παράδειγμα, μία επιλογή είναι η συμμετοχή σε ένα πρόγραμμα που ονομάζεται Casa Ragazzi που

αφορά μια κοινότητα που διαχειρίζονται από μέλη της νεολαίας του Damanhur ηλικίας από 15 έως 23 ετών (Damanhur 2016).

Οικολογικό χωριό The Farm

Το οικολογικό χωριό The Farm, που βρίσκεται στις Η.Π.Α., έχει δώσει πολύ μεγάλη σημασία και βαρύτητα στην εκπαίδευση. Ένας αρκετά μεγάλος αριθμός εκπαιδευτών διοργανώνουν συνεχώς μαθήματα μικρότερης ή μεγαλύτερης διάρκειας με σκοπό τη διάδοση του σκοπού ή του πώς να δημιουργήσει τις συνθήκες ή του πώς να ζει κανείς σύμφωνα με τις επιταγές ενός οικολογικού χωριού.

Το Κέντρο Εκπαίδευσης στο συγκεκριμένο οικολογικό χωριό ξεκίνησε το 1994 ως μια προσπάθεια να ανοίξει νέους δρόμους στην εκπαίδευση, διδάσκοντας στους ανθρώπους τις δεξιότητες που θα είναι πραγματικά αναγκαίες στον 21ο αιώνα. Δεν αρκεί να κατανοήσει ο άνθρωπος τις προκλήσεις που πρέπει να αντιμετωπίσει. Αυτό που χρειάζεται ο άνθρωπος είναι βιώσιμες στρατηγικές και, το πιο σημαντικό, ικανότητα να σκέφτεται, να αυτοσχεδιάζει και να δημιουργεί. Αυτές οι ικανότητες δεν προέρχονται από βιβλίο ή DVD. Προέρχονται από καθημερινές εμπειρίες και ευκαιρίες δοκιμής και πλάνης.

Μετά από 20 χρόνια εμπειρίας το πρόγραμμα που προσφέρεται στο χωριό συνδυάζει μία ώρα την ημέρα διδασκαλίας στην τάξη, ορισμένες ανεξάρτητες αναθέσεις μελέτης, συλλογική εργασία με μικρές ομάδες σε ειδικά προγράμματα και πολλές κανονικές αγροτικές εργασίες, συμπεριλαμβανομένης της εκτροφής των ζώων, τη δόμηση φυσικών κτιρίων, την οργανική κηπουρική και την ενασχόληση με μικρές επιχειρήσεις.

Το Κέντρο Εκπαίδευσης έχει προσφέρει ποικιλία μαθημάτων όπως: ανάπτυξη αγροτικών συστημάτων, βοτανολογία, εγκατάσταση ηλιακού ηλεκτρικού ρεύματος και θέρμανσης νερού, κατασκευές από μπαμπού. Επίσης, έχει δημιουργηθεί μια ετήσια κατασκήνωση για παιδιά και έχουν οργανωθεί εκστρατείες για την εναλλακτική ενέργεια, τα υβριδικά οχήματα, τους τεχνητούς υγροτόπους και την αειφόρο γεωργία. Επίσης υπάρχει πρόγραμμα ανταλλαγής φοιτητών με ισραηλινά κιμπούτς (κοινότητες), κατοίκους οικολογικών χωριών της Ρωσίας και της Βραζιλίας καθώς και πρόγραμμα κοινωνικής δικαιοσύνης για την εκπαίδευση μειονεκτούντων πληθυσμών. Υπάρχουν εν εξελίξει έργα στην Παλαιστίνη, στο Μεξικό, στη Βραζιλία. Οι απόφοιτοί του Κέντρου μπορούν να γίνουν βοηθοί ή εκπαιδευτές σε προσεχή μαθήματα του Κέντρου.

Το Κέντρο Εκπαίδευσης βοηθά στη μετάβαση προς μια βιώσιμη κοινωνία. Προσφέρει συναρπαστικές εμπειρίες στην αειφόρο διαβίωση: μαθήματα και εργαστήρια και συμμετοχή σε εκστρατείες σχετικά με τον πράσινο τρόπο ζωής. Τοποθετημένο ανάμεσα στα 5000 στρέμματα προστατευόμενων δασών και λιβαδιών του The Farm, το Κέντρο Εκπαίδευσης είναι ζωντανό εργαστήριο. Βιώσιμες τεχνολογίες και αρχές περιβάλλουν τους μαθητές κατά τη διάρκεια των σπουδών και των εργασιών τους στο Κέντρο, π.χ. οικολογικός ξενώνας, βιολογικός κήπος, δάση, λίμνες (The Farm 2016).

Η σημασία των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων των οικολογικών χωριών

Έγινε, λοιπόν, φανερό ότι πολλά οικολογικά χωριά έχουν τις δικές τους δραστηριότητες όσον αφορά την εκπαίδευση άλλων για την αειφορία και το όραμα

των οικολογικών χωριών. Κάποια αναφέρθηκαν, αλλά υπάρχουν και άλλα, το καθένα με τη δική του σκοπιά και με το δικό του προσωπικό αποτύπωμα.

Παρόλα αυτά, τα οικολογικά χωριά είναι πολύ λίγα σε αριθμό. Αυτή η διαπίστωση δημιουργεί, πρώτα απ' όλα, ερωτηματικά και αμφιβολίες για το αν και κατά πόσο τα οικολογικά χωριά είναι σημαντικά. Επιπρόσθετα, τίθεται το ερώτημα αν τα οικολογικά χωριά μπορούν να φέρουν αλλαγές στις αξίες και στις συμπεριφορές των ανθρώπων στο δρόμο προς μια βιώσιμη κοινωνία. Μπορούν, άραγε, να αλλάξουν τον τρόπο ζωής του σύγχρονου ανθρώπου, που έχει συνηθίσει στον υπέρμετρο καταναλωτισμό και στην έλλειψη σεβασμού στο περιβάλλον;

Όπως αναφέρει και ο Dawson (2010), τα πιο ορατά και απτά έργα μέσα στα οικολογικά χωριά είναι αυτά που σχετίζονται με την τεχνολογία και την ανάπτυξη εναλλακτικών συστημάτων. Οι περισσότεροι που επισκέπτονται πρώτη φορά ένα οικολογικό χωριό μαθαίνουν για την οικολογική στέγαση, τα συστήματα της βιολογικής επεξεργασίας λυμάτων, την τεχνολογία ανανεώσιμων πηγών ενέργειας, τα νομίσματα της κοινότητας κ.ά.

Λιγότερο προφανής, αλλά αναμφισβήτητα ακόμη πιο σημαντική, είναι η συμβολή των οικολογικών χωριών σε μια ριζική μεταβολή των αξιών και της συνείδησης. Τα οικολογικά χωριά ασχολούνται με τη μετατροπή των αξιών με τέσσερις τρόπους, οι οποίοι μπορούν να κάνουν τη μετάβαση προς την αειφορία ευκολότερη:

α) αποσύνδεση της ανάπτυξης από την ευημερία

β) επανασύνδεση των ανθρώπων με τον τόπο που ζουν

γ) επιβεβαίωση τοπικών αξιών και πρακτικών και

δ) προσφορά ολιστικής και εκπαιδευτικής βιωματικής ηθικής

Όλα τα παραπάνω φαντάζουν, ενδεχομένως, δύσκολα έως ακατόρθωτα, κυρίως, για τους ανθρώπους που ζουν στις μεγαλουπόλεις. Αυτοί δεν έχουν επαφή με τη γη και, ίσως, θεωρούν ότι η ευημερία που έχουν είναι αποτέλεσμα της ανάπτυξης.

Το ότι τα οικολογικά χωριά είναι σημαντικά γίνεται ορατό από το γεγονός ότι είναι παράδειγμα προς μίμηση και μοντέλα αειφόρου διαβίωσης. Βέβαια, οι πρακτικές του κάθε οικολογικού χωριού δεν είναι πάντα εύκολο να ακολουθηθούν σε άλλες περιοχές. Οι τοπικές συνθήκες παίζουν σημαντικό ρόλο σε κάθε περιοχή και υπάρχει πιθανότητα να διαφέρουν σε κουλτούρα, σε οικονομικό υπόβαθρο, στο αν υπάρχουν φυσικοί πόροι και κατά πόσο διαθέσιμοι είναι, καθώς και σε πολλούς άλλους παράγοντες. Επομένως, αποτελούν τα οικολογικά χωριά θετικά και αξιοποιήσιμα παραδείγματα για μεταβολή αξιών, συμπεριφορών και στάσεων, καθώς και υιοθέτησης νέων πρακτικών;

Η απάντηση δεν είναι τόσο απλή ώστε να απαντηθεί με μια κατάφαση ή μια άρνηση και να καταλήξουμε σε συμπεράσματα.

Τα οικολογικά χωριά έχουν, κατά κάποιο τρόπο, χαρακτήρα αυτόνομων κοινωνιών. Αυτόν τους τον δίνει η δυνατότητα που έχουν να παράγουν τα δικά τους τρόφιμα και, μάλιστα, χωρίς τη χρήση χημικών ουσιών τόσο για την παραγωγή, όσο και για τη συντήρησή τους, όπως, επίσης, και με τη λιγότερη δυνατή επεξεργασία. Έτσι, προσφέρουν στους κατοίκους τους υγιή και ασφαλή τροφή. Δεν μολύνουν το περιβάλλον με χημικές ουσίες, αφού δεν τις χρησιμοποιούν και ελαττώνουν το αρνητικό τους αποτύπωμα στην ατμόσφαιρα. Αφού είναι τοπική η παραγωγή τροφής, δεν διανύονται αποστάσεις για τη μεταφορά της. Μ' αυτόν τον τρόπο υπάρχουν δύο οφέλη: από τη μια εξοικονομούν χρήματα κι από την άλλη επανασυνδέεται ο

άνθρωπος και ισχυροποιεί τη σχέση του με τη φύση. Ακόμη, έχοντας τις περισσότερες θέσεις εργασίας τους στο χωριό, τα οικολογικά χωριά μειώνουν και το συγκοινωνιακό τους αποτύπωμα.

Οι πρακτικές, λοιπόν, που ακολουθούνται στα οικολογικά χωριά δείχνουν ότι μπορεί να υπάρξει πρόοδος στον τομέα της επαφής με τη φύση χωρίς αυτό να σημαίνει ότι θα μειωθεί η ποιότητα της ζωής.

Από την άλλη μεριά, είναι απαραίτητο να σημειωθεί ότι τα οικολογικά χωριά, είτε σε αγροτική είτε σε αστική περιοχή, δεν αποτελούν πανάκεια και το μόνο δρόμο προς την αειφορία.

Το κίνημα αυτό είναι σε πολύ πρώιμο στάδιο. Ακόμα και αυτά που μετρούν πολλά χρόνια λειτουργίας, δεν αποτελούν ένα πλήρως αειφορικό οικολογικό χωριό. Άλλωστε, δεν είναι δυνατόν όλα τα χωριά του κόσμου να μετατραπούν σε οικολογικά. Τα οικολογικά χωριά δεν είναι η μόνη απάντηση στην κρίση της αειφορίας. Είναι μόνο μία από τις απαντήσεις και είναι απαραίτητες όλες οι απαντήσεις που είναι δυνατόν να υπάρξουν (Litfin 2007).

Ο στόχος του κινήματος των οικολογικών χωριών είναι να αρχίσει η αλλαγή στον σημερινό τρόπο ζωής που, συνεχίζει η Litfin (2007), αν αποδειχθεί μη βιώσιμος, θα πάψει να υπάρχει ή θα πρέπει να αλλάξει. Για να συντελεστεί αυτή η αλλαγή θα πρέπει η σημερινή κοινωνία να υιοθετήσει περισσότερο βιώσιμες συμπεριφορές. Αυτές οι συμπεριφορές θα προκύψουν αν μεταφερθούν οι επιτυχημένες πρακτικές των οικολογικών χωριών και σε άλλα πλαίσια με τις απαραίτητες μετατροπές. Αναφέροντας άλλα πλαίσια, εννοούμε τα σπίτια, τις γειτονιές, τα σχολεία, τους χώρους εργασίας. Εκεί θα εφαρμοστούν στην πράξη οι πρακτικές που θα επιφέρουν τις επιθυμητές αλλαγές. Βέβαια, δεν είναι δυνατόν να γίνουν όλα από τη μια στιγμή στην άλλη. Σίγουρα θα χρειαστεί κάποιο χρονικό διάστημα, ώστε να έρθουν τα αποτελέσματα που αναμένονται. Ενδεχομένως, αυτό να γίνει σταδιακά. Το βέβαιο είναι ότι οι πρακτικές των οικολογικών χωριών είναι σημαντικό να αποκτήσουν μεγαλύτερη προβολή και να γίνουν περισσότερο γνωστές σε μεγαλύτερο μέρος του πληθυσμού. Και αυτό, γιατί, όπως αναφέρουν οι Michael Shellenberger και Ted Nordhaus στο έργο τους «Death of Environmentalism» (2004) πρέπει να υπάρξει μια ριζοσπαστική, ολιστική και θετική αναθεώρηση της αειφορίας. Αυτό το έχουν κάνει τα οικολογικά χωριά, αλλά τόσο αθόρυβα που λίγοι άνθρωποι γνωρίζουν την ύπαρξή τους (Litfin 2007). Ευελπιστούμε, όμως, ότι μέσω των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων τους και με την προώθηση τους μέσω του διαδικτύου, αυτό, σταδιακά, θα αρχίζει να αλλάζει.

Βιβλιογραφία

Ι. Ελληνόγλωσση

Δεδούλη, Μ.(2002). Βιωματική μάθηση - Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, Τεύχος 6, 2002. Ανακτήθηκε στις 30 Ιουλίου 2016 από: http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos6/deloudi.PDF

Dewey, J. (1938, 1980). Εμπειρία και Εκπαίδευση. μτφ. Λ. Πολενάκης, Αθήνα: Γλάρος.

ΙΙ. Ξενόγλωσση

Bang, J.M. (2015). Permaculture: A Student's Guide to the Theory and Practice of Ecovillage Design. Ανακτήθηκε στις 30 Ιουλίου 2016 από: https://books.google.gr/books?id=wCSuCQAAQBAJ&pg=PP1&lpg=PP1&dq=Permaculture:+A+Student%27s+Guide+to+the+Theory+and+Practice+of+Ecovillage+Design&source=bl&ots=iykvRa1w4C&sig=caP0UiXMWWDibJqvAyno2CaXkDQ&hl=el&sa=X&ved=0ahUKEwicuoCpl5zOAhUJL8AKHc9tDSgQ6AEIODAE#v=onepage&q=Permaculture%3A%20A%20Student's%20Guide%20to%20the%20Theory%20and%20Practice%20of%20Ecovillage%20Design&f=false

Damanhur (2016). Ανακτήθηκε στις 30 Ιουλίου 2016 από: http://www.damanhur. org/

Dawson, J. (2010). Ecovillages and the transformation of values. State of the World 2010. Ανακτήθηκε στις 29 Ιουλίου 2015 από: http://www.gaiaeducation.org/docs/Ecological %20Transformation%20Values.pdf

Findhorn Ecovillage (2016). Ανακτήθηκε στις 10 Ιανουαρίου 2016 από: http://www.findhorn.org/workshops/college

Gaia Education (2016). Ανακτήθηκε στις 15 Ιανουαρίου 2016 από: http://www.gaia.org/gaia/education

Global Ecovillage Network – GEN (2016). Ανακτήθηκε στις 14 Ιανουαρίου 2016 από: http://gen-europe.org/

Gilman, R. (1991). The eco-village challenge. In Context. Ανακτήθηκε στις 18 Ιουλίου 2013 από: http://www.context.org/iclib/ic29/gilman1/

Gilman Robert on "multiple centers of initiative" (2008). Ecovillages Newsletter. October. Ανακτήθηκε στις 16 Ιουλίου 2015 από: http://www.ecovillagenews.org/wiki/index.php/ Robert_Gilman_on_%E2%80%9CMultiple_Centers_of_Initiative%E2%80%9D

Jackson, H., Jackson, R. (2012). Why the ecovillage movement is of political importance. Ανακτήθηκε στις 28 Ιουλίου 2013 από: http//www.ross-jakson.com/rj21987/22870/

Litfin, K. (2007). A whole new way of life: Ecovillages and the revitalization of deep community. In: De Young, Princen, T. (Eds), The Localization Reader: Adapting to the Coming Downshift. Cambridge, MA: The MIT Press, pp. 129-140.

Sevier, L., Henderson, M., Naidu, N. (2008). Ecovillages: A model life? The Ecologist. Vol. 38, No. 4, pp. 37-41

Shellenberger, M., Nordhaus, T. (2004). The Death of Environmentalism. Ανακτήθηκε στις 23 Σεπτεμβρίου 2016 από: (http://www.thebreakthrough.org/images/ Death_of_Environmentalism.pdf

The Farm (2016). Ανακτήθηκε στις 14 Ιανουαρίου 2016 από: http://www.thefarm.org/etc/etcapprentices.html

Θέματα Δασολογίας και Διαχείρισης Περιβάλλοντος και Φυσικών Πόρων
8ος Τόμος: Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Επικοινωνία, σελ. 99 - 112

«ΝΕΑ» ΔΗΜΟΣΙΟΓΡΑΦΙΑ ΚΑΙ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΚΡΙΣΕΙΣ: ΜΙΑ ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ ΤΗΣ ΠΛΑΤΦΟΡΜΑΣ ΕΞΟΡΥΞΗΣ ΠΕΤΡΕΛΑΙΟΥ DEEP WATER HORIZON ΤΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ BP

Σοφία Θεοδοσιάδου
Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια
Τμήμα Δημοσιογραφίας και ΜΜΕ
Σχολή Οικονομικών και Πολιτικών Επιστημών
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
E-mail: stheodosiadou@gmail.com

Ιωάννα Κωσταρέλλα
Επιστημονική Συνεργάτιδα
Τμήμα Ψηφιακών Μέσων και Επικοινωνίας
ΤΕΙ Δυτικής Μακεδονίας
E-mail: ioanna_kostarella@hotmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να εμβαθύνει στο ρόλο της «νέας» δημοσιογραφίας στην επικοινωνιακή διαχείριση περιβαλλοντικών κρίσεων. Αξιοποιώντας ως μελέτη περίπτωσης τη δεύτερη μεγαλύτερη οικολογική καταστροφή στην ιστορία των ΗΠΑ, και συγκεκριμένα την έκρηξη της πλατφόρμας εξόρυξης πετρελαίου Deepwater Horizon της εταιρείας BP, η παρούσα εργασία χαρτογραφεί τη διαχείριση περιβαλλοντικών κρίσεων μέσω των κοινωνικών δικτύων, των βασικότερων εργαλείων της συμμετοχικής δημοσιογραφίας. Η εργασία καταλήγει πως στον απόηχο της «νέας» δημοσιογραφίας, οι πολίτες μπορούν να αποκτήσουν κεντρικό ρόλο στην κάλυψη ενός γεγονότος της περιβαλλοντικής επικαιρότητας και κατ' επέκταση στη διαμόρφωση της περιβαλλοντικής ενημέρωσης.

Λέξεις κλειδιά: *Μέσα κοινωνικής δικτύωσης, περιβαλλοντικές κρίσεις, δημοσιογραφία των πολιτών, διαχείριση κρίσεων*

Όταν ακούς κάποιον να μιλάει για την εμπειρία του, είτε είναι ένα παιδί από την Παλαιστίνη ή μια γιαγιά από το Ισραήλ, μια θεία από τη Βενεζουέλα ή ένας θείος από τον Λίβανο, οι άνθρωποι ακούνε την ανθρωπότητα και την ταυτότητά της…

Αυτή είναι η δύναμη των κοινοτικών ΜΜΕ

Amy Goodman

Εισαγωγή

Αποτελεί κοινό τόπο ότι τις τελευταίες τρεις δεκαετίες, κυρίως λόγω των πιεστικών περιβαλλοντικών ζητημάτων με αποκορύφωμα την κλιματική αλλαγή, καταγράφεται μια αύξηση στο ενδιαφέρον των μέσων μαζικής επικοινωνίας (ΜΜΕ) για την κάλυψη περιβαλλοντικών θεμάτων. Η ευρεία κάλυψη περιβαλλοντικών κρίσεων που οδήγησαν σε οικολογικές καταστροφές (βλ. BP/ Deepwater Horizon, Fukushima) ενίσχυσαν περαιτέρω το περιβαλλοντικό κίνημα, κάνοντας την ανάγκη για προστασία του περιβάλλοντος παγκόσμια υπόθεση.

Στο ερώτημα σχετικά με το αν ξεσπούν σήμερα περισσότερες περιβαλλοντικές κρίσεις και αν έχει αλλάξει ο τρόπος κάλυψής τους από τα ΜΜΕ η απάντηση έχει δύο σκέλη. Το ένα που αφορά στο σύγχρονο τρόπο ζωής και στην εντατικοποίηση της ανθρώπινης δραστηριότητας με ότι αυτό συνεπάγεται για το περιβάλλον και στο δεύτερο που έχει να κάνει με τη χωροχρονική συμπίεση που έχουν φέρει οι τεχνολογίες της επικοινωνίας, με αποκορύφωμα την καταλυτική επίδραση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης.

Σ' αυτό το τελευταίο αξίζει να σταθούμε μέσα από μια διερευνητική προσέγγιση σχετικά με το ρόλο που παίζει σήμερα η τεχνολογία των μέσων και το πάντρεμά της με τη δημοσιογραφία των πολιτών στην περιβαλλοντική επικοινωνία και πιο συγκεκριμένα στη διαχείριση περιβαλλοντικών κρίσεων μεγάλης έντασης και εμβέλειας.

Δημοσιογραφία των πολιτών ή συμμετοχική δημοσιογραφία[1]

Τα εναλλακτικά ΜΜΕ και η συμμετοχική δημοσιογραφία είναι συγγενείς και αλληλοδιαπλεκόμενες έννοιες και γι' αυτό αξίζει να τις εξετάσουμε συνδυαστικά. Η συμμετοχική δημοσιογραφία ενυπάρχει στον ορισμό των εναλλακτικών ΜΜΕ μια και ο βαθμός συμμετοχής των πολιτών είναι θεμελιώδης λειτουργία για τα εναλλακτικά μέσα και αυτό που ουσιαστικά συνθέτει το ριζοσπαστικό προφίλ της «νέας» δημοσιογραφίας.

Η έννοια του όρου εναλλακτικά (alternative) ΜΜΕ[2], κατά τον Atton, περιλαμβάνει μια σειρά από δράσεις και παρεμβάσεις των ΜΜΕ, αλλά και δίκτυα ΜΜΕ που λειτουργούν στον αντίποδα του κυρίαρχου, αναμενόμενου και ευρέως αποδεκτού τρόπου με τον οποίο λειτουργούν τα ΜΜΕ (Dowmunt & Coyer 2007). Ο ορισμός του Atton είναι ένας ευρύτατος ορισμός που επιτρέπει να ενταχθούν στον όρο των εναλλακτικών ΜΜΕ γενικότερες δράσεις όπως κινήματα ανοιχτών – πηγών και κινήματα υπέρ της άρσης των πνευματικών δικαιωμάτων που σχετίζονται με πολλές δράσεις των εναλλακτικών ΜΜΕ. Ο Atton πιστεύει πως τα εναλλακτικά ΜΜΕ θα πρέπει να αγκαλιάζουν όλες τις πολιτιστικές μορφές της ανεξάρτητης παραγωγής (Dowmunt & Coyer 2007). Την ίδια ώρα η Waltz (2005), κινούμενη σε έναν πιο στοχευμένο στο χώρο των ΜΜΕ ορισμό, σημειώνει πως εναλλακτικά ΜΜΕ είναι

[1]Οι όροι δημοσιογραφία των πολιτών (citizen journalism) και συμμετοχική δημοσιογραφία (participatory journalism) στην παρούσα εργασία λαμβάνονται ως ταυτόσημες έννοιες.

[2]Για μια λεπτομερή συζήτηση πάνω στην έννοια των εναλλακτικών ΜΜΕ βλ. Atton, C. (2002) Alternative Media, London. Sage και Atton, C. (2004) An Alternative Internet: Radical media, Politics and Creativity, Edinburgh: Edinburgh University Press.

αυτά που προβάλουν αντισυμβατικές ή αντίθετες θέσεις μ' αυτές που είναι εδραιωμένες στον κόσμο και παράλληλα διαφορετικές απόψεις από αυτές που εκφράζονται στα κυρίαρχα ΜΜΕ (Waltz 2005).

Ως εναλλακτικά ΜΜΕ[3] θεωρούνται όσα υιοθετούν μη - εμπορικές και μη – μαζικές πρακτικές στη λειτουργία τους. Η χρήση, λοιπόν, αυτών των πρακτικών που εφαρμόζονται στην οργάνωση, την παραγωγή και την διάδοση αυτών των ΜΜΕ οριοθετεί την έννοια «εναλλακτικά» (Vatikiotis 2005). Αξίζει να σημειωθεί πως τα εναλλακτικά ΜΜΕ χαρακτηρίζονται ως «εναλλακτικά» μόνο στο πλαίσιο της ανταπόκρισης και συμμετοχής τους στον πολιτισμό στον οποίο παράγονται και καταναλώνονται (Waltz 2005).

Το σύνολο των εναλλακτικών ΜΜΕ δεν είναι απόλυτα διαχωρισμένα σε ένα ριζοσπαστικό, πολιτικό χώρο. Συνεπώς, αποτελούν ενδημικά ένα μικτό φαινόμενο το οποίο περιλαμβάνει σε όλο το εύρος του μια τεράστια κλίμακα δραστηριοτήτων: από θέατρο δρόμου και γκράφιτι έως χορό και τραγούδι και όχι μόνο ριζοσπαστικές χρήσεις του ραδιοφώνου, του βίντεο, του τύπου και του διαδικτύου (Downing 2001). Βέβαια κοντά στον όρο εναλλακτικά υπάρχουν και άλλοι όροι που χρησιμοποιούνται όπως είναι: κοινοτικά ΜΜΕ, ΜΜΕ πολιτών ή συμμετοχικά ΜΜΕ, ριζοσπαστικά ΜΜΕ (radical media), ΜΜΕ των κοινωνικών κινημάτων, ΜΜΕ από τη βάση (grass roots media), αυτόνομα ΜΜΕ. Κάθε όρος δίνει έμφαση σε διαφορετικά στοιχεία της χρήσης των αυτόνομων ΜΜΕ και συνδέεται με συγκεκριμένο θεωρητικό πλαίσιο, αποκαλύπτοντας με τον τρόπο αυτό τη σύνθετη φύση των εναλλακτικών ΜΜΕ (Rodriguez et al. 2014).

Η ουσιαστικότερη διαφορά μεταξύ εναλλακτικών και παραδοσιακών ΜΜΕ είναι ο βαθμός συμμετοχής των πολιτών στη διαδικασία συλλογής, ιεράρχησης, παραγωγής και διαχείρισης των ειδήσεων. Ο βαθμός συμμετοχής είναι χαμηλός στην ελίτ των παραδοσιακών ειδησεογραφικών ΜΜΕ, π.χ. CNN, BBC, ZDF, αλλά είναι υψηλός μεταξύ των μικρής – κλίμακας ΜΜΕ από τη βάση, π.χ. Indymedia, OhmyNews κ.ά.

[3]Η ιστορία των εναλλακτικών ΜΜΕ είναι πολυδιάστατη και εξαιρετικά πλούσια και αποτελεί μια κεντρική διάσταση της διεθνούς ιστορίας των μαζικών κινημάτων ενάντια στην τυραννία, την εκμετάλλευση και την κυρίαρχη υποκρισία (Downing 2001). Στις αρχές του 20ου αιώνα αναρχικά κινήματα σφετερίστηκαν τον τύπο στις ΗΠΑ, ενώ παρόμοια ήταν και η δράση επαναστατικών ομάδων στο Μεξικό και στην Ρωσσία (Rodriguez et al. 2014). Στην Ευρώπη και συγκεκριμένα στη Μεγάλη Βρετανία η ιστορία των εναλλακτικών ΜΜΕ ξεκινά για μια ακόμη φορά από τον ριζοσπαστικό τύπο των αρχών του 19ου αιώνα (Hamilton & Atton 2001) και συνεχίζεται με την βρετανική παράκτια πειρατική ραδιοφωνία την δεκαετία του 1960, και φτάνει στο αποκορύφωμα της με τα «ελεύθερα» ραδιόφωνα (*radio libres*) στη Γαλλία και την Ιταλία την δεκαετία του 1970 και την πειρατική ραδιοφωνία στην Ελλάδα την ίδια δεκαετία (Θεοδοσιάδου 2016). Η χρήση των εναλλακτικών ΜΜΕ προώθησε στην πράξη τις αρχές του πλουραλισμού, ενθαρρύνοντας ουσιαστικά την μεγαλύτερη πρόσβαση και συμμετοχή των πολιτών στα ΜΜΕ, δεδομένου ότι πηγή προέλευσης για παράδειγμα του κοινοτικού ραδιοφώνου θεωρούνται τόσο οι πειρατικοί/ελεύθεροι σταθμοί, τη λειτουργία των οποίων στηρίζουν κοινωνικά κινήματα, φοιτητές και μειονότητες όσο και οι ραδιοτηλεοπτικοί περιφερειακοί/τοπικοί σταθμοί και οι σταθμοί της γειτονιάς που έβαλαν τα θεμέλια για την εμφάνιση των κοινοτικών ΜΜΕ στην Ευρώπη (Vatikiotis 2005).

Είναι σημαντικό να σημειωθεί πως αυτή η διάκριση δεν σημαίνει πως το BBC δεν προσφέρει κάποιου είδους συμμετοχική αφήγηση ή ότι οι ακτιβιστές του Indymedia δεν φιλτράρουν ή δεν επιμελούνται ποτέ το περιεχόμενο της πλατφόρμας. Αξίζει εδώ να ειπωθεί, επίσης, πως ανεξάρτητα από τον βαθμό της συμμετοχής των πολιτών στη διαδικασία παραγωγής των ΜΜΕ, τα κοινοτικά ΜΜΕ μπορεί να είναι εξ' ολοκλήρου ή μερικώς εμπορικές επιχειρήσεις (Deuze 2006).

Η ανάπτυξη αυτού του είδους των ΜΜΕ στο πλαίσιο της δημοσιογραφίας ταυτίζεται με την άνθιση της δημοσιογραφίας από τη «βάση» και άλλων πρακτικών περισσότερο ή λιγότερο ριζοσπαστικών απέναντι στην παραδοσιακή δημοσιογραφία που εμφανίζονται είτε διαδικτυακά είτε στις παραδοσιακές μορφές των ΜΜΕ (Deuze 2006). Η δημοσιογραφία των πολιτών (citizen journalism) ή συμμετοχική δημοσιογραφία ορίζεται ως η δημοσιογραφία, κατά την οποία τα άτομα που παλιότερα ήταν γνωστά ως κοινό, χρησιμοποιούν τα εργαλεία της δημοσιογραφίας που έχουν στην διάθεσή τους για να ενημερώσουν ο ένας τον άλλο (Deuze 2009). Η δημοσιογραφία των πολιτών λειτουργεί ως εργαλείο που μπορεί να συμβάλλει στην ενίσχυση τόσο της ευαισθητοποίησης, όσο και -κυρίως- της συμμετοχής στην εξεύρεση λύσεων. Επιπρόσθετα αποτελεί ένα δημοσιογραφικό μοντέλο διαμορφωμένο από τη βάση, όπου οι «πολίτες» παίζουν έναν ενεργό ρόλο στην διαμόρφωση του περιεχομένου των ΜΜΕ, με σκοπό να παρέχουν ανεξάρτητη, αξιόπιστη πληροφόρηση με το μεγαλύτερο δυνατό βαθμό ακρίβειας, μια πληροφόρηση που χρειάζεται η δημοκρατία (Atton 2007, Mythen 2010). Με άλλα λόγια, η συμμετοχική δημοσιογραφία θέτει στο επίκεντρο του προβληματισμού της το ερώτημα του αναστοχασμού των αξιών της επαγγελματικής δημοσιογραφίας, όπως επίσης και των ειδησεογραφικών αξιών (Atton 2007). Κατά συνέπεια ανατρέπει την πεμπτουσία της δεοντολογίας του δημοσιογραφικού επαγγέλματος.

Ο Deuze (2009) εξετάζει τη δημοσιογραφία των πολιτών μέσα από ένα τριπλό πρίσμα: της βιομηχανίας των ΜΜΕ, του κοινού αλλά και της συμμετοχικής κουλτούρας των μέσων. Μελετώντας το μέλλον της συμμετοχικής δημοσιογραφίας συμπεραίνει πως η συμμετοχική δημοσιογραφία αναφέρεται σε έναν νέο ανθρωπισμό των επαγγελμάτων των ΜΜΕ και συγκεκριμένα στις προσπάθειες των επαγγελματικών ειδησεογραφικών οργανισμών να συνεργαστούν ειλικρινώς με τα υπόλοιπα τμήματα της ανερχόμενης δημοσιογραφίας των πολιτών. Αυτή η τρίτη διάσταση αποτελεί ουσιαστικά το πλαίσιο της κουλτούρας της σύγκλισης όπου οι επαγγελματίες δημοσιογράφοι και οι πολίτες θα συνδημιουργήσουν μια δημόσια σφαίρα (Deuze 2009). Σύμφωνα με την Τσενέ (2012) η συμμετοχική δημοσιογραφία έχει πλέον δώσει τη θέση της στη δημοσιογραφία δικτύου (network journalism), όπου οι πολίτες σε συνεργασία με επαγγελματίες δημοσιογράφους διαμορφώνουν έναν ιστό συλλογικής σοφίας που προσφέρει ένα πλούσιο περιεχόμενο πληροφοριών και ειδήσεων.

Η δημοσιογραφία των πολιτών έχει μεταμορφώσει τη σύγχρονη δημοσιογραφία τόσο από την πλευρά του ρόλου του δημοσιογράφου όσο και από την πλευρά της ίδιας της παραγωγής της είδησης. Ο σύγχρονος δημοσιογράφος λειτουργεί κυρίως ως επιμελητής περιεχομένου, ενώ η δημοσιογραφία διαθέτει «διαφανή αίθουσα σύνταξης», ανοιχτές και προσβάσιμες πηγές και ακολουθεί το μοντέλο «δημοσιεύω και στη συνέχεια φιλτράρω» (Τσενέ 2012). Η δημοσιογραφία των πολιτών βασίζεται σε δύο πρωταρχικές ειδησεογραφικές αξίες: την τοπικότητα και τον ακτιβισμό. Υπάρχει και μια τρίτη που πηγάζει από τους πολίτες – δημοσιογράφους και έχει να κάνει με την παρουσίαση μιας είδησης που κανένα άλλο μέσο δεν έχει καλύψει. Η τρίτη αυτή αξία δίνει έμφαση στην κάλυψη αυθεντικών ειδήσεων, και όχι μόνο στο

να παρουσιάζουν μια διαφορετική οπτική σε ειδήσεις που βρίσκονται ήδη στην ειδησεογραφική ατζέντα (Forde 2011). Είναι επίσης γνωστή η ιδιαίτερη σχέση που υπάρχει μεταξύ του κοινού και των εναλλακτικών ΜΜΕ και η οποία κινείται σε δύο επίπεδα: το κοινό ως παραγωγοί είδησης και το κοινό που εμπλέκεται σε ευρύτερη πολιτική δράση (π.χ. διαδηλώσεις και διαμαρτυρίες, ή πιο μετριοπαθή πολιτική δράση όπως επιστολές σε πολιτικά πρόσωπα, συμμετοχή σε συνεδριάσεις της κοινότητας ή απλά έρευνα για ένα συγκεκριμένο θέμα), ενδεχομένως ως ένα άμεσο αποτέλεσμα της πληροφόρησης που προέκυψε από την δημοσιογραφία των πολιτών (Forde 2011).

Συμμετοχική δημοσιογραφία, παραδοσιακά ΜΜΕ και καταστάσεις κρίσεων

Η συμμετοχική δημοσιογραφία ασκεί πολλές και σημαντικές επιδράσεις στους επαγγελματικούς ειδησεογραφικούς οργανισμούς, αλλά και σε επίσημους οργανισμούς που επιδιώκουν να ελέγξουν τις ειδήσεις. Σύμφωνα με τον Castells (2009), όσο μεγαλύτερη είναι η αυτονομία των ατόμων που επικοινωνούν απέναντι σε όσους ελέγχουν τους κόμβους επικοινωνίας, τόσο περισσότερες οι ευκαιρίες για την εισαγωγή μηνυμάτων που προκαλούν τις κυρίαρχες αξίες και τα κυρίαρχα συμφέροντα στα επικοινωνιακά δίκτυα (Greer & McLaughlin 2010). Το διαδίκτυο έχει δημιουργήσει ένα καινούριο οικοσύστημα, όπου οι ειδησεογραφικοί οργανισμοί αποκτούν μεγαλύτερη δικτύωση και συνεργασία με άλλους παρόχους πληροφορίας αλλά και με μέλη του κοινού. Αυτό το νέο μοντέλο συνδυάζει μια πληθώρα συμμετεχόντων στην παραγωγή των ειδήσεων γεγονός που αυξάνει τον αριθμό των ειδησεογραφικών πηγών που είναι διαθέσιμες στο κοινό (Touri et al. 2016). Νέες μορφές επιλογής, συλλογής, επεξεργασίας και διάδοσης των «ειδήσεων» μεταμορφώνουν την επικοινωνία. Από τη μια πλευρά υπάρχουν σοβαρά ζητήματα ψευδών ειδήσεων, επιδέξιου χειρισμού γεγονότων και προκατάληψης αλλά και έλλειψης αποτελεσματικότητας απέναντι στην κάλυψη γεγονότων. Από την άλλη πλευρά, το «εδώ και τώρα» της συμμετοχικής δημοσιογραφίας μπορεί να προσθέσει αυθεντικότητα, αμεσότητα, ρεαλισμό στις ειδήσεις μέσω της παραγωγής δραματικών και οπτικά ισχυρών «στοιχείων» των «γεγονότων» την ώρα που συμβαίνουν (Greer & McLaughlin 2010).

Η γενικότερη τάση στα αποτελέσματα των επιστημονικών ερευνών καταδεικνύει πως ο ρόλος του κοινού ως συνδημιουργού των ειδήσεων, άλλοτε θετικός και άλλοτε αρνητικός, είναι σχετικά δυναμικός και διαρκώς αυξανόμενος (Bo Karlsson 2010). Ειδικότερα, σε καταστάσεις κρίσεων η συμμετοχική δημοσιογραφία, πρωταγωνιστής της οποίας είναι το κοινό, παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον μια και η παραγωγή των παραδοσιακών ειδήσεων γίνεται πολυδιάστατη. Αυτό σημαίνει πως το κοινό απευθύνεται στα κυρίαρχα ΜΜΕ για να ενημερωθεί και λαμβάνει περιεχόμενο που αποτελείται τόσο από επαγγελματίες δημοσιογράφους όσο και από μη – επαγγελματίες και οι πληροφορίες που λαμβάνει μπορεί να είναι και αντικρουόμενες μεταξύ τους (Bo Karlsson 2010).

Αναφορικά με την επιρροή της συμμετοχικής δημοσιογραφίας στις παραδοσιακές δομές διαχείρισης της πληροφορίας, αν και ο Gowing υποστηρίζει πως αυτή είναι ασύμμετρη και αρνητική (Gowing 2009), δεν υπάρχει καμία αμφιβολία πως έχει μια αξιοσημείωτη επίδραση στην κατανόηση και στην ερμηνεία της πληροφορίας σε καταστάσεις κρίσεων. Για την ακρίβεια η δημοσιογραφία παίζει τον πιο ουσιαστικό της ρόλο σε καταστάσεις κρίσεων (Bo Karlsson 2010, Latonero & Shklovski 2011). Τα καθοριστικά χαρακτηριστικά των διαδικτυακών ειδήσεων που είναι η αμεσότητα

και η αλληλεπίδραση ήταν πολύ σημαντικά κατά την διάρκεια της κρίσης του ιού SARS (Bo Karlsson 2010). Η αλληλεπίδραση αποτελεί κομμάτι του νέου ορισμού της δημοσιογραφίας η οποία βάζει τον διάλογο στο κέντρο της κοσμοθεωρίας της (Bo Karlsson 2010). Αυτό που ήταν κάποτε κρυμμένο ή απουσίαζε αναφορικά με την διαδικασία παραγωγής των ειδήσεων στο περιβάλλον της παραδοσιακής εφημερίδας είναι τώρα εκτεθειμένο σε δημόσια θέα στο ψηφιακό δημοσιογραφικό περιβάλλον (Bo Karlsson 2010). Για παράδειγμα ο καταστροφικός σεισμός στην Αιτή στις 12 Ιανουαρίου του 2010 με 230.000 νεκρούς ήταν ένα σημείο τομής στην επικοινωνία με τη χρήση των SMS (short message service), των διαδραστικών ψηφιακών χαρτών και των υβριδίων των ραδιοφώνων των κινητών τηλεφώνων (Cottle 2014, Wetzsten et al. 2014). Στις διακριτές συνθήκες που περιβάλλουν μια κρίση είναι δυνατό το κοινό να υποστηρίξει τους εμπλεκόμενους οργανισμούς, την κάλυψη των ΜΜΕ ή και τα δύο, όπως επίσης και να κάνει λανθασμένες δηλώσεις, να επιτεθεί στους εμπλεκόμενους οργανισμούς, να αμφισβητήσει τη δημοσιογραφική καταγραφή των γεγονότων και να προβάλλει αντίθετες περιγραφές, δημιουργώντας ένα γενικευμένα δογματικό περιβάλλον για το θέμα (Bo Karlsson 2010). Ο Bo Karlsson (2010) μελετώντας την επιρροή της συμμετοχικής δημοσιογραφίας στη γρίπη των χοίρων στα Σουηδικά ΜΜΕ βρήκε πως αν και αυτή περιπλέκει την διαδικτυακή επικοινωνία κατά την διάρκεια των κρίσεων, προσφέρει όμως νέους τρόπους επιρροής για διαφορετικούς συμμετέχοντες που έχουν το χρόνο, τη γνώση και τις πηγές για να την ασκήσουν (Bo Karlsson 2010).

Στο βιβλίο του «We the Media», το κατ' εξοχήν μανιφέστο της δημοσιογραφίας των πολιτών, ο Dan Gillmor αναφέρει την 11η Σεπτεμβρίου ως «ημερομηνία καταλύτη για την ανακάλυψη από την τότε νεογέννητη κοινότητα των μπλόγκερς των νέων εργαλείων δημοσιότητας» (Gillmor 2004). Όπως επισημαίνει ο Gillmor «τα εργαλεία της συμμετοχικής δημοκρατίας εξελίσσονται πολύ γρήγορα», ενώ χαρακτηρίζει το διαδίκτυο ως το μέσο που έφερε τις πλέον καταλυτικές εξελίξεις από την εποχή της τυπογραφίας.

Ένα βασικό ζήτημα που θέτει ο Gillmor (2004) είναι η συνέργεια δημοσιογραφίας και τεχνολογίας και η οποία έχει σημαντικά αποτελέσματα για τρεις ομάδες δρώντων: τους δημοσιογράφους, τους παραγωγούς ειδήσεων και το ίδιο το κοινό.

Μέχρι τώρα γνωρίζαμε ότι η σχέση δημοσιογράφου πολίτη, είναι κατά βάση σχέση πομπού - δέκτη. Ο δημοσιογράφος είναι αυτός που αναλαμβάνει πρωτοβουλία τροφοδότησης του κοινού με αυτό που αποκαλούμε ημερήσια θεματολογία. Τα ΜΜΕ, μέσω της ημερήσιας θεματολογίας, επηρεάζουν σημαντικά την κοινή γνώμη, καθώς υποδεικνύουν ποια είναι τα κυριότερα θέματα της καθημερινότητας μέσω της ειδησεογραφίας, αλλά και του τρόπου μετάδοσής τους. Έτσι, μέσω της ημερήσιας θεματολογίας, το κοινό αντιλαμβάνεται τη σημαντικότητα των θεμάτων, εκείνων δηλαδή που προέχουν στην ημερήσια διάταξη και με την πάροδο του χρόνου είναι αυτά τα οποία κυριαρχούν στις πρώτες θέσεις σε ζητήματα που απασχολούν το κοινό (Mc Combs & Bell 1996).

Το διαδίκτυο και κυρίαρχα οι τεχνολογίες της επικοινωνίας (πχ. Smart phones με πολύ καλή ποιότητα λήψης ήχου και εικόνας) άλλαξαν ριζικά το μοντέλο επικοινωνίας μετατρέποντας τον δέκτη σε πομπό. Είναι ο πολίτης που την ώρα ενός συμβάντος βρίσκεται εγγύτερα στον τόπο και προλαβαίνει πριν καν τα μέσα πληροφορηθούν το θέμα, να τραβήξει φωτογραφίες, βίντεο με ήχο και εικόνα, τα οποία στη συνέχεια δημοσιοποιεί αναρτώντας τα σε κάποιο μέσο κοινωνικής δικτύωσης.

Με αυτό τον τρόπο οι πολίτες, οι μη επαγγελματίες του χώρου της ενημέρωσης, διαδραματίζουν έναν ολοένα και πιο σημαντικό ρόλο στη διαχείριση της πληροφορίας, αυξάνοντας την πίεση που ασκείται στους επαγγελματίες του χώρου και θέτοντας διαρκώς υπό κρίση την ετοιμότητά τους. Παράλληλα, κρύβουν ένα πλούτο πληροφοριών και πιθανόν προτάσεων, όπως θα δούμε αναλυτικά μέσα από τη μελέτη περίπτωσής μας, ο οποίος πλέον μπορεί να αντληθεί, να γίνει αντικείμενο επεξεργασίας και εν τέλει να βοηθήσει σημαντικά στην αντιμετώπιση της κρίσης.

Το διαδίκτυο, λοιπόν, άλλαξε τον τρόπο με τον οποίο οργανώνουμε την πληροφορία με ένα πολύ συγκεκριμένο τρόπο, επισημαίνει η Viner (2009). Από την αυστηρά οριοθετημένη πληροφορία με τη μορφή του βιβλίου και της εφημερίδας σε κάτι ρευστό που διαρκώς αλλάζει με απεριόριστες πιθανότητες εξέλιξης.

Με άλλα λόγια το διαδίκτυο άλλαξε τον κύκλο της είδησης, ο οποίος είναι πλέον ατελής με την έννοια ότι αυτό κάθε αυτό το προϊόν του συντάκτη δεν ολοκληρώνεται ποτέ, καθώς ανά πάσα στιγμή μπορεί με μια ανανέωση να διαφοροποιηθεί, να εμπλουτιστεί ή να διορθωθεί. Η εφημερίδα, για παράδειγμα, είναι ένα ολοκληρωμένο προϊόν. Από την ώρα που θα "κλείσει" η ύλη της καμία αλλαγή δεν θα υπάρξει στο ειδησεογραφικό προϊόν που θα πάρουν στα χέρια τους οι αναγνώστες την επόμενη μέρα. Αντίθετα τα ψηφιακά νέα συνεχώς ανανεώνονται, βελτιώνονται, εξελίσσονται, ανάλογα με τις ανάγκες που υπάρχουν και μπαίνουν τόσο από τους ίδιους τους συντάκτες τους, όσο και από το ακροατήριο που αποκτά πλέον πολύ ενεργό ρόλο στη διαμόρφωση της ημερήσιας θεματολογίας.

Ο ρόλος των μέσων κοινωνικής δικτύωσης (social media)[4] κατά τη διάρκεια περιβαλλοντικών κρίσεων

"Μετά την «παρένθεση του Γουτεμβέργιου» και την επανεμφάνιση των προφορικών παραδόσεων είναι πιθανόν οι αναγνώστες να ξέρουν περισσότερα από τους δημοσιογράφους ή να έχουν μεγαλύτερη πρόσβαση στην πληροφορία από τους ίδιους τους διαχειριστές της κρίσης" λέει η Katharine Viner (2009), αρχισυντάκτρια της εφημερίδας Guardian.

Το διαδίκτυο έφερε επανάσταση στη διαχείριση κρίσεων, καθώς έδωσε καινούργια εργαλεία. Σήμερα οι υπεύθυνοι διαχείρισης κρίσεων πρέπει να σκέφτονται για blogs, podcasts, Really Simple Syndication (RSS) και videos και τον τρόπο που μπορούν να θέσουν αυτά τα μέσα στην υπηρεσία τους. Κυρίως, όμως, επέτρεψε την άνθιση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης. Τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης εμφανίζουν τη μεγαλύτερη ανάπτυξη σε παγκόσμιο επίπεδο και υποστηρίζονται από συγκλίνουσες τεχνολογίες που τονίζουν τη συμβολή, την ευελιξία και τον αναστοχασμό του περιεχομένου τους (Παπαθανασόπουλος κ.ά. 2013). Αποτελούν ουσιαστικά μια ομάδα νέων μορφών διαδικτυακών μέσων που διαμορφώνονται σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά της συμμετοχής, του ανοιχτού χαρακτήρα, της συνομιλίας, της κοινότητας και της συνδεσιμότητας (Παπαθανασόπουλος κ.ά. 2013).

Σύμφωνα με τον Alexander (2014) τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης κατά την διάρκεια μιας κρίσης μπορούν να λειτουργήσουν τόσο θετικά όσο και αρνητικά (Alexander 2014). Αναφορικά με την θετική τους επίδραση ο Alexander (2014) υπογραμμίζει

[4]Ο όρος μέσα κοινωνικής δικτύωσης (social media) περιλαμβάνει έξι κατηγορίες κοινωνικών μέσων: κοινωνικά δίκτυα, blogs, wikis, podcasts, fora, κοινότητες περιεχομένου, microbloging (Παπαθανασόπουλος κ.ά. 2013, Alexander 2014).

μεταξύ άλλων πως τα κοινωνικά δίκτυα μπορούν να λειτουργήσουν ως οθόνες παρατήρησης μιας κατάστασης κρίσης για τη βελτίωση της κατάστασης αλλά και για τη διαχείριση της, μέσω της γνωστοποίησης των σκέψεων και των δράσεων του γενικού κοινού (Alexander 2014). Επίσης, επισημαίνει πως μια ακόμη θετική επιρροή των κοινωνικών δικτύων είναι πως ενεργοποιούν το κοινωνικό κεφάλαιο. Με άλλα λόγια τις ικανότητες, τα ηγετικά χαρακτηριστικά, τα δίκτυα, τα συστήματα υποστήριξης κ.α. του κοινού από τα οποία επωφελούνται τα κοινωνικά δίκτυα (Alexander 2014). Εκφράζοντας τέλος, τις επιφυλάξεις του για τα κοινωνικά δίκτυα, υποστηρίζει πως ενώ η λειτουργικότητα των κοινωνικών δικτύων είναι χρήσιμη, ωστόσο δεν είναι αρκετά ώριμα ως μέσα για να αντιμετωπίσουν πρακτικά μια κρίση (Alexander 2014).

Συνεπώς, αναλύοντας την λειτουργικότητά τους μπορούμε να πούμε πως τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης είναι δυνατόν να λειτουργήσουν με δυο τρόπους: Πρώτον ως προς την πρόληψη των κρίσεων και δεύτερον ως προς την αντιμετώπισή της. Ως εκ τούτου, τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης μας βοηθούν να αναγνωρίζουμε γρηγορότερα τα σημάδια μιας επερχόμενης κρίσης, καθώς μέσα από έρευνα και αξιοποίηση των στοιχείων μπορούμε να εντοπίσουμε έγκαιρα τον κίνδυνο. Επίσης, μπορούν να χρησιμοποιηθούν κατά τη διάρκεια της κρίσης, ως η νούμερο ένα πλατφόρμα επικοινωνίας, με στόχο τη διάχυση της πληροφορίας μέσω πολλαπλών καναλιών.

Μελέτη περίπτωσης της έκρηξης στην εξέδρα άντλησης πετρελαίου Deepwater Horizon

Η εταιρεία

Η εταιρεία BP είναι μια από τις μεγαλύτερες βιομηχανίες πετρελαίου και φυσικού αερίου, η οποία εδρεύει στο Λονδίνο. Ιδρύθηκε το 1908 ως Άγγλο-Περσική Εταιρεία πετρελαίου, ενώ αργότερα, κατόπιν των νέων συνεργασιών και συγχωνεύσεων με άλλες εταιρείες, το 1935 μετονομάστηκε ως Άγγλο-Ιρανική, το 1954 ως British Petroleum, το 1998 ως BPAmocoplc και το 2001 ως BP plc (BP 2016).

Κατά τη διάρκεια αυτών των ετών από το 1908 μέχρι και σήμερα, έχουν υπάρξει κάποια σημαντικά περιστατικά-ατυχήματα στην ιστορία της BP. Το Δεκέμβριο του 1965 καταστράφηκε η εξέδρα εξόρυξης πετρελαίου στη θάλασσα Gem. Το Μάρτιο του 2005, στην πόλη του Texas εξερράγη ένα από τα μεγαλύτερα διυλιστήρια.

Σημείο αναφοράς, όμως, και μελανό σημείο στην ιστορία της BP αποτελεί η έκρηξη της εξέδρας πετρελαίου Deepwater Horizon, στον κόλπο του Μεξικού, την 20η Απριλίου του 2010,γνωστή και ως η πετρελαιοκηλίδα στον Κόλπο του Μεξικού του 2010, καθώς πρόκειται για τη δεύτερη μεγαλύτερη περιβαλλοντική καταστροφή στην ιστορία των Η.Π.Α. αφού τρείς μήνες αργότερα είχαν διαχυθεί περίπου 5 εκατομμύρια βαρέλια πετρελαίου στη θάλασσα (Flournoy 2011). Η έκρηξη αυτή ακολουθήθηκε από μία πυρκαγιά που βύθισε την πλατφόρμα στις 22 Απριλίου του ίδιου έτους.

Το περιστατικό

Στις 20 Απριλίου 2010, μετά από σφοδρή έκρηξη στην εξέδρα άντλησης πετρελαίου Deep water Horizon, 11 άνθρωποι έχασαν τη ζωή τους και 17 τραυματίστηκαν σοβαρά. Η εξέδρα βυθίστηκε δύο μέρες μετά. Όμως το κακό δε σταμάτησε εκεί. Το πετρέλαιο συνέχιζε να αναβλύζει από το βυθό της θάλασσας, σε βάθος περίπου 1,5

χιλιομέτρου κάτω από την επιφάνεια του νερού για μεγάλο χρονικό διάστημα. Η εξέδρα, την οποία μίσθωνε η BP από την εταιρεία Transocean βρισκόταν περίπου 80 χιλιόμετρα μακριά από τις ακτές. Ο θάνατος χιλιάδων πουλιών και ζώων, η καταστροφή της παράκτιας ζώνης και οι επιπτώσεις στις τοπικές κοινότητες ήταν το τεράστιο τίμημα που κλήθηκε να πληρώσει η ανθρωπότητα. Σύμφωνα με τον Kornfeld (2011), η διαρροή του αργού πετρελαίου είχε ως συνέπεια χιλιάδες πουλιά, χελώνες, ψάρια να αφανιστούν και ελώδεις περιοχές να καταστραφούν. Το δυστύχημα προκάλεσε ακόμη κύμα αστικών και ποινικών ομοσπονδιακών υποθέσεων εναντίον της BP, μεταξύ των οποίων περιπτώσεις ανθρωποκτονίας για τους εργαζόμενους που σκοτώθηκαν στην έκρηξη. Η BP κατέβαλε το υψηλότερο πρόστιμο στην ιστορία, ύψους 4.525 δισεκατομμυρίων δολαρίων, και αντιμετώπισε πάνω από 130 ιδιωτικές αγωγές από τοπικές επιχειρήσεις και όσους θίγονταν από την καταστροφή (Lyons 2013). Τον Οκτώβριο του 2015 είχαν κατατεθεί στο Ομοσπονδιακό δικαστήριο της Νέας Ορλεάνης συμφωνίες διακανονισμού για την επίλυση όλων των απαιτήσεων της κυβέρνησης των ΗΠΑ που προέκυψαν από το ατύχημα και την ακόλουθη διαρροή στην εξέδρα άντλησης πετρελαίου Deep water Horizon. (BP2016a) Η τελική δικαστική απόφαση που ανακοινώθηκε στα μέσα του 2015 ενέκρινε διακανονισμό ύψους 20 δισεκατομμυρίων δολαρίων. Το ποσό αυτό θα καλύψει περιβαλλοντικές ζημιές και άλλες απαιτήσεις αποζημιώσεων από τα πέντε κράτη – μέλη στον Κόλπο του Μεξικού (The Guardian 2016).

Η επικοινωνιακή διαχείριση της BP μέσων των social media και η συμμετοχή των πολιτών

Η BP αντέδρασε άμεσα στο απόγειο της διαρροής, κινητοποιώντας 48.000 ανθρώπους, αναλαμβάνοντας το συντονισμό των περίπου 6.500 πλοίων και ξοδεύοντας πάνω από 14 δισεκατομμύρια δολάρια για τις δραστηριότητες καθαρισμού (BP 2016b).

Αναφορικά με τον σχεδιασμό της επικοινωνιακής της στρατηγικής στο διαδίκτυο και πιο συγκεκριμένα στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, η BP έδρασε και πάλι άμεσα με τους παρακάτω τρόπους:

- με τη δημιουργία ειδικής ενότητας στον ιστοχώρο της για την αποκατάσταση της ζημιάς στον Κόλπο του Μεξικού. Οι ενότητες περιλαμβάνουν θεματικές μεταξύ άλλων για την αποκατάσταση του τουρισμού στην περιοχή, την ανάκτηση της θαλάσσιας βιομηχανίας, τις περιβαλλοντικές συνθήκες στον Κόλπο του Μεξικού, την υποστήριξη μακροπρόθεσμης έρευνας τόσο για την διαρροή αυτή καθεαυτή όσο και για περιφερειακά θέματα που άπτονται του ατυχήματος στον Κόλπο του Μεξικού (Gulf of Mexico Restoration) (BP2016b).
- Με τη χρήση των social media για διαρκή ενημέρωση πάνω στο θέμα. Οι αναρτήσεις περιελάμβαναν φωτογραφικό υλικό, όπου η BP παρουσίαζε τις δράσεις της για τον καθαρισμό της πετρελαιοκηλίδας, καθώς και δράσεις για την κάλυψη των αναγκών που δημιουργήθηκαν, τη συνεργασία της εταιρείας με κρατικούς οργανισμούς, τις τεχνικές καθαρισμού, τον τρόπο λειτουργίας τους και τα επιθυμητά αποτελέσματα αυτών, τις έρευνες που διεξήχθησαν από κρατικούς οργανισμούς και την ίδια την εταιρεία, αλλά και δηλώσεις από στελέχη της BP. Το πρώτο, μάλιστα, διάστημα, υπήρχε καθημερινή ενημέρωση σχετικά με την ποσότητα συλλογής πετρελαίου. Το επόμενο διάστημα οι αναρτήσεις επικεντρώθηκαν σε δράσεις της εταιρείας για τον έλεγχο του θαλάσσιου νερού

και για τυχόν διαρροές, δεσμεύσεις για το μέλλον και τις αποζημιώσεις, δημοσκοπήσεις που διεξήγαγε η BP, έρευνες της εταιρείας και κρατικών οργανισμών για τη ζωή στους υγροτόπους και βιοτόπους, ομιλίες κυβερνητικών εκπροσώπων και εργαζομένων της BP και τέλος, διαφημιστικές εκστρατείες για τον Κόλπο του Μεξικού.

- Με τη δημιουργία καναλιού στο youtube, με παράλληλη φιλοξενία βίντεο. Συγκεκριμένα, δημιουργήθηκαν έξι (6) βασικές σειρές από βίντεο: «Voices from the Gulf», «Gulf Snapshots», «My Gulf», «Restoration Gulf Coast», «Gulf Commitment» και «Gulf Stories». Ειδικότερα στη σειρά «Voices from the Gulf» συμμετείχαν ιδιοκτήτες εστιατορίων, ψαράδες, ιδιοκτήτες ξενοδοχείων και ιδιοκτήτες παραλιακών μπαρ. Επιπλέον, η ίδια σειρά χρησιμοποιήθηκε για προβολή της φυσικής ομορφιάς των ακτών και γενικότερα των τοποθεσιών αυτών ως ιδανικών προορισμών για διακοπές, ενώ συμμετείχαν επαγγελματίες και ιδιοκτήτες γνωστών και ενδιαφερόντων χώρων όπως κήποι, εστιατόρια, παιχνίδια, ραδιοφωνικοί σταθμοί και ζωολογικά πάρκα. Σε κάποιες από τις σειρές, οι συμμετέχοντες εξομολογούνται τις προσωπικές τους καθημερινές ασχολίες, οι οποίες έχουν να κάνουν κυρίως με το φυσικό περιβάλλον, το οποίο αποτελεί πηγή έμπνευσης. Έτσι συνδυάζουν τη δουλειά με το χόμπι τους και φωτογραφίζουν τις παραλίες, χτίζουν κάστρα στην άμμο, φροντίζουν τα άγρια ζώα στους υγροτόπους, ζωγραφίζουν τα τοπία, ψαρεύουν για ευχαρίστηση, δημιουργούν αγγεία από φυσικό πηλό, φτιάχνουν βάρκες και απολαμβάνουν τη φύση με όλα αυτά που τους προσφέρει. Στο τέλος, μάλιστα, κάποιων βίντεο υπήρχε η επισήμανση πως ο παρουσιαζόμενος δεν έχει μισθωθεί για την εμφάνισή του. Το 2012 δημιουργήθηκε μια τελευταία καμπάνια με τίτλο «Gulf Stories» με 9 βίντεο. Στόχος ήταν μέσω των κατοίκων, των ψαράδων και των ιδιοκτητών εστιατορίων να αναδειχθούν οι δημοφιλείς προορισμοί και να προσεγγίσουν τους επισκέπτες, αλλά και να αναδειχθούν οι χορηγίες της εταιρείας στην περιοχή (BP 2016c).
- Με τη χρήση του Flickr προκειμένου να δοθεί εικόνα για το τι συμβαίνει στο χώρο που έγινε το ατύχημα, αλλά και για όλες τις μετέπειτα ενέργειες(BP 2016d).

Η BP στην ενότητα που δημιούργησε στη σελίδα της, εκτός από την καθημερινή ενημέρωση, δημιούργησε και ένα Google doc στο οποίο οι αναγνώστες της ιστοσελίδας υπέβαλαν τις προτάσεις τους και σε σύντομο χρονικό διάστημα υπήρξε ανταπόκριση από κοινό με εξειδικευμένες γνώσεις πάνω σε μια σειρά καίριων συνισταμένων του ατυχήματος. Το αποτέλεσμα ήταν ιδιαιτέρως χρήσιμο και αξιόλογο τόσο λόγω του πλούτου των γνώσεων και της ποικιλίας των προσεγγίσεων των αναγνωστών όσο και λόγω της επιθυμίας τους να συμμετέχουν.

Η BP με αυτή της την κίνηση εκτός από την ενημέρωση που παρείχε, έδειξε πως η βοήθεια του κοινού σε μια κρίσιμη φάση είναι αναγκαία και πολύτιμη. Συχνά, οι αναγνώστες γίνονται αυτόπτες μάρτυρες σε γεγονότα, άρα γνωρίζουν περισσότερα και μπορούν να βοηθήσουν εάν δημοσιοποιήσουν τις γνώσεις τους. Η διαδικασία αυτή γίνεται μια πολυεπίπεδη συνάντηση που βοηθά τους αναγνώστες, τους δημοσιογράφους και τις επιχειρήσεις να βελτιώσουν τις απόψεις τους, να αυξήσουν τις προοπτικές και να αποκτήσουν νέες χρήσιμες πληροφορίες.

Στο ίδιο πνεύμα και ενώ η πετρελαιοκηλίδα του Deepwater Horizon στον Κόλπο του Μεξικού ήταν εκτός ελέγχου, η ομάδα περιβάλλοντος της εφημερίδας Guardian ανέλαβε δράση, κάνοντας τη δική της πρόσκληση με τίτλο: στείλτε μας τις ιδέες σας για το πώς να σταματήσουμε τη διαρροή πετρελαίου στον Κόλπο.

"Δημιουργήσαμε ένα Googledoc[5] για τους αναγνώστες, προκειμένου να αναρτήσουν τις προτάσεις τους και αμέσως λάβαμε ιδέες από επαγγελματίες δύτες, μηχανικούς, φυσικούς, βιοχημικούς, μηχανολόγους μηχανικούς, πετροχημικούς, εργάτες ορυχείων και ειδικούς στην εξόρυξη. Επιμεληθήκαμε μερικές από τις καλύτερες, αφού τις υποβάλαμε σε εξονυχιστικό έλεγχο. Ήταν ένα απίστευτα πλούσιο και σε βάθος κομμάτι δουλειάς που έγινε από τους ανθρώπους που παλιά ήταν το ακροατήριο" τονίζει η Katharine Viner (2009) επικεφαλής της πρωτοβουλίας αυτής του Guardian. Οι προτάσεις αυτές αξιολογήθηκαν ως προς την αποτελεσματικότητα τους από τον καθηγητή Geoffrey Maitland του Imperial College of London (The Guardian 2016a).

Συμπερασματικά λοιπόν, σε μια ανατέλλουσα εποχή πολυκατευθυντήριων, ψηφιακών επικοινωνιών, το κοινό μπορεί να αποτελεί ουσιαστικό μέρος της διαδικασίας- και γίνεται όλο και πιο σαφές πως αυτό είναι αδήριτη ανάγκη (Gillmor 2004). Η δημοσιογραφική αλήθεια σήμερα μπορεί να βελτιωθεί με τον διάλογο. Μια και η δημοσιογραφία σήμερα είναι και το ένστικτο και τα δεδομένα, και το τηλέφωνο και το Twitter, και η αυθεντική έρευνα και η επιβεβαίωση πληροφοριών και οι bloggers και οι παραδοσιακοί δημοσιογράφοι, και οι αναγνώστες και οι ακτιβιστές, το μέλλον της δημοσιογραφίας αγκαλιάζει όλες αυτές τις καινοτόμες μορφές δημοσιογραφίας (Viner 2009).

Συμπεράσματα

Η πλατφόρμα των κοινωνικών μέσων δικτύωσης επιτρέπει σε πολλούς χρήστες να έχουν πρόσβαση, να επεξεργάζονται και να συνεισφέρουν στο περιεχόμενο μιας ιστοσελίδας. Εστιάζοντας στον τρόπο επικοινωνίας ενός οργανισμού, παρατηρείται ότι ολοένα και περισσότεροι οργανισμοί επιλέγουν τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, προκειμένου να επικοινωνούν με τις ενδιαφερόμενες κατηγορίες κοινού και να τους παρέχουν χρήσιμες γι' αυτούς πληροφορίες οποιαδήποτε στιγμή. Σε περίπτωση κρίσης, τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης μπορούν να βοηθήσουν έναν οργανισμό, εφόσον τα χειριστεί με το σωστό τρόπο. Ως εκ τούτου, ο οργανισμός οφείλει να κατανοεί τις ανάγκες του κοινού, να τις λαμβάνει υπ' όψιν του και να ανταποκρίνεται με διαφάνεια και ειλικρίνεια.

Από τη στρατηγική της BP που μελετήθηκε, παρατηρείται ότι η BP χρησιμοποίησε τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης ως εργαλεία επικοινωνίας για δύο σκοπούς. Αρχικά, μέσω του Facebook επέλεξε να ενημερώνει το κοινό για τον καθαρισμό, να προωθεί δημοσκοπήσεις και να προβάλλει τις έρευνες σχετικά με την αποκατάσταση και τις δράσεις της. Από την άλλη πλευρά, το youtube χρησιμοποιήθηκε ως μέσο προώθησης ενημερωτικών εκστρατειών, οι οποίες προέβαλαν τις περιοχές του Κόλπου που είχαν αποκατασταθεί. Με αυτόν τον τρόπο οι υπεύθυνοι ήθελαν να ενημερώσουν και να αποδείξουν ότι όλες οι απαραίτητες ενέργειες έχουν γίνει και ότι οι περιοχές του Κόλπου του Μεξικού είναι κατάλληλες, επισκέψιμες και βιώσιμες και σταδιακά να κάμψουν τα αρχικά ιδιαίτερα αρνητικά σχόλια του κοινού.

Η παρούσα εργασία στόχευσε στην χαρτογράφηση της χρήσης των κοινωνικών δικτύων στην παραπάνω μελέτη περίπτωσης. Η συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης επιλέχθηκε τόσο λόγω της έντασης του περιβαλλοντικού προβλήματος, όσο και λόγω της εκτεταμένης χρήσης των κοινωνικών δικτύων. Μελλοντικές έρευνες αξίζει να

[5]Οι καταχωρημένες ιδέες του αναγνωστικού κοινού της εφημερίδας Guardian που ξεπέρασαν σε αριθμό τις 186, είναι αναρτημένες στην παρακάτω ιστοσελίδα: (The Guardian 2016b)

εστιάσουν στην αποτελεσματικότητα της επικοινωνιακής διαχείρισης της κρίσης της εταιρείας BP και στην αρτιότητα των τρόπων χειρισμού των κοινωνικών δικτύων από την εταιρεία. Ακόμη, έρευνες που θα στοχεύουν στην διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της εμπλοκής του κοινού στον χειρισμό μιας περιβαλλοντικής κρίσης θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμες σε αυτό το πεδίο.

Ανακεφαλαιώνοντας, το γενικό συμπέρασμα που προκύπτει για τη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης στην επικοινωνιακή διαχείριση μιας κρίσης είναι ότι όταν αυτά χρησιμοποιούνται ως δίαυλοι επικοινωνίας, τότε συνδέουν τους ανθρώπους με τις πληροφορίες, δημιουργούν πιθανούς νέους δρόμους προς την αγορά και βελτιώνουν την επικοινωνία με όλες τις κατηγορίες κοινού, ενώ ταυτόχρονα διαδίδουν το εμπορικό σήμα. Οι πολίτες στον απόηχο της νέας δημοσιογραφίας μέσω των κοινωνικών δικτύων, των ουσιαστικότερων εργαλείων της συμμετοχικής δημοσιογραφίας και ειδικά σε καταστάσεις κρίσεων, μπορούν να αποκτήσουν κεντρικό ρόλο στη διαμόρφωση της ενημέρωσης και να δώσουν σε αυτή μια άλλη τροπή στην εξέλιξη μιας κρίσης. Μένει να δούμε την φυσιογνωμία αυτής της τροπής και τη συνολική της επιρροή στη διαμόρφωση της περιβαλλοντικής ειδησεογραφίας.

Βιβλιογραφία

I. Ελληνόγλωσση

Θεοδοσιάδου, Σ. (2016). Φωνές Πειρατών στα Ερτζιανά. Το Πειρατικό Ραδιόφωνο της Θεσσαλονίκης. Αθήνα: Εκδόσεις Ηρόδοτος.

Παπαθανασόπουλος Σ., Ξενοφώντος Μ., Καραδημητρίου Α., Ντάγκα Ι., Αθανασιάδης Η. (2013). Τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και οι Έλληνες. Ζητήματα Επικοινωνίας. Τεύχος 16-17, σελ. 20-45.

Τσενέ, Λ. (2012). Από την Κρίση των ΜΜΕ στα Social Media. Ένα Μοντέλο Κοινωνικής Ευθύνης. Αθήνα: Εκδόσεις Αιώρα.

II. Ξενόγλωσση

Alexander, D. (2014). Social media in disaster risk reduction and crisis management. Science and Engineering Ethics. Vol. 20, No. 3, pp 717–733.

Atton, C. (2002). Alternative Media. London: Sage.

Atton, C. (2004). An Alternative Internet: Radical Media, Politics and Creativity, Edinburgh: Edinburgh University Press.

Atton, C. (2007). Radical journalism. In: Coyer K., Dowmunt T. and Fountain A. (Eds), The Alternative Media Handbook. London: Routledge.

Bo Karlsson, M. (2010). Participatory journalism and crisis communication. A Swedish case study of swine flu coverage. Observatorio Journal. Vol. 4, No 1, pp. 201-220.

BP (2016). Ανακτήθηκε στις 10 Μαΐου 2016 από: http://www.bp.com

BP (2016a). Ανακτήθηκε στις 30 Μαΐου 2016 από: http://www.bp.com/en/global/corporate/sustainability/environment/oil-spill-preparedness-and-response.html,

BP (2016b). Ανακτήθηκε στις 30 Μαΐου 2016 από: http://www.bp.com/en_us/bp-us/commitment-to-the-gulf-of-mexico/deepwater-horizon-accident.html

BP (2016c). Ανακτήθηκε στις 30 Μαΐου 2016 από: https://www.youtube.com/user/BPplc

BP (2016d). Ανακτήθηκε στις 30 Μαΐου 2016 από: https://www.flickr.com/photos/healthygulf/album

Castells, M. (2009). Communication Power. Oxford: Oxford University Press.
Cottle, S. (2014). Rethinking media and disasters in a global age: What's changed and why it matters? Media, War and Conflict. Vol. 7, No. 1, pp. 3-22.
Deuze, M. (2006). Ethnic media, community media and participatory culture. Journalism. Vol. 7, No. 3, pp. 262-280.
Deuze, M. (2009). The future of citizen journalism. In: Allen, S, Thorsen, E. (Eds), Citizen Journalism: Global Perspectives. New York: Peter Lang, pp. 255-264.
Dowmunt, T., Coyer, K. (2007). "Introduction" in Coyer K., Dowmunt T. and Fountain A. (2007) (Eds), The Alternative Media Handbook. London: Routledge.
Downing, J. (2001). Radical Media: Rebellious Communication and Social Movements. London: Sage.
Flournoy, A. (2011). Three meta-lessons government and industry should learn from BP Deepwater Horizon disaster and why they will not. Boston College Affairs Law Review. Vol.38, pp. 281-303.
Forde, S. (2011). Challenging the News: The Journalism of Alternative and Community Media. Houndmills, UK: Palgrave MacMillan.
Gillmor, D. (2004). We the Media: Grassroots Journalism by the People, for the People. Sebastopol, CA: O'Reilly Media, Inc.
Gowing, N. (2009). Skyful of lies and black swans. The new tyranny of shifting information power in crises. Reuters Institute for the Study of Journalism. Ανακτήθηκε στις 25 Φεβρουαρίου 2016 από: http://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/publication/skyful-lies-black-swans
Greer, C., McLaughlin, E. (2010). We predict a riot? Public order policing, new media environments and the rise of the citizen journalist. British Journal of Criminology. Vol. 50, No 6, pp. 1041-1059.
Hamilton, J., Atton, C. (2001). Theorizing Anglo-american alternative media: Towards a contextual history and analysis of US and UK scholarship. Media History. Vol. 7, No 2, pp.119-135.
Kornfeld, I. (2011). Of Dead Pelicans, turtles and marshes: Natural resources damages in the wake of the BP deepwater horizon spill. Boston College Environmental Affairs Law Review. Vol. 38, pp. 317-342.
Latonero, M., Shklovski, I. (2011). Emergency management, twitter and social media evangelism. International Journal of Information Systems for Crisis Response and Management. Vol. 3, No. 4, pp. 1-16.
Lyons, B.A. (2013). Contesting the Mainstream? Citizen News Platforms, the Alternative Paradigm, and the BP Oil Spill *Theses.* Paper 1321, Ανακτήθηκε στις 30 Μαΐου από: http://opensiuc.libsiu.edu/theses
McCombs, M., Bell, T. (1996). The agenda-setting role of mass communication. In: M.B., Stacks, D.W. (Eds), An Integrated Approach to Communication Theory and Research. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 93-110.
Mythen, G. (2010). Reframing risk? Citizen Journalism and the transformation of news. Journal of Risk Research. Vol. 13, No I, pp.45-58.
Rodriguez, C, Ferron, B., Shanas, K. (2014). Four challenges in the field of alternative, radical and citizens' media research. Media, Culture and Society. Vol. 36, No. 2, pp. 150-166.
The Guardian (2016). BP oil spill: Judge grants final approval for $20bn settlement. Ανακτήθηκε στις 30 Μαΐου 2016 από: (http://www.theguardian.com/environment/2016/apr/04/bp-oil-spill-judge-grants-final-approval-20-billion-dollar-settlement

The Guardian (2016a). Deepwater Horizon: Guardian web users' solutions to the oil spill. Ανακτήθηκε στις 7 Ιουνίου 2016 από: https://www.theguardian.com /business/2010/jun/03/deepwater-horizon-web-users-solutions

The Guardian (2016b). Guardian readers suggest their ideas for capping the BP oil spill. Ανακτήθηκε στις 7 Ιουνίου 2016 από: http://www.theguardian.com /environment/blog/interactive/2010/may/17/deepwater-horizon-oil-spill

Touri, M., Theodosiadou, S., Kostarella, I. (2016) The Internet's transformative power on journalism culture in Greece, Digital Journalism. Ανακτήθηκε στις 30 Μαΐου 2016 από: http://dx.doi.org/10.1080/21670811.2016.1166062

Vatikiotis, P. (2005). Communication theory and alternative media. Westminister Papers in Communication and Culture (Online). Vol. 2, No. 1, pp. 4-29

Viner, K. (2009). The rise of the reader. AN Smith Lecture. Ανακτήθηκε στις 10 Μαΐου 2016 από: http://www.theguardian.com/commentisfree/2013/ oct/09/the-rise-of-the-reader-katharine-viner-an-smith-lecture

Waltz, M. (2005). Alternative and Activist Media. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Wetzsten, I., Grubmüller-Régent, V., Götsch, K., Rainer, K. (2014). Crises and Social Media. A metastudy of pertinent research and practice. Human Technology. Vol. 10, No. 2, pp. 95-124.

Θέματα Δασολογίας και Διαχείρισης Περιβάλλοντος και Φυσικών Πόρων
8ος Τόμος: Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Επικοινωνία, σελ. 113 - 129

Η ΦΥΣΗ ΣΤΟ ΕΡΓΟ ΤΟΥ O.F. BOLLNOW. ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΕΚΤΑΣΕΙΣ

Ιωάννης Ε. Θεοδωρόπουλος
Καθηγητής Φιλοσοφίας των Επιστημών της Εκπαίδευσης
E-mail: sergoula2@yahoo.gr

Κωνσταντίνος Η. Σταμόπουλος
Πτυχιούχος Φυσικής του Πανεπιστημίου Heidelberg
Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
E-mail: stamp1@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα εργασία μας ανατρέχουμε σε ένα ύστερο κείμενο O.F. Bollnow που αναφέρεται στην *πόλη, το πράσινο και τον άνθρωπο*. Πρόκειται για μια φιλοσοφική-ανθρωπολογική προσέγγιση του θέματος του *κατοικείν* σε αγαστή συνύπαρξη με τη φύση. Ο συγγραφέας αναζητά τον ομφάλιο λώρο, που μας συνδέει με μια υπερκείμενη μας πηγή ζωής, την οποία διαθέτει η φύση. Ο Bollnow την ονομάζει *συνέχον Είναι* (tragendes Sein) και εξηγεί ότι το πράσινο εκπληρώνει μια υπερβατική λειτουργία στην ανθρώπινη ζωή. Το πράσινο εν προκειμένω θα λέγαμε «αγιοποιείται», είναι δε *το των πάντων περιεκτικό* και ταυτίζεται με τη ζωή, η οποία αναπτύσσεται κατά το πρότυπο των φυτών. Υποστηρίζει επίσης ο Bollnow πως πρέπει να δημιουργήσουμε *έμπιστη* σχέση με τη φύση. Η φαινομενολογική περιγραφή του συγγραφέα, αλλά και τα περιεχόμενα που επιλέγει συνιστούν παράδειγμα «αδογμάτιστης» οικολογικής ερμηνείας, παιδαγωγική προέκταση της οποίας είναι η καλλιέργεια «καθαρής», κατά το δυνατόν, οικολογικής συνείδησης, με την οποία συνάπτεται και η δυνατότητα *εκπαίδευσης για πράσινο κατοικείν.*

Λέξεις κλειδιά: *Φύση, πράσινο, δένδρο, κήπος, κατοικείν, έμπιστη σχέση, συνέχον Είναι*

Πρόλογος: Οικολογικές παρεκκλίσεις

«*Η φύσις ουδέν μάτην ποιεί*». Συναριθμουμένου του *δυναμικού μηδενός* του σύμπαντος - μια παραλλαγή θα έλεγα εκείνου του *Τίποτα* του Καζαντζάκη-, αλλά και της Βιβλικής περιγραφής της δημιουργίας του κόσμου, μάλλον περιέχει πολύ ρίσκο η απλουστευτική προσέγγιση οικολογικών θεμάτων. Η μήτρα της φύσης μάλλον δεν πρέπει να είναι υπόθεση αποκλειστικά ποσοτικοποιημένης καταγραφής. Απεναντίας, φιλοσοφικά αποδεκτή φαίνεται να είναι μια θεώρηση με χαρακτηριστικά ενός οικολογικού αποφατισμού. Θα τον διατύπωνα ως εξής: *κάθε αναφορά στη φύση δεν εξαντλεί την ουσία και το διαμέτρημά της*. Για το λόγο αυτό, όταν ερευνάμε τη φύση, η επιστημονική εγκυρότητα είναι ευπρόσδεκτη, δεν εγγυάται όμως και γνωστική πληρότητα.

Συνυφασμένη με τούτο τον αποφατισμό είναι η αρχέγονη *ιερότητα* της απερατότητας του κόσμου. Η ανωτέρω δε αριστοτελική ρήση θέτει ενδεχομένως την Οικολογία και

την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ενώπιον ενός υπόρρητου διερωτήματος: Μήπως και αυτή ακόμα η αγαθή παρέμβαση της Οικολογίας στη φύση προκαλεί διατάραξη της ιερότητας της, αλλά και ανατροφοδότηση παρηκμασμένων στερεοτύπων από τους ίδιους τους ιεροφάντηδες της; Για παράδειγμα, συρόμενοι ορισμένοι από έναν ιδεολογικό-πολιτικό παροξυσμό και εν ονόματι μιας νεφελώδους αυτοδιαχείρισης βδελύσσονται την ανάπτυξη και εξαγγέλλουν, με αιχμή του δόρατος την «ιδεολογία» της Οικολογίας, μια νέα επανάσταση. Μεγάλο πάθος επίσης διακρίνει την εμμονή για αντικατάσταση του Ανθρωποκεντρικού μοντέλου από το Βιοκεντρικό. Στο ίδιο έργο θεατές: εξάρθρωση των ιδεολογιών για να αποκατασταθούν με νέες, τις δικές μας! Πρόκειται για γνωστή μεθοδολογική πορεία ναρκισσιστικής προέλευσης. Είναι η αποθέωση και ανάδειξη μιας «σημασίας» σε πρώτης γραμμής αρχή, γύρω από την οποία κάθε άλλη πρέπει να υποταχθεί. Απλουστεύεις και γενικεύσεις που αποϊέρωσαν την αυθεντική σχέση ανθρώπου και φύσης. Την αντικατέστησαν με έναν υπερόπτη οικολογισμό που χάνεται μεταξύ παγανισμού και πανθεϊστικού νεοθρησκευτισμού, οι οποίοι αμύνονται της αυταξίας τους και, θύματα όντες της αυτάρκειας του ναρκισσισμού τους (σγκρ. Καστρινάκης 2016), θολώνουν την όποια περισυλλογή απομένει για ό,τι υπερβαίνει αυτή τη σχέση (Δες και: Θεοδωρόπουλος 2015).

Γεγονός πάντως είναι μια δυσμορφία στην όλη συζήτηση, αφού η Οικολογία εκτόπισε την συζήτηση για την ουσία της φύσης. Την επιστημονική σκυτάλη έχει, ούτως ή άλλως, η αστροφυσική, ενώ μερίδα λέοντος κατέχει και η έννοια του χώρου. Αλλά και εντός της Οικολογίας τα σκήπρα πήρε η κοινωνικο-πολιτική διάσταση, η οποία μάλιστα εκκολάπτει έναν υπόκωφο αντικοινωνισμό, αφού «βλέπει» ως αντιπάλους ορισμένες κοινωνικές τάξεις. Τα φώτα της επικαιρότητας στράφηκαν στην δυναμική και σε, κάποτε, αποκρουστικές υπερβολές αυτών καθαυτών των οικολογικών κινημάτων. Γιατί υπερβολές; Γιατί έχει επαληθευθεί ιστορικά ότι η ερμηνευτική περιδίνηση γύρω από μια και μόνον έννοια μερίζει θανάσιμα την πραγματικότητα και τη σκέψη.

Επί πλέον, προσφέρεται η Οικολογία σε πολλούς να δραπετεύσουν από τις όποιες ψυχολογικές ή άλλες στενωπούς ιδέες τριβελίζουν τα μυαλά τους και τους ταλαιπωρούν. Βλέπετε εάν φυτοζωείς, θεωρείσαι μοντέρνος και προοδευτικός μόνο και μόνο με το που δηλώνεσαι οικολόγος, ή ασχολείσαι με οικολογικά θέματα. Επίσης, διάχυτος είναι παντού ένας ορυμαγδός ερευνών, εκπαιδευτικών προγραμμάτων, δημόσιων αντιπαραθέσεων - δείγμα οικτρό τα σκουπίδια-βουνό στη Φιλοσοφική του Πανεπιστημίου Αθηνών-, κινημάτων, βιβλιογραφικής έκρηξης, απειράριθμων συνεδρίων και ημερίδων, πρωτοβουλιών, συναντήσεων, με αποκορύφωμα το COP 21/2015 στο Παρίσι για την κλιματική αλλαγή (Δες και: Κούγιας 2015).

Όμως, από την άλλη πλευρά, στιβαροί οικολόγοι και ευαισθητοποιημένοι επιστήμονες ερευνητές υπάρχουν. Η σειρά των τόμων που εκδίδει το Τμήμα Δασολογίας και Διαχείρισης Περιβάλλοντος και Φυσικών Πόρων του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης πιστοποιεί του λόγου το αληθές. Επίσης, πολιτικοί, θεολόγοι, ΜΜΕ, απλοί πολίτες, σχολεία και κάθε είδους φορείς, έχουν δώσει ικανά δείγματα γραφής μιας μη συμπλεγματικής Οικολογίας. Είναι και πλείστοι όσοι άλλοι, των οποίων, όπως θάλεγε ο λαός, *η φτέρνα έδεσε με το χώμα.*

Εκτίμηση μας, ανά πάση στιγμή ελεγχόμενη και αμφισβητήσιμη, είναι ότι συνεπέστερη στην ερμηνεία του θέματος αξιωματική αρχή ίσως να είναι *η έλλογη προσέγγιση της φύσης και η κάθαρση της φενακισμένης οικολογικής συνείδησης*. Γιατί κανείς δεν μπορεί να αποκλείσει ότι κάθε δικαιολογημένη ευαισθησία και κάθε

έκδηλη αγωνία για την τύχη της φύσης, δεν συνιστά κάποτε προβολή ασύνειδων και ανομολόγητων επιθυμιών μας. Δείγμα, επίσης οικτρό, είναι η δίωξη κατά γνωστού μεγαλορρήμονος οικολόγου για καταπάτηση δημοσίων εκτάσεων. Από τις θρησκευτικές πρωτοβουλίες μέχρι τις διεπιστημονικές έρευνες για το οικοσύστημα και την κλιματική αλλαγή πολλοί οδύρονται, και καλά κάνουν, άλλοι απλώς νοιάζονται, αλλά μάλλον ελάχιστοι έχουν αντιληφθεί τη διαφορά μεταξύ της σύγχρονης, της συνοδοιπόρου με τον αποκρυφισμό ρομαντικής φυσιολατρίας και της ουσιαστικής και υπαρξιακής σχέσης με τη φύση.

Η ύπαρξή μας ενεργείται χάρη σε δεδομένες καταβολές της φύσης της, που της επιτρέπουν όμως να κινείται και εκτός τροχιάς της φυσικής νομοτέλειας. Θέλουμε δεν θέλουμε η conditio humana δεν έχει με το περιβάλλον την ίδια σχέση με εκείνη των δύο άλλων έμβιων όντων (Plessner 1981, Θεοδωρόπουλος 2015, Μανωλάς & Θεοδωρόπουλος 2012). Το δίλημμα Ανθρωποκεντρισμός ή Βιοκεντρισμός είναι, από άγνοια ή προκατάληψη, ανύπαρκτο. Αν αποφορτιστούμε από ιδεοληψίες και στερεότυπα θα ανακαλύψουμε πεδίο δόξης λαμπρό και για τα δύο. Τρία έμβια όντα, τρεις διαφορετικές σχέσεις με το περιβάλλον. Δεν είναι θέμα ανθρωποκεντρισμού ή βιοκεντρισμού αυτή η σχέση. Συνεπέστερη είναι *η έκκεντρη θεώρηση της*!

Η παρούσα ερωτηματοθεσία: ***η φύση και το κατοικείν***

Αδήριτη ανάγκη είναι να μείνουμε στον πυρήνα του θέματος. Πως δηλαδή από τον ανηλεή, εξειδικευμένο και κατακερματισμένο τρόπο πρόσβασης στη φύση, επανευρίσκεις κάτι από τη *χαμένη τιμή* της ως ολότητας. Πως, παρά τον οικολογικό αποφατισμό καταλήγεις σε μια, κατά το δυνατόν ρεαλιστική και απροκατάληπτη αντίληψη της φύσης, με δεδομένη την ανεξέλεγκτη έκταση που έχει πάρει η βιβλιογραφία (δες: Μάρκος 2001, Παπαδημητρίου 1999) και πως, εν συνεχεία, θα αναδείξεις νέες σκοποθεσίες και νέα περιεχόμενα. Δεν είναι ασφαλώς δυνατόν να απαντήσουμε λεπτομερώς εδώ στα τόσο μείζονος σημασίας ερωτήματα. Όμως, ανατρέχοντας σε μια σχετική ερωτηματοθεσία του Bollnow, θα αναζητήσουμε κάποιες απαντήσεις.

Για το πρώτο θέμα, την ιχνηλασία της ολότητάς της, ερευνητέα κρίνεται η αναζήτηση ομφάλιου λώρου που μας συνδέει με μια υπερκείμενη του ανθρώπου πηγή *ζωής*, την οποία διαθέτει η ίδια η φύση. Εάν αυτή η πηγή κατανοηθεί έστω οριακά, φρεσκάρεται η *ανθρωπολογική σκοποθεσία* του Αναλυτικού Προγράμματος, όσον αφορά στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, χωρίς επουδενί να υπονομεύεται η *φυσικότητα της φύσης*. Για το δεύτερο, για μια διδακτική αξιοποίηση, διέξοδο προσφέρει μια *εκπαίδευση που προσβλέπει στην καλλιέργεια οικολογικής συνείδησης*, από την οποία έπονται όλα τα άλλα, από την δενδροφύτευση μέχρι το σωστό *κατοικείν* και την «αναιτιολόγητη» ανάδυση της ύπαρξης μέσα από τη φύση. Από μεθοδολογική άποψη, η φιλοσοφική-ανθρωπολογική ιχνηλασία των δύο θεμάτων, αν μη τι άλλο, αξιοποιεί την φαινομενολογική περιγραφή, επιτυγχάνοντας τα όποια ποσοστά αντικειμενικότητας, αφού «βάζει σε παρένθεση» οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικές προκαταλήψεις και αντιμαχίες, καθώς και επιστημονικές μονομέρειες.

Πρακτική μέθοδος δουλειάς και συγκεκριμένα περιεχόμενα, που αποσαφηνίζουν τις ανωτέρω θέσεις μας, αναζητήσαμε στον Bollnow. Παίρνουμε από αυτόν το παράδειγμα της συνύφανσης φύσης και κατοικείν. Ο Bollnow αναγνωρίζει ότι αυτό είναι κυρίως θέμα ειδημόνων. Γι' αυτό και περιορίζεται σε μια φαινομενολογική ερμηνευτική: *σπίτι, κόσμος, περιβάλλον, οικοδομήματα, πράσινο, δένδρο, κήπος*, πόλη

μπαίνουν στη διόπτρα του ((Bollnow 1988, Bollnow 1984). Για όσους δεν γνωρίζουν τη μεθοδολογία του διευκρινίζουμε ότι εκεί που νομίζεις ότι η φαινομενολογική του περιγραφή διολισθαίνει σε πρακτικισμό, εκεί ακριβώς σε μετάγει ανεπαισθήτως σε μια βαθιά ανθρωπολογική-φιλοσοφική προσέγγιση των περιγραφόμενων αντικειμένων.

Η φύση

Η πόλη, το πράσινο και ο άνθρωπος

Η καίρια *φιλοσοφική-ανθρωπολογική ερώτηση* του Bollnow είναι αρχικά ποια λειτουργία εκπληρώνει το πράσινο περιβάλλον στην ανθρώπινη ζωή και ποιες βλαβερές συνέπειες προκύπτουν, όταν κατά την αποδεδειγμένα μη ανασχέσιμη διόγκωση των μεγάλων πόλεων υπονομεύεται αυτή η λειτουργία και χάνεται η άμεση σχέση με το φυσικό περιβάλλον (Bollnow 1988).

Η λειτουργία του σπιτιού

Η βασική σύσταση του ανθρώπου είναι σύμφωνα με μια διατύπωση του Heidegger το *μέσα-στον -κόσμο- Είναι* (In-der-Welt-Sein). Η λέξη άνθρωπος εδώ δεν παραπέμπει σε κάποιον από εμάς όλους, που δημιουργεί μια σχέση με τον κόσμο. Υποδηλώνει ότι το Είναι του ανθρώπου εν γένει υφίσταται μόνο σε σχέση με τον κόσμο, ποτέ ανεξάρτητα από αυτόν. Το *μέσα-στον-κόσμο-Είναι* πρέπει να ορισθεί ως «παρεύρεση» στο χώρο, ήτοι ως *Είναι-στο-χώρο*. Όμως το *Είναι στο χώρο* δεν είναι ένα απλό δεδομένο, να κάπως έτσι όπως μια πέτρα, που βρίσκεται σε μια ορισμένη θέση στο χώρο, αλλά τελεί σε απόλυτη συνάρτηση με την συμπεριφορά του ανθρώπου. Υπάρχει το ενδεχόμενο να βρει ο άνθρωπος τον σωστό, σύμμετρο τρόπο του Είναι-στο χώρο, αλλά και το ενδεχόμενο να αποτύχει.

Ο Bollnow ονομάζει αυτό τον σωστό τρόπο *κατοικείν* (Wohnen) (Bollnow 1988). Για την ιστορία του θέματος πρέπει να αντιπαραταχθεί το κατοικείν στην *παρεύρεση*. Την παρεύρεση του ανθρώπου στο χώρο είχε χαρακτηρίσει ο Heidegger, σε μια εποχή συγκλονιστικών ιστορικών γεγονότων, ως *ερριμένον-Είναι* (Geworfen-Sein). Ο όρος αυτός όμως προήλθε από την τότε βίαιη κατάσταση, στην οποία βρέθηκε ο άνθρωπος και δεν αφορά την ανθρωπολογική διάσταση του κατοικείν.

Ερριμένος θεωρείται ο άνθρωπος, ο οποίος με άφιλο τρόπο έχει βρεθεί σε θέση, την οποία δεν αναζήτησε ο ίδιος. Μάλιστα δεν θα την επέλεγε, εάν διέθετε δυνατότητα επιλογής. Βέβαια, ο Heidegger δεν χρησιμοποιεί την έννοια του *ερριμένου* και του *Είναι- μέσα-στο-κόσμο* για να αποδώσει απλά και μόνον ένα χαρακτηριστικό της παρεύρεσης εντός του χώρου. Υπό μια γενική έννοια αποδίδουν αυτοί οι δύο όροι την κοινωνική και ιστορική κατάσταση, στην οποία εντάσσεται ο άνθρωπος αφότου γεννηθεί και στην οποία μάλιστα πρέπει να αντιπαραταχθεί. Ο Bollnow υπογραμμίζει περισσότερο την χωρική διάσταση της έννοιας του ερριμένου ανθρώπου.

Όμως, ο σημερινός άνθρωπος χαρακτηρίζεται και ως «ά-στεγος» («unbehaust»), έννοια που έχει αντώνυμο της το «ενοικείν» («zuhause») (Bollnow 1988). Σπίτι και κατοικείν αλληλοπεριχωρούνται. Επειδή όμως στον σύγχρονο άνθρωπο το *να μπορείς να κατοικείς* (Wohnen-Können) έχει εκφυλιστεί, ο ίδιος ο Heidegger τόνισε λίαν εμφατικά, διορθώνοντας πρώιμες απόψεις του, ότι οι άνθρωποι θα πρέπει *να μάθουν εκ νέου το κατοικείν*. Άποψη συμπυκνωμένη στη φράση του ίδιου: «*είμαι άνθρωπος*

σημαίνει κατοικώ» («Mensch sein heisst Wohnen»). Το κατοικείν, όμως, λέγει ο Heidegger, δεν εξαντλείται σε μια «εξωτερική» υπόθεση, ήτοι στην κατοχή ενός σπιτιού, στο οποίο κατοικώ αφού αποκατέστησα ενδεχομένως τις βλάβες του. Σημαίνει μιαν εσωτερική συστατική και καταστατική ανθρώπινη διαδικασία, σύμφωνα με την οποία ο *ανέστιος* άνθρωπος αποκαθίσταται τώρα πια στο σπίτι του. Με το σπίτι επανευρίσκει εστία μέσα στον κόσμο. Εδώ ανακύπτει μια ανθρωπολογική ποιότητα του σπιτιού μοναδική, αφού το σπίτι εξετάζεται μακράν κάθε αφαιρετικής διαδικασίας που το προσεγγίζει ως ένα μεμονωμένο αντικείμενο. Εντάσσεται λοιπόν σε κάποιον συν-οικισμό, σε ένα χωριό ή σε μια πόλη, για να προσλάβει αυθεντικότητα.

Στο πνεύμα μιας *ανθρωπολογίας του σπιτιού* ο Bollnow διατυπώνει τρία βασικά χαρακτηριστικά:

α. Το σπίτι είναι το κέντρο της ζωής του ανθρώπου εν μέσω του κόσμου. Είναι η έδρα του, ο *τόπος* κατοικίας, η βασική του θέση στο χώρο, το ρίζωμά και η καταφυγή του έναντι της καθημερινής έντασης.

β. Ο άνθρωπος χρειάζεται, για να μπορεί να διατηρεί αυτή τη θέση του, ήτοι για να μπορεί όντως να κατοικεί, την απλωσιά του χώρου, ώστε να μπορεί να κινείται ελεύθερα. Ο Bollnow την ονομάζει χώρο κατοίκησης (Wohnraums), ή απλούστερα κατοικία (Wohnung).

γ. Για να μπορεί ο άνθρωπος, αυτό διαπιστώνεται διαχρονικά, να κατοικεί ειρηνικά και ήσυχα, χρειάζεται την προστασία που του προσφέρει η «στέγη» του. Τότε μιλάμε για κατοίκηση στο σπίτι με την πλήρη έννοια (Bollnow 1988). Στην «στενή» περιοχή του σπιτιού έχουμε την ιδιωτική σφαίρα, ζούμε τη λεγόμενη «σπιτίσια» ζωή, σε αντιδιαστολή προς εκείνη του ανοιχτού χώρου. (Δες και: Πανταζής 2010).

Η δυσπιστία έναντι του κόσμου

Όμως αυτές οι απόψεις περί σπιτιού χρειάζονται βελτιώσεις. Η όποια σιγουριά που σου προσφέρει το σπίτι, δεν παύει να είναι προβληματική. Κάθε σπίτι απειλείται από τον «κόσμο» (Δες: Πανταζής 2010), αλλά και από ποικίλες φυσικές και άλλες καταστροφές. Ο άνθρωπος φαίνεται ανήμπορος να τις αντιμετωπίσει. Και στην πιο ειρηνική εποχή ένας κλέφτης κάνει διάρρηξη και στο καταστρέφει. Κάθε κατοίκηση, λοιπόν, στο σπίτι βρίσκεται εκτεθειμένη σε κίνδυνο, είναι επισφαλής.

Ο Κάφκα παρουσιάζει στο έργο του «Το κτίσμα» («Der Bau») την αδυναμία μιας απόλυτα ασφαλούς κατοίκησης. Περιγράφει πως ένα ζώο ζει υπογείως και έχει φτιάξει σε διαδρόμους και σπήλαια μια κατοικία, όπου θα μπορούσε να ζει ασφαλώς προστατευμένο από πραγματικούς και υποθετικούς εχθρούς. Όμως οι προσπάθειές του αποδεικνύονται ατελέσφορες. Πάντα προκύπτει μια νέα αδυσώπητη κατάσταση, την ώρα που επιχειρεί να βρει ασφάλεια. Χειρότερος μάλιστα από τον πραγματικό εχθρό είναι ο φόβος από έναν ενδεχόμενο εχθρό, του οποίου δεν έχει καν παράσταση και είναι πιο απειλητικός. Οσφρίζεται ανύπαρκτες οσμές και σύρεται από μια διαρκή ανησυχία (Bollnow 1988).

Η ιστορία αυτή του Κάφκα ιχνηλατεί την ανασφάλεια της ανθρώπινης ύπαρξης: Κάθε προσπάθεια να βρεθεί με ανθρώπινες επινοήσεις και ελιγμούς απόλυτη ασφάλεια στο σπίτι, είναι αναποτελεσματική. Η ανθρώπινη ασφάλεια θα μένει εσαεί εύθραυστη.

Σε όσα προαναφέραμε υποφώσκει μια, εύλογη ή μη δεν έχει σημασία, δυσπιστία απέναντι στον κόσμο και ένας φόβος που διαπερνά τη ζωή. Το σπίτι είναι φρούριο,

καταφυγή και προστασία. Η πόρτα είναι το μέσον, που σε κλείνει και σε ασφαλίζει «εκτός του κόσμου». Το παράθυρο είναι το σημείο από όπου παρατηρείς κινήσεις ενδεχόμενων εχθρών. Αλλά δεν είναι φυλακή το σπίτι. Ούτε η δυσπιστία είναι λογική και ενδεδειγμένη συμπεριφορά και στάση ζωής. Και πάντως, μπορεί κανείς να αισθάνεται θαλπωρή και ασφάλεια στο σπίτι, μόνον εφόσον αισθάνεται ασφάλεια μέσα σε έναν ευρύτερο ορίζοντα, που τον λέμε, έτσι απλά, «κόσμο». Τότε μιλάμε για εστιότητα.

Η εστιότητα είναι συνυφασμένη με το ευρύτερο περιβάλλον, η ασφάλεια με το στενό του σπιτιού. Την δεύτερη την επιδιώκεις λόγω δυσπιστίας προς το περιβάλλον με δικές σου δυνάμεις. Η πρώτη προκύπτει από την εμπιστοσύνη που έχεις προς μια προστατευτική εξωτερική δύναμη, η οποία έρχεται και σε συναντά. Στο μικρό παιδί είναι συγκεκριμένο πρόσωπο, είναι η μάνα. Το παιδί αισθάνεται την προστατευτική της αγάπη, η οποία το «κρατά», το συνέχει. Ο ενήλικος αισθάνεται να τον συνέχει μια έμπιστη σχέση με *κάποιο Είναι*, όπως κι αν αυτό εκάστοτε ονομάζεται. Οι χριστιανοί ομιλούν για εμπιστοσύνη στο Θεό και τον «βαστάζαντα» τον κόσμο ή τον *συνέχοντα* τα σύμπαντα. Αυτή η αίσθηση της προστασίας από κάτι *αόρατο υπαρκτό* για τους φυσιολάτρες και από *όντως υπαρκτό* για τους πιστούς είναι σίγουρα μια, με την ευρύτερη έννοια του όρου, «θρησκευτική» σχέση, η οποία θα πρέπει να διακρίνεται από κάθε μορφή προστασίας, που μας παρέχουν μέτρα πρακτικά που παίρνουμε για λόγους ασφάλειας.

Κάτι βαθύτερο προέχει όμως εδώ και αυτό είναι το πολύ σημαντικό ζήτημα του ανθρώπινου *κατοικείν*. Ο άνθρωπος πληροί τη ζωή του μόνον ως κάτοικος. «*Είσαι άνθρωπος, σημαίνει κατοικείς*», θα πει ο Heidegger (Bollnow 1988). Η κατοίκηση προϋποθέτει βεβαίως την ύπαρξη του σπιτιού. Αλλά, όπως έχουμε προαναφέρει, αυτή η κατοίκηση είναι αφ' εαυτής επισφαλής. Ο άνθρωπος βρίσκει εστιότητα και θαλπωρή μόνον εφόσον το σπίτι του είναι ενταγμένο στο πράσινο, δηλαδή στην ζωική φύση, η οποία συνέχει και τη δική του ζωή. Εξ αυτού του λόγου ανακύπτει η αναντικατάστατη για τη ζωή του ανθρώπου σημασία της πράσινης φυτικής ανάπτυξης (Bollnow 1988). Ο Bollnow τονίζει ότι και η πιο επιμελημένα προγραμματισμένη οικοδόμηση θα μένει αναποτελεσματική, όσο οι άνθρωποι δεν έχουν μάθει να κατοικούν σωστά στο σπίτι τους (Bollnow 1988). Ο άνθρωπος πρέπει να διαχειρίζεται την φοβική του ροπή για ασφάλεια. Να διακατέχεται από αίσθημα ασφάλειας και προστασίας όντας ενταγμένος στην πράσινη φυσική ολότητα που τον περιβάλλει, στην ευρύτατη και συνεκτική ζωική πραγματικότητα (Bollnow 1988)

Το άνοιγμα στο περιβάλλον

Η άποψη περί απειλητικού, κυρίως ανθρώπινου περιβάλλοντος, από το οποίο πρέπει να προστατευθεί ο άνθρωπος, δεν πρέπει να υποτιμάται. Αλλά δεν εκφράζει επουδενί μια καθολική, πρωταρχική ιδιότητα του όλου περιβάλλοντος. Το περιβάλλον δεν είναι εξ αρχής κόσμος εχθρικός κόσμος, ούτε κάθε άλλος άνθρωπος είναι εκ των προτέρων εχθρός μας (Bollnow 1988). Ο *Άλλος* είναι πρωτίστως ο γείτονας, ο οποίος μάλιστα, όσο κι αν δεν έχουμε πάντα τις ιδανικότερες σχέσεις μαζί του, σπεύδει κάποτε να μας βοηθήσει.

Όμως ο Bollnow στο σημείο αυτό, χωρίς να παρακάμπτει τις ανθρώπινες σχέσεις, στρέφεται στο μη ανθρώπινο περιβάλλον, όπως το προσεγγίζει η ματιά μας μέσα από το παράθυρο του σπιτιού μας. Όπως, επίσης, απλώνεται μπροστά μας και το συναντάμε με το που βγαίνουμε από την πόρτα του σπιτιού μας. Περιβάλλον αλλού

περιφραγμένο, αλλού καλλιεργημένο με φυτά και, πάντως, κατοικημένο με ζώα. Αυτό το περιβάλλον είναι κατά τον Bollnow η *φύση* (Bollnow 1988). Δεν είναι προφανώς το ανθεκτικό υπέδαφος, το οποίο αναζητούμε για να οικοδομήσουμε το σπίτι μας. Είναι μια ζωντανή φύση, με ζώα και φυτά και δένδρα όλων των ειδών. Είναι απλωσιά, πεδιάδες και δάση. Ό,τι ανοίγεται μπροστά μας, καθώς αφήνουμε το σπίτι μας, το οποίο ωστόσο είναι ενταγμένο σε τούτη την έκταση (Bollnow 1988).

Ο άνθρωπος, λέγει ο Bollnow, αισθάνεται ότι συνέχεται από αυτή την έμβια, την οργανική και φυτική, φύση. Αισθάνεται ότι είναι μέλος της. Αισθάνεται εστιότητα μέσα στην αγκαλιά της. Για να αισθανθεί όμως όλα αυτά, πρέπει να πάψει να αυτασφαλίζεται μέσα στο σπίτι του. Αυτό ισχύει προφανώς και για τις ανθρώπινες σχέσεις, αλλά ο Bollnow χωρίς να το υποτιμά εστιάζει στην μη ανθρώπινη φύση, στην οποία και μια ματιά σου από το παράθυρο σε γεμίζει.

Η όλη ψυχική υγεία του ανθρώπου συναρτάται με το φυσικό περιβάλλον. Και αυτή η θέα από το παράθυρο δεν είναι μια επιφανειακή ενέργεια. Παραπέμπει στο δεσμό μας με μια πολύ βαθύτερη λειτουργία της ζωής. Με το παράθυρο, και πολύ περισσότερο με συρόμενες πόρτες, *προσλαμβάνετα*ι η φύση στο σπίτι και συνάμα το σπίτι κατανοείται ως μέρος της. Από την άλλη τώρα πλευρά, η φύση, όπως απλώνεται μπροστά στο παράθυρο, είναι γεμάτη από ανθρώπινες κατασκευές, είναι τεχνουργημένη και *εξ-ανθρωπισμένη* (Bollnow 1988). Οι ωραίοι, για παράδειγμα, κήποι, τα κτήματα και τα σπαρτά, αλώνουν τον χώρο κατοίκησης. Σε αυτή την ύπαιθρο χώρα βρισκόμαστε και κατοικούμε, μέσα σε όλο αυτό το δομημένο σκηνικό, όχι σε κάποιο απόκρυφο μέρος πίσω από τα βουνά. Στην Ιαπωνία ιδιαίτερα οι κήποι είναι αναπόσπαστο μέρος της περιβάλλουσας φύσης.

Αλλά θα πρέπει να μην υπερβάλλουμε, όταν μιλάμε για άνοιγμα του σπιτιού στο φυσικό περιβάλλον. Το σπίτι δεν μπορεί να είναι παραδομένο στη φύση και να χάνει την προστατευτική του λειτουργία. Προέχει η ισορροπία αυτών των δύο, έτσι ώστε και «ανοικτό» στη φύση να είναι, αλλά και «κλειστό», τουτέστι προστατευτικό να παραμένει. Προέχει η συνύπαρξη της *ασφάλειας*, που θα εξασφαλισθεί με τις κατασκευές των χεριών μας, και της *έμπιστης σχέσης* με τις συνέχουσες δυνάμεις της φύσης. Μια φίλια, γαλήνια και εμπιστευτική σχέση με το ευρύ, όσο και *συνεκτικό περιβάλλον Είναι*, μέρος του οποίου συνιστά το Είναι καθενός (Bollnow 1988).

Κατασκευή και ελεύθερη φυσική ανάπτυξη

Ποια σχέση υπάρχει μεταξύ των ανθρώπινων κατασκευών και των αυτού των προϊόντων της φυσικής ανάπτυξης; Το σπίτι έχει την αυστηρή γεωμετρική του μορφή, ευθύγραμμες και πλάγιες, κάθετες και οριζόντιες γραμμές, ή και καμάρες κ.ο.κ. Είναι μια κατασκευή, έτσι όπως την δημιουργεί η ανθρώπινη ορθολογική σκέψη.

Η φύση δεν ξέρει από ανθρώπινες ευθείες και γωνίες. Έχει τις αποκλειστικά δικές της. Και αυτό ακόμα το επίπεδο έδαφος έχει αλλοιώσεις και δεν ακολουθεί γεωμετρικές αρχές. Ακόμα και το δένδρο που υψώνεται μπροστά μας δεν στέκει απολύτως κάθετο. Ακολουθεί δικούς του κανόνες ανάπτυξης, είναι ευλύγιστο, επηρεάζεται από τον ήλιο και τον αέρα. Η φύση δημιουργεί σύμφωνα με τους δικούς της νόμους. Οι «γραμμές» της δεν μπορούν να αποδοθούν με υπολογισμένους γεωμετρικούς τύπους. Αλλά μπορούν να εμπνεύσουν τον άνθρωπο.

Ο άνθρωπος έχει κατά κάποιο τρόπο απεμπλακεί από τη θάλλουσα φύση. «Κατασκεύασε» το δικό του, τον ορθολογικά δομημένο και τεχνουργημένο κόσμο,

εντός του οποίου κινδυνεύει να καταστεί στυγνά ορθολογιστικά σκεπτόμενο ον. Όμως οι μορφές της φύσης, οι γραμμές της μακρινής οροσειράς, τα αναπτυσσόμενα δένδρα, οι κυματισμοί των σπαρτών με τον αέρα, οι καλαμποκιές που γέρνουν το κεφάλι, εμφυσούν στον άνθρωπο μια μοναδική συμπεριφορά. Απολαμβάνει αυτή την εξαίσια φυσική ομορφιά, την βιώνει, διακρίνει τον πλούτο των γραμμών του περιβάλλοντος, τον αφομοιώνει και αναζωογονεί τις σκέψεις του. Με αυτή τη ζώσα επικοινωνία με τη φύση αφυπνίζονται εκ νέου μέσα στον άνθρωπο εκείνες οι βιωματικές δυνάμεις, οι οποίες τον ελευθερώνουν από την πετρωμένη, την στυγνή λογική σκέψη (Bollnow 1988).

Ας αναφερθεί για ιστορικούς λόγους, ότι η εκμάγευση του νεανικού στυλ στη Γερμανία, που παρατηρήθηκε κατά την μετάβαση από τον 19ο στον 20ο αιώνα, οφείλετο στο γεγονός ότι προωθούσε μια απαλή και αρμονική πληθώρα γραμμών, με τη βοήθεια των οποίων διαισθανόταν ή και γευόταν ο άνθρωπος την γοητευτική και ροώδη κίνηση της ζωής (Bollnow 1988). Δεν είναι δε τυχαίο ότι η άνθιση του συνέπεσε με την *φιλοσοφία της ζωής* εκείνης της εποχής. Η σχέση του στυλ εκείνων των νέων με τις απόψεις ορισμένων εκπροσώπων της φιλοσοφίας της ζωής στη Γερμανία, δεν έχει εισέτι ερευνηθεί.

Το πράσινο

Στη Γερμανία συνηθίζεται η φράση «*αυτός έχει το βλέμμα στο πράσινο*» και την Παρασκευή ο άνθρωπος «*κάνει εκδρομή στο πράσινο*» (Bollnow 1988). Ο Eichendorf σημειώνει σε ένα γνωστό του ποίημα:

Ω! απλωσιά κοιλάδων,
Ω! όμορφε, πράσινε κόσμε,
Εσύ στον πόθο και στον πόνο μου
Στέγαστρο είσαι διαμονής.

Συνιστά μάλιστα ο ίδιος να «βουτήξουμε» στην πράσινη και δασωμένη φύση. Αυτό θεωρεί πως είναι το χαροποιό αντίδοτο στην επαγγελματική ενασχόληση των κατοίκων των πόλεων.

Εκειδά έξω, ατέρμονα περιφερόμενος,
Θωρείς τον κόσμο τον πλασμένο,
Ρίξε ξανά τα βέλη
Γύρω μου, εσύ πράσινη σκηνή.

Αυτό που αναδεικνύεται εν προκειμένω δεν είναι το πράσινο χρώμα ως τέτοιο, το οποίο ασφαλώς και επιδρά στο μάτι θετικά και αντανακλά στην εσωτερική διάθεσή μας. Θα αρκούσε τότε να χρησιμοποιούμε πράσινες λάμπες και πράσινη γραφική ύλη και, εν ανάγκη, να βάψουμε και τους τοίχους πράσινους. Αλλά κάτι τέτοιο δεν αποδίδει τον πυρήνα των πραγμάτων. Η αισθητική-ηθική επίδραση του χρώματος, στην οποία έχει αναφερθεί ο Goethe, με άλλα λόγια, η δραστική δύναμη του χρώματος, δεν πετυχαίνεται απλά και μόνο με τη βαφή. Πρέπει να προέρχεται από την ίδια την ουσία του πρασινωπού (Bollnow 1988).

Στη γερμανική ετυμολογία το «πράσινο» («grün») έχει ινδογερμανική ρίζα, παραπέμπει στο «αυξάνειν» και αποδίδει αποκλειστικά το αναπτυσσόμενο φυτό, όχι γενικά κάθε τι το αναπτυσσόμενο. Καθιερώθηκε δε να αποδίδει την θάλλουσα μετά το χειμώνα ζωή. Το «πράσινο» σημαίνει κάποτε και το άγουρο, π.χ. το πράσινο μήλο και μεταφορικά τον ανώριμο νέο. Αλλά και σε αυτήν την απαξιωτική σημασία το

πράσινο είναι εκείνο που βρίσκεται ακόμα σε ζωική εξέλιξη, σε διαφορά προς το κλειστό, έτοιμο, ήδη παγιωμένο. Έτσι μιλάμε και για πράσινο ξύλο σε αντίθεση προς το ξερό (Bollnow 1988).

Το πράσινο προσέλαβε, εξ αυτών των λόγων, μια συμβολική σημασία. Πράσινο είναι το χρώμα της ζωής. Στον Φάουστ του Goethe :

Σκούρες, φίλε, είναι όλες οι θεωρίες,
Και πράσινο της ζωής το πιο χρυσό δένδρο.

Η ζωή αποδόθηκε με την εικόνα ενός πράσινου δένδρου, σε αντίθεση προς την κάθε ξηρή, αφηρημένη εννοιολόγηση κάθε σκέψης ξένης προς τη ζωή. Το πράσινο αναδείχτηκε συνάμα ως το χρώμα της ελπίδας:

Στην κοιλάδα πρασινίζει η ευτυχία της ελπίδας,

είναι επίσης ένας στίχος από τον Φάουστ του Goethe. Αναφέρεται στις επαγγελίες της εκ νέου *εξανθίσασας ζωής* της φύσης (Bollnow 1988).

Το πράσινο είναι το χρώμα της ζωής. Ταυτίστηκε με τη ζωή, από τη στιγμή που η ζωή θεωρήθηκε γεγονός αναπτυσσόμενο κατά το πρότυπο των φυτών. Ως *το των πάντων συνεκτικό*, ως ζωή που εμ-περιέχει και τον άνθρωπο.

Ρίξε ξανά τα βέλη
Γύρω μου, εσύ πράσινη σκηνή!

Με την πιο ύψιστη ποιητική σύλληψη συνοψίζει ο Hölderlin:

Και το άγιο πράσινο, η μαρτυρία της αιώνιας, όμορφης
ζωής του κόσμου, με φρεσκάρει, με μεταλλάσσει σε νεανίσκο (Bollnow 1988).

Και εδώ το «άγιο πράσινο» παρουσιάζεται ως σύμβολο της «ζωής του κόσμου», δηλαδή της φύσης με την ισαρχέγονη σημασία του όρου. Φύση δεν σημαίνει εν αρχή κάποια νεκρή, ανόργανο οντότητα, στο πνεύμα της αφαιρετικής φυσικής - επιστημονικής σκέψης. Σημαίνει οργανική, έμβια φύση, αυτό που απέδιδε η ελληνική λέξη *φύσις*.

Αποδίδει ο όρος φύση πρωταρχικά την οργανική ανάπτυξη και το *Ανεπτυγμένο*. Ο ρομαντικός ψυχολόγος και φυσικός φιλόσοφος Carl Gustav Carus κάνει λόγο για «επίγεια ζωή» («Erdleben»). Βλέπει τη γη με τις οροσειρές της ενταγμένη σε μια καθολική ζωή. Αποστολή, μας λέγει, της ζωγραφικής απόδοσης της υπαίθρου είναι να παρουσιάσει αυτή την επίγεια ζωή με τρόπο πειστικό (Bollnow 1988).

Η ζωή που συνέχει τα πάντα είναι ό,τι εδώ λέγεται πράσινο. Η σχέση του ανθρώπου μ' αυτό θεωρείται μείζονος σημασίας. Είναι σχέση που δεν εξαντλείται σε απλή εποπτεία της εξωτερικής πραγματικότητας, η οποία κείται ουδέτερη απέναντί μας. Είναι σχέση προς την ολότητα της ζωής, εντός της οποίας είμαστε ενταγμένοι. Όταν ο άνθρωπος αποκόπτεται από αυτή την ισαρχέγονη ζωική σχέση, μαραζώνει, «παγώνει», κάτι που είναι προφανές στους ανθρώπους των αστικών κέντρων, που ζουν απομακρυσμένοι από τη φύση. Συνήθως η πόλη μοιάζει τόπος αποξένωσης από τη φύση, με ό, τι αυτό συνεπάγεται για την *ζωικότητα* της ανθρώπινης ζωής. Όπως ο Ανταίος αντλεί τη δύναμή του από τη γη, μόνον εφόσον τα πόδια του πατούν γερά στο έδαφός της, έτσι μπορεί και ο άνθρωπος μόνο με τη σχέση προς το πράσινο να επανακτά τη χαμένη ζωικότητα του.

Όμως εδώ ανακύπτει κάτι ενδιαφέρον, η σχέση με το χρόνο. Η ζωή ισοπεδώνεται, εν τέλει, καθώς συγχρονίζεται στη μονότονη πορεία του μετρούμενου με τις ώρες

χρόνου. Ανανεώνεται ωστόσο καθώς παρακολουθεί το ρυθμό της αλλαγής των εποχών, το «πάγωμα» του Χειμώνα και την εκ νέου θάλλουσα την Άνοιξη ζωή. Θάλλει η ζωή με το καλύπτει τη γη την Άνοιξη το πράσινο, θάλλει ο φυτικός κόσμος. Πληροί τον άνθρωπο που ζει αυτή την αλλαγή με νέο θάρρος στη ζωή του. Είναι μοιραίο, αλλά ο άνθρωπος που ζει στην *έρημο της πόλης* του τσιμέντου και σε χώρους γεμάτους με κλιματιστικά, μόλις που αντιλαμβάνεται την αλλαγή των εποχών.

Είναι σημαντικό να συγχρονίζεται η προσωπική μας ζωή μας στους ρυθμούς της φύσης. Να αντιλαμβανόμαστε και να εμβιώνουμε τις αλλαγές της φύσης και να αντλούμε δύναμη. Να αποκτούμε εμπειρία της ανοιξιάτικης άνθισης και της ριζικής ανανέωσης του περιβάλλοντος. Αυτό μας προσφέρει η πλούσια βίωση του πράσινου της φύσης κάθε φορά που ανατέλλει. Αυτό είναι το «άγιο πράσινο» που μας «φρεσκάρει» (Hölderlin) και μας ξανανιώνει (Bollnow 1988).

Ο Bollnow προειδοποιεί ότι θα ήταν λίαν εσφαλμένη στάση η διολίσθηση σε έναν πρωτόγονο ρουσσιανισμό. Η πεποίθηση δηλαδή ότι θα μπορούσαμε να εγκαταλείψουμε τις πόλεις και να επιστρέψουμε στη ζωή της υπαίθρου, κοντά στη φύση. Κάθε πολιτισμός, μεγαλειώδης έκφραση της ανθρωπινότητας του ανθρώπου, προκαλεί παρενέργειες. Μία είναι και η αποξένωση από τη φύση. Η ραγδαία μάλιστα σημερινή εξέλιξη του πολιτισμού την αυξάνει. Η ζωή αποκόπτεται από τις «πηγές» της και στερεύει. Ο άνθρωπος οφείλει να συγκεράσει την εξέλιξη του πολιτισμού και με την στενή σχέση με τη φύση. Όταν αυτή δοκιμάζεται, οφείλει να μην φείδεται προσπαθειών, ώστε να την επανακτά.

Το δένδρο

Καθαρή ενσάρκωση της πράσινης ζωής είναι το δένδρο. Το γρασίδι απλώνεται στην επιφάνεια της γης, τα μέρη του χάνονται μέσα στο όλο της πεδιάδας. Το δένδρο, απεναντίας, όντας μεμονωμένο, αναδεικνύεται μέσα από το όλο του δάσους ή του περιβάλλοντος. Θα λέγαμε τότε καταφάσκει η ατομικότητα του. Πολλοί στρέφουμε με ενδιαφέρον το βλέμμα μας σε ένα δένδρο, αφοσιωνόμαστε σ' αυτό, οπότε κι εκείνο προσλαμβάνει με τη σειρά του μια ειδική σημασία για την ζωή μας. Άλλοτε είναι σημείο προσανατολισμού, άλλοτε τόπος ξεκούρασης οδοιπόρων, ή ξεκούρασης εργατών από τον κάματο της αγροτικής δουλειάς. Προσφέρει προστασία με τον ίσκιο του από τον ήλιο. Μπορεί να είναι σημείο συγκέντρωσης, π.χ. των κατοίκων ενός χωριού. Κάποτε ήταν και τόπος εκδίκασης υποθέσεων.

Διάφοροι λαοί απέδιδαν στα δένδρα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Ορισμένα δένδρα προσλάμβαναν ιερό χαρακτήρα. Θεωρούνταν τόπος κατοικίας θεϊκών οντοτήτων, ή και αυτής της θεάς φύσης (Bollnow 1988). Στην αρχαία γερμανική παράδοση τιμούσαν ιερά δένδρα, τα οποία στη συνέχεια ξεριζώθηκαν από Χριστιανούς ιεραποστόλους, οι οποίοι ήθελαν να καταργήσουν κάθε σχέση με το «πιστεύω» της φύσης.

Με την απόδοση τιμής σε συγκεκριμένα δένδρα προκλήθηκε ένας αφόρητος συμβολισμός. Προέκυψε η εκμύθευση τους. Αναλογικά προς το δένδρο που ριζώνει στο έδαφος της γης, αναπτύσσεται ο κορμός του και ξεδιπλώνεται με τα κλαδιά του στον αέρα, έπλασε η ανθρώπινη φαντασία συμβολικά το «δένδρο του κόσμου», το οποίο με τη σειρά του παραπέμπει σε τρεις κοσμικούς «τόπους»: *στον υποχθόνιο, στον γήινο και στον υπεργήινο*. Το δένδρο συνδέει τους τρεις αυτούς τόπους μεταξύ τους, ενώ συνάμα ο κάθετος άξονας του συμβολίζει το κέντρο του κατοικημένου κόσμου (Bollnow 1988).

Στενά συνδεδεμένος με το κέντρο αυτό είναι και ο συμβολισμός του δένδρου όσον αφορά τη ζωικότητα («Lebensraum»). Το δένδρο φυτρώνει, αναπτύσσεται, βγάζει φύλλα, άνθη και καρπούς, ρίχνει τα φύλλα του (*πέφτουν*) το Φθινόπωρο και πρασινίζει εκ νέου την Άνοιξη. Και πάλι από την αρχή. Έτσι συμβαίνει και με τη ζωή. Αυτός είναι ο κύκλος της ζωικότητας. Γύρω από αυτόν διυφαίνεται το νόημα της αενάως ανανεούμενης ζωής. Στον Χριστιανισμό, όπως είναι γνωστό, το νόημα αυτό εκτοξεύτηκε κυριολεκτικά με τον πελώριο συμβολισμό του θανάτου, της ανάστασης και της έσχατης αιώνιας ζωής (Bollnow 1988). Η τέχνη έχει αποδώσει αυτή την αντιστοίχιση φύσης και ζωής. Ας θυμηθούμε τα ασιατικά νομαδικά φύλα, τα οποία εικονίζουν σε τάπητες το δένδρο της ζωής. Αλλά και το έρημο πράσινο δένδρο της ξηράς αποκτά έναν ιδιαίτερο συμβολισμό, όσον αφορά τη ζωή, όπως, για παράδειγμα στην Ιαπωνία το Daikaku, που είναι το δένδρο-σύμβολο της ευτυχίας.

Από τη στιγμή όμως που εκλαμβάνουμε το δένδρο ως σύμβολο ζωής, θα πρέπει να το προσέξουμε σε όλο του το βάθος. Δεν είναι δηλαδή απλώς ένα εμπειρικά δεδομένο αντικείμενο. Κάτι μας δένει μαζί του, αισθανόμαστε μιαν άμεση μετοχή στο Είναι του. Μας διακατέχει ένα βαθύ συναίσθημα άρρηκτης συνδετικότητας. Για να μην πούμε μιας κάποιας ταύτισης. Αυτό γίνεται κατανοητό, όταν κάποτε διαπιστώνουμε πως τραυματίζοντας ένα δένδρο, τραυματίζουμε τη ζωή. Το δένδρο, ιδιαίτερα το νέο, δεν είναι απλώς ένα αντικείμενο, το οποίο μπορεί ο άνθρωπος να χειρίζεται κατά βούληση. Η ιεροσυλία του δένδρου, ο θρασύς τραυματισμός του, θεωρείται σε πολλούς πολιτισμούς γλοιώδες και χείριστο παραστράτημα, που υπερβαίνει τον τραυματισμό. Η ιεροσυλία είναι πράξη χείριστη, απότοκος της ανθρώπινης θρασύτητας και έλλειψης μέτρου. Είναι απάνθρωπος τραυματισμός μιας ζωής τρυφερής και ευαίσθητης. Είναι εγκληματική πράξη, η οποία υπερβαίνει κάθε ανθρώπινη αξιακή ιεραρχία, γιατί στρέφεται κατά του *ιερού* (Bollnow 1988). Υπ' αυτή την έννοια η ιεροσυλία εδώ διαφέρει από την τόσο παρωχημένη μεταφορική της σημασία, όπως και από την όποια δικαιακή της έννοια, αλλά πολύ περισσότερο από την ελληνική *ύβρι*.

Γι' αυτό συχνά βλέπουμε να συνδυάζεται η φύτευση ενός δένδρου με κάποιο πολύ σημαντικό γεγονός, όπως είναι η πρόταση γάμου, ή η γέννηση ενός παιδιού. Συνδυάζεται επίσης με κάποια εκδήλωση για την ειρήνη, αλλά και για να «ξορκίσει» κάτι που απειλεί τη ζωή των ανθρώπων. Συνδέονται τόσα και τόσα, λοιπόν, γεγονότα με την *φυσική ανάπτυξη* ενός δένδρου. Ποιο είναι το νόημα της καθιέρωσης «ημέρας του δένδρου»; Δεν είναι μόνον έκφραση ευγνωμοσύνης απέναντι στην φυτική ζωή και ανάμνηση της λειτουργίας της, της συνεκτικής δύναμης που μας βαστάζει και μας διασώζει. Προκαλεί επιπροσθέτως την προσωπική καθενός ευαισθητοποίηση, ώστε να εισχωρήσει βαθύτερα σε *Κάτι* που τον συνέχει. Είναι, συνάμα, πράξη εξιλέωσης, με την οποία ο άνθρωπος αιτείται συγνώμης από τη φύση, την οποία έχει προσβάλλει με εγκληματικές συμπεριφορές. Είναι συμβολική πράξη που συστοιχείται στον ορίζοντα μιας νέας αγαθοεργίας. Μα παραπέμπει εξάλλου και στην νιτσεϊκή «εορτή συμφιλίωσης» («Versöhnungsfest»), κατά την οποία η αποξενωμένη, η εχθρική, ή και διωγμένη φύση, συνεορτάζει με το απολωλός τέκνο της, τον άνθρωπο (Bollnow 1988).

Οι κήποι

Συνδετικό μέσο μεταξύ σπιτιού και φυσικού περιβάλλοντος είναι οι κήποι. Συμβάλλουν στην προαναφερθείσα μοναδική σχέση της ανθρώπινης ζωής με την

ολότητα της ζωής της φύσης. Το βλέμμα από το παράθυρο, στο οποίο επίσης αναφερθήκαμε, κατευθύνεται και αυτό προς το φυσικό περιβάλλον, στο οποίο ο άνθρωπος αισθάνεται ενσωματωμένο, στην συνέχουσα τα πάντα ζωή της φύσης. Παρόλα αυτά, πρόκειται στην περίπτωση του βλέμματος αυτού για μια μοναδική μεν, αλλά παθητική σχέση, αφού ο ίδιος ο άνθρωπος δεν λαμβάνει μέρος στη φύση. Δεν ενεργεί, δεν αναλαμβάνει μια συγκεκριμένη δράση. Αυτή η παθητικότητα αίρεται, από τη στιγμή που ο άνθρωπος φροντίζει τον κήπο του. Ο κήπος τον καλεί σε στενή επικοινωνία, σε ενεργητική μετοχή στη φύση (Bollnow 1988).

Η δραστηριότητα στον κήπο διαφέρει από το όποιο χειρωνακτικό «πράττειν», που κατασκευάζει αντικείμενα (Δες και: Μανωλάς & Σούτσας 2015). Εκεί πρόκειται για επεξεργασία νεκρού υλικού. Τα φυτά στον κήπο απαιτούν ένα εντελώς διαφορετικό τρόπο συναναστροφής, σε σχέση π.χ. με την φροντίδα που δείχνει κάποιος σε μια εργασία που τελείται μηχανικά και απρόσωπα. Ο κήπος απαιτεί διάθεση και ικανότητα αναμονής, απαιτεί υπομονή. Να θυσιάζεις τον προσωπικό σου ρυθμό, για να συνταχθείς στην πορεία της φυσικής ανάπτυξης. Προϋποθέτει προσωπικό ήθος και σεβασμό στην αδύναμη και ευπαθή ζωή, που τη βλέπεις να αναπτύσσεται καθώς φροντίζεις τον προσωπικό σου κήπο (Bollnow 1988). Στο χωρικό το ήθος αυτό είναι αυτονόητο και δεν περιορίζεται στη μέριμνα του κήπου. Στις πόλεις όμως, όπου ο άνθρωπος ζει εγκλωβισμένος στο σπίτι, αυτή η στάση ζωής και αυτό το ήθος δεν υπάρχουν. Η εργασία εκεί δεν ακολουθεί κάποιον φυσικό ρυθμό. Κυριαρχεί μια ανυπόφορη και θανατηφόρα βιασύνη. Αφού, συνεπώς, η κατοχή ενός κήπου έχει μεγάλη σημασία για την ψυχική υγεία του ανθρώπου, ζητούμενο είναι πάντα πως μπορεί ο κάτοικος αστικών κέντρων να βρει διέξοδο σ' αυτόν.

Η πόλη

Μιλήσαμε για τον προστατευτικό ρόλο και τη θαλπωρή του σπιτιού. Χρειάζονται όμως διευκρινίσεις προς αποφυγή ανώφελων αφαιρέσεων. Ο άνθρωπος δεν ζει μόνον με την οικογένειά του, ή πάντα μόνος του, αλλά εντός μιας ευρύτερης κοινωνίας. Το σπίτι, όπως προαναφέραμε, βρίσκεται σε συνοικισμό, σε χωριό ή πόλη. Όταν μάλιστα διαθέτεις δικό σου σπίτι δεν έχεις πρόβλημα επικοινωνίας με τη φύση. Ανοίγεις το παράθυρό σου και αυτομάτως ανοίγεσαι στον κόσμο και στη φύση. Και αν ακόμα κατοικείς σε περιοχή, όπου δεν βλέπεις τη φύση, βλέπεις κάποτε κήπους. Είναι και οι κήποι φύση. Το πρόβλημα ανακύπτει, όταν μπροστά σου βλέπεις τους τοίχους του γείτονα σου.

Βέβαια, πόλη με πόλη διαφέρει από πολιτισμό σε πολιτισμό. Ο Bollnow έχει υπόψη του τη γερμανική πόλη, όπως αυτή αναπτύχθηκε ήδη από το μεσαίωνα. Σε διαφορά προς το χωριό, εκείνη η πόλη διέθετε φρούριο, το οποίο την περιέβαλλε, ωσάν να επρόκειτο για ένα σπίτι. Το φρούριο είχε ρόλο προστατευτικό. Πίσω από αυτό μπορούσαν οι άνθρωποι να βρουν ασφαλές καταφύγιο σε εποχές πολέμου. Στο τείχος υπήρχε η πύλη, το αντίστοιχο της πόρτας του σπιτιού. Επικοινωνούσες με το περιβάλλον από αυτή την πύλη, αλλά το βράδυ έκλεινε, ενώ στη διάρκεια των πολέμων ήταν μονίμως ασφαλισμένη. Ωστόσο, η πόλη δεν ήταν ανέκαθεν «φυλακή», όπως το σπίτι. Μετατρεπόταν εξ ανάγκης και, πάντως, προσωρινά. Χρειαζόταν πάντα άμεση σχέση με το περιβάλλον και με τα «μετόπισθεν».

Οι κάτοικοι της πόλης αισθάνονταν ότι τους προστάτευε το τείχος, αλλά και κάποτε ότι τους περιόριζε. Ανέκυψε έτσι η ανάγκη υπέρβασης αυτής της στενότητας, η ανάγκη ενός αέρα ελευθερίας.

Στον Φάουστ και πάλι:

Από την τζούφια, σκοτεινή πύλη
Προβάλλει ένας πολύχρωμος συνωστισμός
Από χαμόσπιτα υπόκωφα μυθεύματα
Από το βάρος αετωμάτων και στεγών
Από τους δρόμους πιεστική στενότητα
από τις εκκλησίες σεβάσμια νύχτα
όλα αυτά ήρθαν στο φως (Bollnow 1988*).*

Μια βαθύτατη ανθρώπινη ανάγκη μας κάνει να αναζητούμε φυγή από όσα μας πιέζουν στην πόλη. Αναμένουμε την εορτάσιμη ημέρα, το διάλειμμα στη χειρωναξία, την αργία της βιομηχανικής μονάδας, ώστε να δραπετεύσουμε *εκτός των τειχών* της στενάχωρης πόλης. Αναζητούνται πάντα τόποι αναψυχής, τόποι εκδρομής και καλλιέργειας κήπων. Τόποι σύμβολα χαλαρότητας μακάριων στιγμών στην ύπαιθρο: ο μύλος, το «σπίτι των κυνηγών» κ.α. Διάχυτη, επίσης, η ανάγκη πάντα για καλοκαιρινές διακοπές που θα μας φρεσκάρουν (Bollnow 1988).

Στους κύκλους των λίαν εύπορων ανθρώπων, ήδη από την ρωμαϊκή εποχή, καθιερώθηκε η βίλλα στην ύπαιθρο. Γνωστό είναι το "Tusculum" του Κικέρωνα, που επανήλθε στην Ιταλία κατά την Αναγέννηση. Τέτοιες βίλλες δεν ήταν μόνο τόπος αναψυχής, σχόλης και περισυλλογής, αλλά και συγγραφικής δουλειάς και ψυχικής επικοινωνίας. Κάτι ανάλογο, αλλά λίαν περιορισμένα, συναντάμε αργότερα στην αστική τάξη (Bollnow 1988*).* Επίσης, πολλοί στη Γερμανία έχουν και σήμερα εκτός της πόλης έναν μικρό χώρο, ένα *κηπευτικό οικόπεδο* («Gütle»). Εκεί περνούν τις ώρες της σχόλης και τις Κυριακές. Αλλά δεν καταπιάνονται με χρηστικές δραστηριότητες, με καλλιέργειες κηπευτικών και φρούτων. Καταφεύγουν εκεί για να βρουν ηρεμία μέσα στο πράσινο περιβάλλον. Να απολαύσουν τη φύση, να βιώσουν τους φυσικούς εποχικούς ρυθμούς της φυτικής ανάπτυξης. Πρόκειται, συνεπώς, για τόπους χαλάρωσης, ελεύθερης κίνησης, ψυχικής ευχαρίστησης και μιας κάποιας μικρής εορτής.

Φιλοσοφικές σημειώσεις

Θα λέγαμε ότι πυρήνας της όλης σχέσης με τη φύση είναι μια «*εξωκεντρική φυσικότητα*»: ο άνθρωπος διαρρηγνύει τους φραγμούς του περιβάλλοντος και της φύσης του, δεν παραμένει ποτέ αποκλειστικά και μόνο *φύση* ο εαυτός του. Διαρρηγνύει και τους «φραγμούς» του σπιτιού του. Από την άλλη τώρα πλευρά, επειδή υπάρχουν τζουτζέδες κάπηλοι εχθροί του φυσικού περιβάλλοντος - κεκρυμμένη μισανθρωπία και κεκρυμμένο κατά της φύσης μίσος επίσης πλεονάζουν- δεν σημαίνει ότι ο άνθρωπος το μόνο που κάνει είναι να εγκληματεί κατά της φύσης. Ο Bollnow αναδεικνύει την συμβίωση των δύο πλευρών. Η Οικολογία πρέπει να μείνει συνήγορος και των δύο, αν θέλει να μην εγκλωβιστεί σε ότι η λαϊκή ρήση τόσο εμφατικά, με δάνεια από τη φύση «υλικά», λέγει: «*τα δικά μας είναι σύκα και δεν ακούγονται, των άλλων καρύδια και βροντούν*».

Βιοκεντρικά και μόνο ζουν όμως τα δύο άλλα έμβια όντα. Ο άνθρωπος, θέλει δεν θέλει, δεν έχει κέντρο ούτε στη φύση, ούτε στον εαυτό του. Είναι έκκεντρος, καταδικασμένος να επανευρίσκει συνεχώς τον εαυτό του και τη φύση ξεπερνώντας και τα δύο. Το κατοικείν δεν υπονομεύει αυτή την υπαρξιακή αναγκαιότητα. Και το άνοιγμα στη φύση έρχεται να συμβολίσει την υπερβασιακή αρχή, να διαπορεύεται μετά από κάθε αποκτημένη οίκηση στο επόμενο, *να παίρνει πάντα δρόμο*.

Ορισμένοι άνθρωποι έχουν την προδιάθεση να φοβούνται φυσικά φαινόμενα (Wittgenstein 2000). Από την άλλη όμως πλευρά, φύση, ήλιος, θάλασσα, αφειδώλευτη απόλαυση! Ο επικουρισμός στις δόξες του (Θεοδωρίδης 1981). Όμως η οικολογική έπαρση έχει όρια. Τα αναδεικνύει ο οικολογικός αποφατισμός. Τι έχει να μας πει επ' αυτού ένας στοχαστής σαν τον Καμύ; «*Προσωπικά δεν μου έλειπαν οι θεοί: ο ήλιος, η νύχτα, η θάλασσα... Είναι όμως θεοί απόλαυσης – σε γεμίζουν και μετά σε αφήνουν άδειο. Αν είχα μόνον αυτούς συντροφιά, θα τους ξέχναγα για χάρη της ίδιας της απόλαυσης. Έπρεπε να μου θυμίσουν το μυστήριο και το θείο, το πεπερασμένο του ανθρώπου, τον ανέφικτο έρωτα, ώστε να μπορέσω να επιστρέψω μια μέρα στους φυσικούς θεούς μου με λιγότερη έπαρση*» (Μαγκλίνης 2016).

Η ζωή είναι για άλλους θεήλατη και για άλλους φυσήλατη. Η Οικολογία ξεπερνά και αυτό το δίπολο, όταν ούτε τα λόγια της μασάει, αλλά ούτε «πράσινα άλογα» καβαλάει. Είναι ερευνητικά ενδιαφέρουσα μια αντιπαραβολή της Οικολογίας με την *υπαρξιακή χωρικότητα* του Heidegger (Heidegge 1978). Η Οικολογία δεν μπορεί ούτε πραγματοποίηση μιας απόλυτης γνώσης να είναι, ούτε τεχνική, αλλά ούτε και σε ρηχό πραγματισμό πρέπει να ενδίδει. Επιστημονικό και πάλι ενδιαφέρον παρουσιάζει η έρευνα της σχέσης της με την «πράξη», όπως την αναλύει ο Καστοριάδης (Καστοριάδης 1985). Η ευδοκία της βρίσκεται σε ένα *ποιητικό πράττειν* που μας καθιστά ένοικους εν ασφαλεία στη φύση.

Εάν κάτι την υπονομεύει είναι η έπαρση της να θηρεύσει το Παν. Σε αντιστοίχιση προς την θέση του Hegel ότι «*η φιλοσοφία δεν έχει να κάνει παρά με τη λάμψη της Ιδέας που αντανακλάται μέσα στην παγκόσμια ιστορία*» (Hegel 1963) θα έλεγα ότι η Οικολογία *δεν έχει να κάνει παρά με την λάμψη του ζώντος που αντανακλάται μέσα στον κόσμο και διαρρηγνύει το πέπλο της φύσης*. Γιατί το *ζών* δεν είναι ζωολογική ή βιολογική κατηγορία, δεν είναι το *ζώον*. Είναι το αεί τελούμενο και πάντως όχι αποκλειστικώς και μόνο μέσα στη φύση (Δες: Αξελός 1985). Η γνωστή φράση του Μαρξ ότι η *πραγματοποίηση της φιλοσοφίας είναι ο χαμός της* συνιστά πρόκληση για ευρύτερη συλλογιστική: Επωάζει άραγε το ζων πραγματοποιούμενο, συνεπώς και η φύση, και τον χαμό του; Τότε *κάθε φυσική δεν μπορεί να αποφύγει και την μεταφυσική*. Ίσως το *συνέχον Είναι*, για το οποίο μιλάει ο Bollnow, ανεξαρτήτως των προθέσεων του, δείχνει προς τα εκεί. Αλλά να και μια εισέτι προκλητική του Μαρξ φράση: *ο θάνατος της φύσης γίνεται η αθάνατη ουσία της* (Μαρξ 1983). Βρίσκεται, λοιπόν, κάτι πέραν από την μεταβλητότητα, είτε αυτό είναι ύλη αφαιρούμενη από το χρόνο, είτε κάτι άλλο. Ξανά, λοιπόν, η μεταφυσική και ο σκληρό αγώνας για τον ορισμό της. Όμως, χωρίς φυσική δεν υπάρχει και μεταφυσική.

Παιδαγωγικές προοπτικές

Γενικό πλαίσιο

Τα αυτονόητα στενά περιθώρια της εργασίας μας δεν μας επιτρέπουν να αναφερθούμε αναλυτικά στις παιδαγωγικές προεκτάσεις των απόψεων που εκθέσαμε. Στο επόμενο υποκεφάλαιο πάντως θα καταγράφουμε ορισμένα συμπεράσματα που συνάγονται από τη θεωρία του Bollnow.

Υπενθυμίζουμε πάντως ό,τι για την Διδακτική Μεθοδολογία αποτελεί κοινό μυστικό: Τα θέματα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης δεν αντιμετωπίζονται με τις συνήθεις χρονικές κατηγορίες του μαθήματος των 45΄ λεπτών παρά μόνον με διάφορα Projeckt, ή με μορφές «Εποχικού μαθήματος» (Θεοδωρόπουλος 1992, Θεοδωρόπουλος 1996). Σε καθημερινό επίπεδο ο εκπαιδευτικός που διαθέτει

οικολογική κουλτούρα, παίρνει πρωτοβουλίες και βρίσκει την εκάστοτε προσφερόμενη διδακτική πρακτική λύση, όντας μάλιστα γνώστης του συγκεκριμένου περιβάλλοντος μιας σχολικής τάξης (Δες και: Πανταζής 2011). Όσο κι αν οι καιροί αλλάζουν, η φύση πάντα μας περιμένει. Αυτοί που νοσταλγούν τον παραδοσιακό *Σχολικό Κήπο* της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ας τον αντιστοιχίσουν με όσα προαναφέρθηκαν για το *κηπευτικό οικόπεδο* («Gütle»)!

Ιδέες για το Αναλυτικό Πρόγραμμα

α. Στόχος της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης είναι, συν τοις άλλοις, η *καλλιέργεια οικολογικής συνείδησης*. Για να επιτευχθεί ο στόχος αυτός κρίνεται αναγκαία η αποφενάκιση της *οικολογικής φιλοσοφίας της παιδείας*, στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό, από συνειδητές και ασύνειδες εξαρτήσεις. Η ιδεολογική εκμετάλλευση του θέματος ειδωλοποίησε κάθε είδους πεποιθήσεις και υποκατέστησε την αντικειμενική προσέγγιση της φύσης με νοησιαρχικά στερεότυπα αμφιβόλου ποιότητος. Η ερμηνεία του Bollnow προλαμβάνει συγχύσεις, όπως, για παράδειγμα, την αντίληψη ότι η Οικολογία είναι «όργανο» καθολικής αλλαγής της κοινωνίας.

β. Η οικολογική συνείδηση δύναται να καλλιεργείται ευστοχότατα, εάν ιδιάζον συστατικό της είναι η *αλληλοπεριχώρηση* φύσης και ανθρώπου. Έκφραση αυτής της δυναμικής σχέσης συμβολίζει, μεταξύ άλλων, η *νιτσεϊκή «εορτή συμφιλίωσης»* ανθρώπου και φύσης. Η ευθύνη αυτής της διαδικασίας ανήκει αποκλειστικά και μόνο στον άνθρωπο Αφού επωάσει εμπιστευτική σχέση με το ευρύ, όσο και *συνεκτικό περιβάλλον Είναι***,** συνειδητοποιεί ότι το *δικό του Είναι* συνιστά αναντικατάστατο μέρος εκείνου. Αυτή η συνειδητοποίηση όμως πρέπει να προφυλαχθεί, ώστε, και ο Bollnow εδώ δεν είναι ικανοποιητικά σαφής, να μην παγιδευτεί σε μια νέα θρησκειοποίηση της σχέσης ανθρώπου και φύσης. Ο λογικός άνθρωπος *σέβεται, αλλά δεν λατρεύει τη φύση*. Ούτε και εδώ είναι αρκετά αναλυτικός ο Bollnow.

γ. Ο άνθρωπος μπορεί να μεταγγίζει τις «γραμμές» - κυριολεκτικά και μεταφορικά- της φύσης στην οργανωμένη ζωή του. Η ζώσα επικοινωνία με τη φύση, αφυπνίζει λανθάνουσες στον άνθρωπο υπαρξιακές δυνάμεις με επωφελές συνακόλουθο την *απελευθέρωση του από την στυγνή λογική σκέψη***.** Συνάμα όμως δεν αναστέλλεται η φυσική νομοτέλεια. Το Φυσικό και Οργανικό εμπνέουν και τροφοδοτούν τη ζωή του ανθρώπου, αλλά δεν τον δεσμεύουν. Έτσι, καμιά έκπτωση του ανθρώπου σε όλβια *φυσίωση*, ήτοι σε αυτοπαράδοση σε νόρμες της φυσικής αναγκαιότητας, δεν είναι αποδεκτή.

δ. Το *σωστό κατοικείν* συνδυάζει σπίτι *ανοικτό* στη φύση, αλλά συνάμα *κλειστό*, τουτέστι προστατευτικό. «Ανοικτό» στη φύση δεν σημαίνει, αυτό έχει επανειλημμένα λεχθεί, παραδομένο σ' αυτή. Τότε θα έχανε την προστατευτική του λειτουργία. Η ασφάλεια είναι *τόσο υπόθεση των χεριών μας, όσο και της έμπιστης σχέσης που δημιουργούμε με τις δυνάμεις της φύσης, οι οποίες μας συνέχουν*. Άλλοι εναποθέτουν την ασφάλεια και στο Θεό. Απηχούν όλες αυτές οι επιλογές την υπαρκτική στροφή σε ό,τι μας υπερβαίνει. Της Οικολογίας δεν της πέφτει λόγος για τις επιλογές καθενός. Εκείνο που θεωρούμε ουσιώδες και κεφαλαιώδες και συνηγορεί στο σωστό κατοικείν είναι η ευθύβολη οικολογική συνείδηση της ασφάλειας με τίποτα να μην παγιδευτεί σε μεταφυσικούς σκοπέλους ή σε ιδεολογήματα.

στ΄ Συνεπέστατη εμπειρικά και επαρκής μεθοδολογικά, όσον αφορά στην ορθολογική σχέση ανθρώπου και φύσης, είναι και η δενδροφύτευση, η οποία συναρτάται με

σημαντικά γεγονότα της ζωής μας. Το αυτό ισχύει και για την καθιέρωση *«ημέρας του δένδρου»*. Πράξεις και οι δύο που, όπως είδαμε, συναρτήθηκαν με την *ευγνωμοσύνη* και την *εξιλέωση* του ανθρώπου για τις εγκληματικές του συμπεριφορές απέναντι στη φύση. Παραπέμπουν, θα λέγαμε, σε μια *οικολογική ηθική* (Ζέρβας 2012), *πέραν του καλού και του κακού κάθε Ανθρωποκεντρισμού και Βιοκεντρισμού*.

Βιβλιογραφία

Ι. Ελληνόγλωσση

Αξελός, Κ. (1985). Προς την Πλανητική Σκέψη. Αθήνα: ΕΣΤΙΑ.

Ζέρβας, Κ. (2012). Ηθική Κατανάλωση. Αγοράζοντας Αλλάζουμε τον Κόσμο. Αθήνα: Ευώνυμος.

Hegel, G.(1963). Φιλοσοφία της Ιστορίας. Μετ. Α. Βαγενά. Αθήνα: Αναγνωστίδης.

Heidegger, M. (1978). Είναι και Χρόνος. Μετ. Γ. Τζαβάρα. Αθήνα: Δωδώνη.

Θεοδωρίδης, Χ. (1981). Επίκουρος. Η Αληθινή Όψη του Αρχαίου Κόσμου. Αθήνα: ΕΣΤΙΑ.

Θεοδωρόπουλος, Ι. (1992). Χρόνος και μάθημα: Μια ανθρωπολογική προσέγγιση. Νέα Παιδεία. τ. 63, σελ. 43-56.

Θεοδωρόπουλος, Ι. (1996). Χρόνος και Εκπαίδευση. Αθήνα: Αναστασιάδης.

Θεοδωρόπουλος, Ι. (2015). Χρονοοικολογία. Η χρονική διάσταση της σχέσης μας με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον. Στο: Ε. Μανωλάς (Επιμ), Περιβαλλοντική Πολιτική: Θεωρία και Πράξη. Τόμος προς τιμήν του Αλκιβιάδη Δερβιτσιώτη. Ορεστιάδα: Τμήμα Δασολογίας και Διαχείρισης Περιβάλλοντος και Φυσικών Πόρων, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, σελ. 76-97.

Κανάκη-Πρωτόπαππα, Σ. (1994). Φυσική-Επιστημονική Σκέψη στη Φιλοσοφία της Παιδείας των Αρχαίων Ελλήνων. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καστοριάδης, Κ. (1985). Η Φαντασιακή Θέσμιση της Κοινωνίας. Μετ. Σ. Χαλικιά / Γ. Σπαντιδάκη / Κ. Σπαντιδάκη. Αθήνα: Ράππας.

Καστρινάκης, Γ. (2016). Η Αυτάρκεια του Νάρκισσου. Ανακτήθηκε στις 29.05.2016 από: antifono.gr.

Κούγιας, Κ. (2015). Κλιματική αλλαγή και εργασία: Νοηματικές συνδέσεις και προτάσεις στην εποχή των κρίσιμων επιλογών. Στο: Ε. Μανωλάς (Επιμ), Περιβαλλοντική Πολιτική: Θεωρία και Πράξη. Τόμος προς τιμήν του Αλκιβιάδη Δερβιτσιώτη. Ορεστιάδα: Τμήμα Δασολογίας και Διαχείρισης Περιβάλλοντος και Φυσικών Πόρων, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, σελ. 116-130.

Μανωλάς, Ε., Θεοδωρόπουλος, Ι. (2012). Η σχέση των έμβιων όντων με το περιβάλλον κατά τη Φιλοσοφική Ανθρωπολογία του Η. Plessner. Στο: Φ. Μάρης (Επιμ), Ορεστιάδα: Επιστημονική Επετηρίδα του Τμήματος Δασολογίας και Διαχείρισης Περιβάλλοντος και Φυσικών Πόρων, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. Τόμος-αφιέρωμα στον Ομότιμο Καθηγητή Ε.Π. Τσαχαλίδη, σελ. 271-311.

Μανωλάς, Ε., Σούτσας, Κ. (2015). Θρησκείες του κόσμου και οικολογία. Στο: Ε. Μανωλάς (Επιμ), Περιβαλλοντική Πολιτική: Θεωρία και Πράξη. Τόμος προς τιμήν του Αλκιβιάδη Δερβιτσιώτη. Ορεστιάδα: Τμήμα Δασολογίας και Διαχείρισης Περιβάλλοντος και Φυσικών Πόρων, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, σελ. 164-171.

Μάρκος, Α. (2001). Φύση και Άνθρωπος στην Αρχαία Ελληνική Φιλοσοφία. Αθήνα: Leader Books.
Marx, K. (1983). Διαφορά της Δημοκρίτειας και Επικούρειας Φυσικής Φιλοσοφίας. Μετ. Π. Κονδύλης. Αθήνα: Γνώση.
Μυλωνή, Μ. (2012). Βουδισμός, Περιβάλλον και Σύγχρονες Προοπτικές. Στο: Πρωτοπαπαδάκης, Ε., Μανωλάς, Ε. (Επιμ), Περιβαλλοντική Ηθική: Προκλήσεις και Προοπτικές για τον 21ο Αιώνα. Ορεστιάδα: Τμήμα Δασολογίας και Διαχείρισης Περιβάλλοντος και Φυσικών Πόρων, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, σελ 77-87.
Πανταζής, Β. (2010). Ανθρωπολογική-παιδαγωγική Θεώρηση της Επικοινωνίας στο Έργο του Παπαδιαμάντη. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
Πανταζής, Β. (2011). Η Περιβαλλοντική εκπαίδευση ως ιστορική-πολιτική αγωγή: Προϋποθέσεις και τάσεις. Στο: Ταμπάκης, Σ., Μανωλάς, Ε. (Επιμ), 3ος Τόμος: Πολιτικές Προστασίας του Περιβάλλοντος. Θέματα Δασολογίας και Διαχείρισης Περιβάλλοντος και Φυσικών Πόρων. Ορεστιάδα: Τμήμα Δασολογίας και Διαχείρισης Περιβάλλοντος και Φυσικών Πόρων, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, σελ. 161-169.
Παπαδημητρίου, Ε. (1999). Για μια Νέα Φιλοσοφία της Φύσης. Η Πρόκληση της Οικολογίας και οι Απαντήσεις της Φιλοσοφίας. Αθήνα: Gutenberg.
Wittgenstein, L.(2000). Πολιτισμός και Αξίες. Μετ. Μ. Δραγώνα-Κ. Κωβαίου. Αθήνα: Καρδαμίτσας.

II. Ξενόγλωσση

Bollnow, O.F. (1984). Mensch und Raum. Stuttgart-Berlin-Köln-Mainz: Kohlhammer.
Bollnow, O.F. (1988). Die Stadt, das Grün und der Mensch. In: Zwischen Philosophie und Pädagogik. Aachen, 44-61: N.F. Weitz,
Kümmel, F., (2014). Spricht die Natur? Zum Verhältnis von Mensch und Natur im Spätwerk von Otto Friedrich Bollnow. Hechingen: Vardan.
Morita,T., O.F. (1997). Bollnow in Japan. Gedanken über die Natur in Bollnows Spätwerk. In: F. Kümmel (Hrsg.), O.F. Bollnow: Hermeneutische Philosophie und Pädagogik. Freiburg-München: Vardan, S.323-338
Plessner, H. (1981). Die Stufen des Organischen und der Mensch. In: Gesammelte Schriften. Hrsg. Von G. Dux, O. Marquard, E. Störker, unter Mitwirkung von R.W Schmidt, A. Wetterer und M-J Zemlin, Bd. VIII. Frankfurt a.Mainz, 105-116.stw.

Θέματα Δασολογίας και Διαχείρισης Περιβάλλοντος και Φυσικών Πόρων
8ος Τόμος: Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Επικοινωνία, σελ. 130 - 141

ΤΟ ΕΘΝΙΚΟ ΠΑΡΚΟ ΤΗΣ ΑΘΑΛΑΣΣΑΣ ΣΤΗΝ ΚΥΠΡΟ: Η ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΕΠΙΣΚΕΠΤΩΝ

Παρασκευή Καρανικόλα
Επίκουρος Καθηγήτρια
Τμήμα Δασολογίας και Διαχείρισης Περιβάλλοντος και Φυσικών Πόρων
Σχολή Επιστημών Γεωπονίας και Δασολογίας
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
E-mail: pkaranik@fmenr.duth.gr

Στυλιανός Ταμπάκης
Αναπληρωτής Καθηγητής
Τμήμα Δασολογίας και Διαχείρισης Περιβάλλοντος και Φυσικών Πόρων
Σχολή Επιστημών Γεωπονίας και Δασολογίας
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
E-mail: stampaki@fmenr.duth.gr

Φίλιππος Φλώρου
Msc Δασολόγος - Περιβαλλοντολόγος
E-mail: filipos3@windowslive.com

Χρήστος Μενοίκου
Δασολόγος - Περιβαλλοντολόγος

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εργασία αυτή καταγράφει τη γνώμη και τις αντιλήψεις των επισκεπτών του Εθνικού Πάρκου της Αθάλασσας, κοντά στην πόλη της Λευκωσίας και ένα από τα μεγαλύτερα στην Κύπρο. Εξ' αιτίας της τοποθεσίας του, στο Πάρκο αυτό φθάνουν τόσο επισκέπτες που ζουν κοντά, όσο και επισκέπτες από πιο μακρινές περιοχές. Με τη χρήση του ερωτηματολογίου το πάρκο αξιολογήθηκε ως περιοχή αναψυχής για τις υποδομές του και καταγράφηκε ο βαθμός ικανοποίησης των επισκεπτών από την επίσκεψή τους, τη διάρκειά της και την απόσταση που διένυσαν για το σκοπό αυτό. Τα δεδομένα αυτά μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως βάση για την καλύτερη διαχείριση του Πάρκου στο μέλλον.

Λέξεις κλειδιά: *Εθνικό Πάρκο Αθάλασσας, ικανοποίηση των επισκεπτών, διάρκεια και συχνότητα των επισκέψεων, αποτελεσματική διαχείριση*

Εισαγωγή

Ιστορικά, πραγματικός σκοπός των Εθνικών Πάρκων αποτελούσε η παροχή λειτουργιών όπως της βιοποικιλότητας, της έρευνας, της εκπαίδευσης και της αναψυχής (Ehrenfeld 1976). Η παγκόσμια Επιτροπή για το Περιβάλλον και την ανάπτυξη προσδιόρισε την αειφορική ανάπτυξη το 1987, αλλά ο Κανονισμός σχετικά με τα Εθνικά Πάρκα δεν έχει προσδιορίσει πλήρως τη σχέση μεταξύ της

περιβαλλοντικής διαχείρισης και της αειφορικής ανάπτυξης. Για το λόγο αυτό τα Εθνικά Πάρκα δεν έχουν αναπτύξει ακόμη πλήρως την στρατηγική τους για την αειφορική διαχείριση τους στις δραστηριότητες των επισκεπτών που σχετίζονται με την αναψυχή και τον ελεύθερο χρόνο (Chou 2010).

Η αναψυχή η οποία γίνεται στη φύση και ιδιαίτερα στα Εθνικά Πάρκα παρουσιάζει αυξητική τάση στις περισσότερες χώρες του κόσμου (Worboys et al. 2005, Pickering & Hill 2007, Duzgunes & Demirel 2013, Mayer 2014) επειδή διασφαλίζει την επαφή των επισκεπτών με τη φύση και την καθιστά ιδιαίτερα ελκυστική στους επισκέπτες (Ferreira & Harmse 2014). Ο κόσμος επισκέπτεται τα Εθνικά Πάρκα με σκοπό με σκοπό να ικανοποιήσει τις ανάγκες και τις επιθυμίες του για αναψυχή (Arabatzis & Grigoroudis 2010). Πολλές έρευνες σχετίζονται με τη μέτρηση της ικανοποίησης των επισκεπτών ως δυνατότητα ενός συγκεκριμένου προορισμού να εκπληρώσει τις ανάγκες των επισκεπτών για αναψυχή και ευχαρίστηση. Η ικανοποίηση όμως των επισκεπτών αποτελεί το πιο σημαντικό αντικείμενο στη διαχείριση των Εθνικών Πάρκων και σχετίζεται με τη συνταύτιση μεταξύ των προσδοκιών των επισκεπτών και των εσόδων που δημιουργούνται από την επίσκεψή τους (Vaske et al. 2008). Ταυτόχρονα αποτελεί έναν από τους πιο συχνά χρησιμοποιούμενους δείκτες μέτρησης της ποιότητας της αναψυχής (Manning 2011, Roemer & Vaske 2014).

Τις τελευταίες δεκαετίες η γνώμη και οι προτιμήσεις των επισκεπτών στα Εθνικά Πάρκα αλλά και στις άλλες προστατευόμενες περιοχές έχουν αρχίσει να παίζουν πρωταρχικό ρόλο στις αποφάσεις που παίρνουν οι διαχειριστές των Εθνικών Πάρκων (Vistad 2003, Sterl et al. 2008).

Υπάρχουν αρκετές έρευνες που αναφέρονται στις αντιλήψεις των επισκεπτών για τα Εθνικά Πάρκα σε πολλές περιοχές της Ευρώπης (Arabatzis & Grigoroudis 2010, Gorner & Cihar 2011, Andrea et al. 2013, Duzgunes & Demirel 2013) και της Αμερικής (Roemer & Vaske 2014, Santucci et al. 2014). Στην Κύπρο υπάρχει μόνο μία εργασία στην οποία καταγράφονται οι απόψεις των κατοίκων στην περιοχή γύρω από το Εθνικό Πάρκο της Τροόδου (Tampakis et al. 2014). Η παρούσα εργασία εξετάζει την ικανοποίηση των επισκεπτών για το Εθνικό Πάρκο της Αθάλασσας στην Κύπρο όσον αφορά τη διάρκεια και τη συχνότητα των επισκέψεων τους καθώς και της γνώμης τους σχετικά με τις παρεχόμενες υπηρεσίες όσο και την επάρκειά των υποδομών αναψυχής που παρέχονται σ’ αυτούς, επειδή η γνώμη και οι προτιμήσεις των επισκεπτών άρχισαν να παίζουν σημαντικό ρόλο στις αποφάσεις που παίρνονται από τους διαχειριστές των Εθνικών Πάρκων σε όλο τον κόσμο (Dasdemir 2005, Papageorgiou & Kassioumis 2005).

Μεθοδολογία έρευνας

Περιοχή έρευνας

Το Εθνικό Πάρκο της Αθάλασσας είναι ένα από τα 10 Εθνικά Πάρκα της Κύπρου που καλύπτει έκταση 840,2 ha. Βρίσκεται βόρεια της Λευκωσίας και περιβάλλεται από τα χωριά Αγλαντζιά, Στρόβολος και Λατσιά. Στο Πάρκο αυτό απαντώνται πάνω από 268 είδη φυτών εκ’ των οποίων 20 είναι ιθαγενή είδη της Κύπρου. Κυρίαρχο δασικό είδος του πάρκου αποτελεί η τραχεία πεύκη (Pinus brutia) η οποία δημιουργεί ένα όμορφο δασικό τοπίο είτε μόνο του είτε σε συνδυασμό με άλλο δασικά είδη δένδρων και θάμνων.

Το πάρκο παρέχει επίσης και υποδομές για αναψυχή, αθλητικές δραστηριότητες, περιβαλλοντική εκπαίδευση κ.λπ. Το πάρκο διαθέτει επίσης δύο περιοχές για

υπαίθρια γεύματα (πικ-νικ), ποδηλατοδρόμους, θέσεις παρατήρησης πουλιών, βοτανικό κήπο, θέσεις στάθμευσης των αυτοκινήτων, μια λιμνούλα και ένα περιβαλλοντικό κέντρο πληροφόρησης (Τμήμα Δασών Κύπρου 2016).

Εικόνα 1. Το Εθνικό Πάρκο της Αθάλασσας.

Μεθοδολογία

Η διεξαγωγή της έρευνας έγινε με τη χρήση προσωπικών συνεντεύξεων. Η συνέντευξη είναι ο καλύτερος τρόπος συλλογής στατιστικών στοιχείων και χρησιμοποιείται ευρύτατα στις δειγματοληπτικές έρευνες (Κιόχος 1993). Ως περιοχή έρευνας αποτέλεσε το εθνικό δασικό πάρκο Αθάλασσας και περίοδος διεξαγωγής της το 2012. Τον υπό έρευνα «πληθυσμό» αποτελούν οι επισκέπτες, κατά τα σαββατοκύριακα, του εθνικού πάρκου Αθάλασσας, όπως συμβαίνει και σε άλλες εργασίες που καταγράφουν την γνώμη των επισκεπτών (Ματζιώρη 2001, Karanikola et al. 2014).

Η έλλειψη και η αδυναμία δημιουργίας ενός πλαισίου πριν από την έναρξη της δειγματοληψίας, οδήγησε στην επιλογή της μεθόδου δειγματοληψίας κατά συστάδες (cluster sampling). Η συγκεκριμένη μέθοδος μας επιτρέπει να επιλέξουμε το δείγμα, χωρίς να είναι απαραίτητη η εξ' αρχής κατασκευή και αρίθμηση του πλαισίου δειγματοληψίας, στο οποίο είναι καταχωρημένα όλα τα στοιχεία του πληθυσμού (Μάτης 1992). Στην κατά συστάδες δειγματοληψία είναι απαραίτητη η ύπαρξη μόνο μιας λίστας ομάδων - συστάδων καθώς και των στοιχείων των επιλεγμένων μόνο συστάδων (Φίλιας 1977, Μπένος 1991, Φαρμάκης 1992, Tryfos 1996, Shiver & Borders 1996, Χαρίσης & Κιόχος 1997).

Η εκτίμηση της αναλογίας του πληθυσμού και της μέτρησης του τυπικού σφάλματος δίνεται από τους τύπους:

$$p = \frac{\sum_{i=1}^{n} a_i}{\sum_{i=1}^{n} m_i} \qquad S_{\bar{p}} = \sqrt{\frac{N-n}{Nn\bar{M}^2} \frac{\sum_{i=1}^{n} (a_i - pm_i)^2}{n-1}}$$

N = ο αριθμός των συστάδων του πληθυσμού (52 Σαββατοκύριακα),
n = ο αριθμός των συστάδων στο δείγμα,
α_i = ο αριθμός των στοιχείων στην συστάδα i που έχουν το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό που μας ενδιαφέρει.
m_i = ο αριθμός των μελών του πληθυσμού ή των δειγματοληπτικών μονάδων στην συστάδα i (i= 1, 2, 3, …, N)

$\bar{m}$ = το μέσο μέγεθος των συστάδων για τον πληθυσμό.

$$\bar{m} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^{n} m_i$$

$$M = \sum_{i=1}^{n} m_i$$

$\bar{M}$ = το μέσο μέγεθος των συστάδων για τον πληθυσμό $\bar{M} = \frac{M}{N}$

Πριν από την εφαρμογή της δειγματοληψίας διενεργήθηκε προδειγματοληψία, για τη διενέργεια της οποίας επιλέχθηκαν τυχαία πέντε συστάδες. Τα δεδομένα της προδειγματοληψίας χρησιμοποιήθηκαν για τον υπολογισμό του τελικού δείγματος (αριθμός στοιβάδων) με d = 0,07 και για πιθανότητα (1-α) = 95% και αντίστοιχα η τιμή $z_{\alpha}/2 = z_{0,025} = 1,96$. Το μέγιστο μέγεθος του δείγματος υπολογίσθηκε σε 19 συστάδες (Σαββατοκύριακα). Έτσι η περισσότερο μεταβαλλόμενη μεταβλητή υπολογίσθηκε με την επιθυμητή ακρίβεια ενώ οι υπόλοιπες υπολογίσθηκαν με μεγαλύτερη ακρίβεια (Μάτης 1992, Arabatzis & Grigoroudis 2010, Tampakis et al. 2012, Andrea et al. 2013, Karanikola et al. 2014). Η μεταβλητή η οποία μας δίνει το μεγαλύτερο μέγεθος δείγματος είναι ότι η άνοιξη είναι η καλύτερη εποχή για επίσκεψη.

Ο υπολογισμός του n δίνεται παρακάτω:

Συστάδα	m_i	a_i	$(a_i - p_c * m_i)^2$
1	29	16	8.5972
2	32	9	29.3737
3	34	16	0.4611
4	30	22	71.9355
5	37	10	44.5268
Σύνολο	162	73	154.8943

$$p_c = \frac{\sum_{i=1}^{n} a_i}{\sum_{i=1}^{n} m_i} = \frac{73}{162} = 0.4506$$

$$S_c^2 = \frac{1}{n-1} \sum_{i=1}^{n} (a_i - p_c \cdot m_i)^2 = \frac{1}{5-1} 154.8943 = 38.7236$$

Επειδή δε γνωρίζουμε το Μ, το $\bar{M}$ μπορούμε να το υπολογίσουμε ως:

$$\bar{m} = \frac{1}{n}\sum_{i=1}^{n} m_i = \frac{1}{5}162 = 32.4$$

$$n = \frac{Ns^2}{\left(\frac{d}{z_{\alpha/2}}\right)^2 N\bar{M}^2 + s^2} = \frac{52 \cdot 38.7236}{\left(\frac{0.07}{1.96}\right)^2 \cdot 52 \cdot 32.43^2 + 38.7236} = 18.5844 \cong 19$$

Η δειγματοληψία κατά συστάδες πραγματοποιήθηκε σε δεκαεννέα σαββατοκύριακα, που επιλέχθηκαν τυχαία και συμπληρώθηκαν 600 ερωτηματολόγια από τους επισκέπτες του Πάρκου. Οι τέσσερις είσοδοι του πάρκου χρησιμοποιήθηκαν για να προσεγγιστούν οι επισκέπτες. Οι επισκέπτες προσεγγίζονταν φιλικά κατά την αποχώρηση τους και αφού πληροφορούνταν το σκοπό του ερωτηματολογίου καλούνταν να απαντήσουν στις ερωτήσεις.

Αποτελέσματα - Συζήτηση

Οι απόψεις των επισκεπτών σχετικά με την επίσκεψή τους στο Εθνικό Πάρκο

Το Εθνικό Πάρκο της Αθάλασσας είναι το μοναδικό δασικό πάρκο που βρίσκεται κοντά στη Λευκωσία και διαθέτει τις κατάλληλες υποδομές για τους επισκέπτες. Στο πρώτο τμήμα του ερωτηματολογίου οι επισκέπτες ρωτήθηκαν σχετικά με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της επίσκεψης τους. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που δίνονται στον Πίνακα 1 η πλειοψηφία των επισκεπτών είναι πολύ ικανοποιημένοι (40,5%) και ικανοποιημένοι (33,2%) από την επίσκεψή τους στο Εθνικό Πάρκο.

Σχετικά με τη συχνότητα που αυτοί επισκέπτονται το πάρκο, οι περισσότεροι (31,5%) απάντησαν μία φορά το χρόνο και αντίστοιχα (26,3%) σπάνια, ενώ μερικοί, (27,7%) έκαναν περισσότερο συχνές επισκέψεις, τουλάχιστον μία φορά το μήνα. Μόνο (14,5%) των επισκεπτών έρχεται στο Πάρκο μία ή περισσότερες φορές τη βδομάδα.

Πολλές μελέτες δείχνουν ότι οι επαναλαμβανόμενες επισκέψεις σε ένα τουριστικό προορισμό συνδέονται με τον υψηλό βαθμό ικανοποίησης των επισκεπτών και στην πραγματικότητα η ικανοποίηση αυτή είναι που υποκινεί τους ανθρώπους να ξαναεπισκέπτονται τον ίδιο προορισμό (Tian-Cole et al. 2002, Arabatzis & Grigoroudis 2010). Αυτοί οι ικανοποιημένοι επισκέπτες επισκέπτονται περισσότερο επαναλαμβανόμενα το Πάρκο σε σχέση με αυτούς που έχουν επισκεφθεί το πάρκο μόνο μία φορά (Yuksel 2001, Rittichainuwat et al. 2002).

Επίσης μελέτες δείχνουν ότι ο αριθμός των επισκέψεων σε δασικές περιοχές αναψυχής μειώνεται όσο η απόσταση μεταξύ των πόλεων που ζουν οι επισκέπτες και του πάρκου ή του δάσους αυξάνεται (Jankovska et al. 2013).

Σχετικά με την απόσταση που οι επισκέπτες πρέπει να διανύσουν για να επισκεφθούν το Εθνικό Πάρκο, 33,2% των επισκεπτών διανύουν 10,1 έως 20 km για να φτάσουν στο πάρκο και 26,2% διανύουν 20,1 έως 50 km αντίστοιχα. Μόνο 7,8% ταξιδεύουν περισσότερα από 50 km για να φτάσουν στο πάρκο. Μόνο 20,5% και 12,3% είναι κάτοικοι της Λευκωσίας οι οποίοι καλύπτουν 5 έως 10 km και λιγότερο από 5 km αντίστοιχα για να επισκεφθούν το πάρκο.

Πίνακας 1. Χαρακτηριστικά και απόψεις των επισκεπτών του πάρκου.

Η επίσκεψη ήταν επιθυμία				
δική μου	των φίλων	του ή της συντρόφου	των παιδιών	
28,2% (s_p =0,0123)	32,8% (s_p =0,0096)	17,2% (s_p =0,0090)	21,8% (s_p =0,0115)	
Συχνότητα επίσκεψης				
φορά/ές την εβδομάδα	φορά/ές τον μήνα	φορά/ές τον χρόνο	σπάνια	
14,5% (s_p =0,0105)	27,7% (s_p =0,0196)	31,5% (s_p =0,0232)	26,3% (s_p =0,0167)	
Ώρες επίσκεψης				
έως 30 λεπτά	30.1 λεπτά - 1 ώρα	1.1 - 2 ώρες	> 2 ώρες	
6,0% (s_p =0,0139)	45,0% (s_p =0,0200)	43,7% (s_p =0,0194)	5,3% (s_p =0,0085)	
Διανυόμενη απόσταση				
0 - 5 Km	5.1 - 10 Km	10.1 - 20 Km	20.1 - 50 Km	> 50 Km
12,3% (s_p =0,0116)	20,5% (s_p =0,0135)	33,2% (s_p =0,0152)	26,2% (s_p =0,0133)	7,8% (s_p =0,0111)
Καλύτερη εποχή επίσκεψης				
Φθινόπωρο	Χειμώνας	Άνοιξη	Καλοκαίρι	
11,7% (s_p =0,0097)	7,7% (s_p =0,0076)	48,8% (s_p =0,0206)	31,8% (s_p =0,0207)	
Ο κόσμος που συγκεντρώνεται				
σας ενοχλεί	σας διασκεδάζει	σας αφήνει αδιάφορο	κάτι άλλο	
6,7% (s_p =0,0133)	46,7% (s_p =0,0191)	45,2% (s_p =0,0169)	1,5% (s_p =0,0034)	
Το πάρκο ως τόπος απομόνωσης και περισυλλογής				
πάρα πολύ	πολύ	αρκετά	λίγο	καθόλου
10,0% (s_p =0,0147)	21,8% (s_p =0,0235)	29,7% (s_p =0,0200)	25,5% (s_p =0,0274)	13,0% (s_p =0,0201)
Το πάρκο ως χώρος διασκέδασης με φίλους ή την οικογένεια σου				
πάρα πολύ	πολύ	αρκετά	λίγο	καθόλου
25,7% (s_p =0,0327)	31,5% (s_p =0,0173)	32,2% (s_p =0,0240)	8,0% (s_p =0,0090)	2,7% (s_p =0,0068)
Το πάρκο ως τόπο συνάντησης και δημιουργίας γνωριμιών				
πάρα πολύ	πολύ	αρκετά	λίγο	καθόλου
5,0% (s_p =0,0094)	13,2% (s_p =0,0169)	21,5% (s_p =0,0244)	32,8% (s_p =0,0243)	27,5% (s_p =0,0320)
Ικανοποίηση από την επίσκεψη				
απόλυτα ικαν.	πολύ ικαν.	ικανοποιημένος/η	ελάχιστα ικαν.	καθόλου ικαν.
18,0% (s_p =0,0127)	40,5% (s_p =0,0161)	33,2% (s_p =0,0161)	5,8% (s_p =0,0082)	2,5% (s_p =0,0082)
Ικανοποίηση από τη φύλαξη και την αστυνόμευση				
απόλυτα ικαν.	πολύ ικαν.	ικανοποιημένος/η	ελάχιστα ικαν.	καθόλου ικαν.
7,0% (s_p =0,0101)	30,2% (s_p =0,0239)	46,7% (s_p =0,0117)	14,0% (s_p =0,0186)	2,2% (s_p =0,0066)
Ικανοποίηση από τη συντήρηση των υποδομών				
απόλυτα ικαν.	πολύ ικαν.	ικανοποιημένος/η	ελάχιστα ικαν.	καθόλου ικαν.
10,5% (s_p =0,0094)	32,0% (s_p =0,0216)	44,7% (s_p =0,0114)	11,8% (s_p =0,0173)	1,0% (s_p =0,0037)
Αποδοχή επιβολής εισιτηρίου				
Ναι	όχι	δεν έχει γνώμη		
25,5% (s_p =0,0149)	47,2% (s_p =0,0248)	27,3% (s_p =0,0231)		

Στην παρούσα εργασία παρ' ότι οι κάτοικοι ρωτήθηκαν σχετικά με την ενόχληση που πιθανόν προκαλείται από τους άλλους επισκέπτες που επισκέπτονται το πάρκο οι περισσότεροι από αυτούς, 46,7% υποστηρίζουν ότι διασκεδάζουν από την παρουσία των άλλων επισκεπτών και 45,2% είναι αδιάφοροι για το πλήθος τριγύρω. Μόνο 6,7% είπαν ότι τους ενόχλησε η παρουσία των άλλων ανθρώπων. Αυτό εξηγείται από τις γνώμες των επισκεπτών ότι το πάρκο της Αθάλασσας είναι ένα μέρος για να περάσει κανείς τον ελεύθερο χρόνο με τους φίλους και την οικογένεια (πάρα πολύ 25,7%, πολύ 31,5%, αρκετά 32,2%) και λιγότεροι χρησιμοποιούν το πάρκο για απομόνωση και περισυλλογή (αρκετά 21,8%, λίγο 29,7%) και ακόμη λιγότεροι σαν ένα μέρος για κοινωνικοποίηση (λίγο 32,8%, καθόλου 27,5%).

Οι επισκέψεις περισσότερο συχνά διαρκούν από μισή ως μία ώρα (45%) και οι περισσότεροι επισκέπτες κατά την ώρα της επίσκεψής τους περπατούν σε μονοπάτια ή κάνουν διάφορες αθλητικές δραστηριότητες και ποδηλασία. Διάρκεια επίσκεψης μία ως δύο ώρες είχαν (43,7%) των επισκεπτών και κατά την διάρκεια της επίσκεψής τους είχαν ελεύθερο χρόνο με τα παιδιά τους στις παιδικές χαρές και στιγμές ξεκούρασης στα κιόσκια. Λιγότεροι επισκέπτες (5,3%) έμειναν στο πάρκο περισσότερο από δύο ώρες και είχαν κατασκηνώσει ή έκαναν πικ-νικ με τους φίλους και την οικογένεια τους. Το 6% των επισκεπτών ήρθαν στο πάρκο για λιγότερο από μισή ώρα για απομόνωση και πεζοπορία. Αυτά τα αποτελέσματα πλήρως εξηγούν τις δύο χρήσεις του πάρκου ως Δασικό Εθνικό Πάρκο και ως αστικό πάρκο ταυτόχρονα.

Όταν οι επισκέπτες ρωτήθηκαν τίνος επιθυμία ήταν η συγκεκριμένη επίσκεψή τους στο πάρκο, ένα τρίτο από αυτούς ισχυρίστηκε ότι ήταν δική τους επιθυμία (28,2%) είτε ότι έγινε μετά από παρότρυνση των φίλων τους (32,8%), των παιδιών τους (21,8%) ή του συντρόφου τους (17,2%).

Ως καλύτερη εποχή του χρόνου για επίσκεψη στο πάρκο θεωρούν την άνοιξη και το καλοκαίρι σε ποσοστά 48,8% και 31,8% αντίστοιχα. Το φθινόπωρο προτιμάται μόνο από 11,7% και ο χειμώνας 7,7%.

Στην έρευνά μας το ποσοστό της συνολικής ικανοποίησης από την επίσκεψη ξεπερνά το 80% (απολύτως ικανοποιημένοι 18%, πολύ ικανοποιημένοι 40,5%, ικανοποιημένοι 33,2%) και από την συντήρηση των υποδομών που παρέχονται στο πάρκο (απολύτως ικανοποιημένοι 10,5%, πολύ ικανοποιημένοι 32,0%, ικανοποιημένοι 44,7%) και ασφαλή για τα παιδιά (απολύτως ικανοποιημένοι 7,0%, πολύ ικανοποιημένοι 32,0%, ικανοποιημένοι 46,7%). Παρόμοια έρευνα σε Εθνικά Πάρκα στην Αμερική θεωρεί ως επαρκή, ποσοστά ικανοποίησης των επισκεπτών μεγαλύτερα από 80% (Roemer and Vaske 2014).

Σε παρόμοια έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα (Andrea et al. 2013) έχουμε περίπου το ίδιο επίπεδο ικανοποίησης (σχεδόν επτά στους δέκα) επισκέπτες είναι ικανοποιημένοι για την υπάρχουσα υποδομή στα δύο Εθνικά Πάρκα του Έβρου.

Παρ' ότι το επίπεδο ικανοποίησης είναι υψηλό σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνάς μας οι επισκέπτες δεν είναι θετικοί στην επιβολή εισιτηρίου στην είσοδο του πάρκου (όχι 47,2%, ναι 25,5%, δεν απάντησαν 27,3%). Μόνο το μουσείο φυσικής ιστορίας έχει κάποιο μικρό εισιτήριο. Όλες οι άλλες περιοχές του πάρκου είναι ελεύθερες στην πρόσβαση επισκεπτών, όπως συμβαίνει συνήθως και στα αστικά πάρκα.

Αξιολόγηση της υπάρχουσας υποδομής του πάρκου

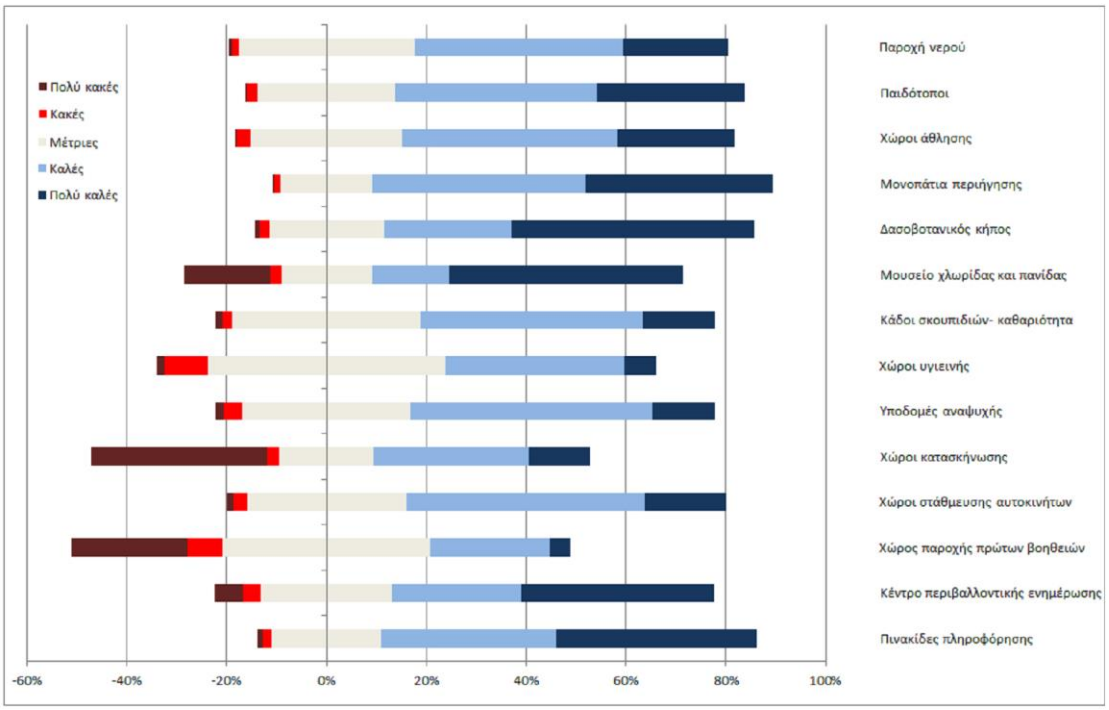
Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου ζητήθηκε από τους επισκέπτες να αξιολογήσουν την υπάρχουσα υποδομή του πάρκου (Πίνακα 2 και Σχήμα 1).

Γίνεται φανερό ότι οι επισκέπτες χαρακτηρίζουν με θετικό τρόπο όλες τις υποδομές του πάρκου. Ενδιαφέρον όμως αποτελεί το να δούμε ποιες από αυτές αξιολογούν περισσότερο θετικά και σε ποιες εντοπίζουν προβλήματα που τους οδηγούν στο να τις χαρακτηρίσουν κακές ή πολύ κακές. Οι υποδομές που αξιολογήθηκαν ως θετικότερα είναι τα μονοπάτια περιήγησης, ο δασοβοτανικός κήπος, οι πινακίδες πληροφόρησης, οι παιδότοποι και οι χώροι άθλησης. Ακολουθούν η παροχή νερού, οι χώροι στάθμευσης των αυτοκινήτων, το κέντρο περιβαλλοντικής ενημέρωσης, οι κάδοι καθαριότητας και οι υποδομές αναψυχής. Κάποια προβλήματα φαίνεται να υπάρχουν

σχετικά με το μουσείο χλωρίδας και πανίδας, τους χώρους υγιεινής, ενώ τη χειρότερη αξιολόγηση λαμβάνουν οι χώροι κατασκήνωσης και οι χώροι παροχής πρώτων βοηθειών. Είναι ενδιαφέρον να αναφέρουμε ότι οι επισκέπτες χαρακτηρίζουν ως πολύ κακές τις υποδομές αυτές γιατί δεν γνωρίζουν ότι υπάρχουν.

Πίνακας 2. Αξιολόγηση υποδομών του πάρκου.

Υποδομές	Πολύ κακές		Κακές		Μέτριες		Καλές		Πολύ καλές	
	%	s_p	%	s_p	%	s_p	%	s_p	%	s_p
Παροχή νερού	0,7	0,0020	1,2	0,0033	35,3	0,0302	41,7	0,0197	21,2	0,0241
Παιδότοποι	0,3	0,0015	2,2	0,0053	27,5	0,0300	40,3	0,0258	29,7	0,0219
Χώροι άθλησης	0,2	0,0011	3,0	0,0067	30,2	0,0317	43,3	0,0242	23,3	0,0224
Μονοπάτια περιήγησης	0,2	0,0011	1,3	0,0041	18,3	0,0217	42,8	0,0178	37,3	0,0348
Δασοβοτανικός κήπος	0,8	0,0046	2,0	0,0057	23,0	0,0309	25,5	0,0248	48,7	0,0548
Μουσείο χλωρίδας και πανίδας	17,2	0,0283	2,2	0,0061	18,2	0,0262	15,5	0,0151	47,0	0,0567
Κάδοι σκουπιδιών-καθαριότητα	1,2	0,0044	2,0	0,0079	37,8	0,0189	44,5	0,0229	14,5	0,0162
Χώροι υγιεινής	1,5	0,0060	8,8	0,0158	47,5	0,0192	35,8	0,0230	6,3	0,0121
Υποδομές αναψυχής	1,5	0,0060	3,7	0,0085	33,8	0,0194	48,3	0,0202	12,7	0,0128
Χώροι κατασκήνωσης	35,3	0,0606	2,5	0,0061	18,8	0,0193	31,2	0,0410	12,2	0,0192
Χώροι στάθμευσης αυτοκινήτων	1,3	0,0033	2,8	0,0071	31,7	0,0302	47,8	0,0274	16,3	0,0190
Χώρος παροχής πρώτων βοηθειών	23,2	0,0377	7,0	0,0161	41,8	0,0273	23,8	0,0254	4,2	0,0080
Κέντρο περιβαλλοντικής ενημέρωσης	5,8	0,0111	3,5	0,0072	26,2	0,0344	25,8	0,0128	38,7	0,0495
Πινακίδες πληροφόρησης	1,0	0,0036	1,8	0,0046	22,0	0,0270	35,0	0,0192	40,2	0,0360



Σχήμα 1. Απεικόνιση της αξιολόγησης των υποδομών του πάρκου

Δημογραφικά

Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των επισκεπτών παρατίθενται στο Πίνακα 3. Οι επισκέπτες είναι άτομα και των δυο φύλων, νεαρής ηλικίας, υψηλής μόρφωσης και περισσότεροι από τους μισούς παντρεμένοι με παιδιά.

Πίνακας 3. Δημογραφικά χαρακτηριστικά των επισκεπτών.

Φύλο	άνδρας 51,3% (s_p=0,0133)	γυναίκα 48,7% (s_p=0,0133)		
Ηλικία				
18-30 39,3% (s_p=0,0170)	31-40 26,7% (s_p=0,0102)	41-50 22,5% (s_p=0,0140)	> 50 11,3% (s_p=0,0078)	Δεν απάντησαν 0,2% (s_p=0,0011)
Οικογενειακή κατάσταση	ανύπαντρος 41,5% (s_p=0,0178)	παντρεμένος 58,0% (s_p=0,0174)	Χήρος ή διαζευγμένος 0,3% (s_p=0,0016)	Δεν απάντησαν 0,2% (s_p=0.0011)
Παιδιά	Χωρίς παιδιά 43,7% (s_p=0,0186)	Ένα παιδί 8,8% (s_p=0,0093)	Δύο παιδιά 19,8% (s_p=0,0073)	
	τρία παιδιά 16,8% (s_p=0,0128)	Περισσότερα από τρία 10,5% (s_p=0,0075)	Δεν απάντησαν 0,3% (s_p=0,0015)	
Επίπεδο μόρφωσης	Δημοτικό 2,2% (s_p=0,0036)	Γυμνάσιο 8,8% (s_p=0,0114)	Τεχνικό Λύκειο 10,8% (s_p=0,0123)	
	Λύκειο 30,0% (s_p=0,0254)	ΤΕΙ 13,8% (s_p=0,0155)	ΑΕΙ 34,3% (s_p=0,0193)	Δεν απάντησαν 0,2% (s_p=0,0011)
Επάγγελμα	Ιδιωτικός υπάλληλος 20,8% (s_p=0,0094)	Δημόσιος υπάλληλος 15,5% (s_p=0,0114)	Γεωργός ή κτηνοτρόφος 3,5% (s_p=0,0070)	Ελεύθερος επαγγελματίας 8,5% (s_p=0,0076)
	Συνταξιούχος 5,7% (s_p=0,0066)	Φοιτητής 27,0% (s_p=0,0142)	Νοικοκυρά 9,7% (s_p=0,0089)	Άνεργος 9,3% (s_p=0,0118)
Ετήσιο εισόδημα	≤ 5.000 € 3,2% (s_p=0,0052)	5.001 - 10.000 € 9,8% (s_p=0,0133)	10.001 - 20.000 € 17,0% (s_p=0,0160)	
	20.001 - 30.000 € 10,2% (s_p=0,0115)	> 30.000 € 3,8% (s_p=0,0059)	Δεν απάντησαν 56,0% (s_p=0,0257)	

Συμπεράσματα - Προτάσεις

Οι περισσότερες προστατευόμενες περιοχές της Ευρώπης αντιμετωπίζουν πολλά προβλήματα στη διαχείρισή τους ιδιαίτερα με την παρούσα οικονομική κρίση και την μείωση των χρημάτων που διατίθενται από το Κράτος και τους τοπικούς φορείς (Ganatsas et al. 2013).

Μια εκτίμηση των απόψεων και των αντιλήψεων των επισκεπτών θα μπορούσε να προσφέρει χρήσιμες πληροφορίες που θα μπορούσαν να λαμβάνονται υπόψη στο σχεδιασμό για τη διαχείριση των Εθνικών Πάρκων. Επίσης θα μπορούσαν να αποτελούν ένα σημείο έναρξης για την βελτίωση των υποδομών τους (Bigne et al. 2005).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας οι επισκέπτες είναι απολύτως ή πολύ ικανοποιημένοι από την επίσκεψή τους και από τις υποδομές. Όμως υπάρχουν προβλήματα στις υποδομές του μουσείου φυσικής ιστορίας, στους χώρους υγιεινής, στους χώρους στάθμευσης των αυτοκινήτων και στο κέντρο πρώτων βοηθειών.

Οι πρακτικές διαχείρισης των επισκεπτών πετυχαίνουν την αύξηση των επιπέδων ικανοποίησης σε ένα ελκυστικό (διασκεδαστικό και μορφωτικό) περιβάλλον (Whitelaw et al. 2014). Επισκέπτες που είναι ικανοποιημένοι επισκέπτονται το πάρκο

περισσότερες φορές και είναι διατεθειμένοι να πληρώσουν περισσότερα χρήματα για την επίσκεψή τους (Jones et al. 2012).

Η απάντηση στην ερώτηση αν τα εθνικά πάρκα μπορούν να χρησιμοποιηθούν και ως αστικά πάρκα είναι καταφατική, όταν αυτά βρίσκονται κοντά σε μία αστική περιοχή. Αυτό συμβαίνει και στο Εθνικό Πάρκο Αθάλασσας της Κύπρου, όπου οι επισκέπτες που βρίσκονται εγγυτέρα σ' αυτό το χρησιμοποιούν, μέσα στην καθημερινή τους ζωή, περισσότερο ως αστικό πάρκο.

Βιβλιογραφία

I. Ελληνόγλωσση

Κιόχος, Π.Α. (1993). Στατιστική. Αθήνα: Εκδόσεις Interbooks.

Μάτης, Κ. (1992). Δασική Δειγματοληψία. Θεσσαλονίκη: Υπηρεσία Δημοσιευμάτων Α.Π.Θ.

Ματζιώρη, Σ. (2001). Εκτίμηση της Αξίας των Φυσικών Δασικών Πόρων στην Ευρύτερη Περιοχή του Πανεπιστημιακού Δάσους Περτουλίου. Διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Δασολογίας και Φυσικού Περιβάλλοντος.

Μπένος, Κ.Β. (1991). Μέθοδοι και Τεχνικές Δειγματοληψίας. Πειραιάς: Εκδόσεις Α. Σταμούλης.

Τμήμα Δασών Κύπρου (2016). Ανακτήθηκε στις 15 Ιανουαρίου 2016 από: http://www.moa.gov.cy/moa/fd/fd.nsf/DMLindex_gr/DMLindex_gr?OpenDocument

Φαρμάκης, Ν. (1992). Εισαγωγή στη Δειγματοληψία. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κ. Χριστοδουλίδη.

Φίλιας, Β., Παππάς, Π., Αντωνοπούλου, Μ., Ζάρναρη, Ο., Μαγγανάρα, Ι., Μεϊμάρης, Μ., Νικολακόπουλος, Η., Παπαχρήστου, Ε., Περαντζάκη, Ι., Σαμψών, Ε., Ψυχογυός, Δ. (1977). Εισαγωγή στην Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών. Αθήνα: Εκδόσεις Gutemberg.

Χαρίσης, Ι.Κ και Κιόχος, Π.Α. (1997). Θεωρία Δειγματοληψίας & Εφαρμογές. Αθήνα: Εκδόσεις Interbooks.

II. Ξενόγλωσση

Andrea, V., Tampakis, S., Tsantopoulos, G., Skanavis C. (2013). Locals' and visitors' views on infrastructure and services in protected areas: Case study from Evros Greece. International Journal of Green Economics. Vol. 7, No. 4, pp. 358-373.

Arabatzis, G., Grigoroudis, E. (2010). Visitors' satisfaction, perceptions and gap analysis: The case of Dadia- Lefkimi- Souflion National Park. Forest Policy and Economics. Vol. 12, No. 3, pp. 163-172.

Bigne, J.E., Andreu, L., Gnoth, J. (2005). The theme park experience: An analysis of pleasure arousal and satisfaction. Tourism Management. Vol. 26, No. 6, pp. 833-844.

Chou, H. (2010). Introspection of sustainable development and environmental planning of National Park management. Frontiers of Earth Science China. Vol. 4, No. 1, pp. 83-88.

Dasdemir, I. (2005). Improving operational planning and management of National Parks in Turkey: A case study. Environmental Management, Vol. 35, No. 3, pp. 247-257.

Duzgunes, E., Demirel, O. (2013). Determining the tourism potential of the Altindere Valley National Park (Trabzon/Turkey) with respect to its conservation value. International Journal of Sustainable Development and World Ecology, Vol. 20, No. 4, pp. 358-368.

Ehrenfeld, D.W. (1976). The conservation of non- resources. American Scientist. Vol. 64, pp. 648-656.

Ganatsas, P., Tsakaldimi, M., Katsaros, D. (2013). Natural resource management in national parks: A management assessment of a Natura 2000 wetlands site in Kotychi- Strofylia, southern Greece. International Journal of Sustainable Development and World Ecology. Vol. 20, No. 2, pp. 152-165.

Gorner, T., Cihar, M. (2011). Seasonal differences in visitor perceptions: A comparative study of three mountainous National Parks in Central Europe. Journal of Environmental Protection. Vol. 2, No. 8, pp. 1046-1054.

Ferreira, S., Harmse, A. (2014). Kruger National Park: Tourism development and issues around the management of large numbers of tourists. Journal of Ecotourism, Vol. 13, No. 1, pp. 16-34.

Jankovska, I., Donis, J., Straupe, I., Panagopoulos, T., Kupfere, L. (2013). Assessment of the forest recreational accessibility in Latvia. Fresenius Environmental Bulletin. No. 22, pp. 2145-2151.

Jones, N., Iosifides, T., Evangelinos, K., Florokarpi, I., Dimitrakopoulos, P. (2012). Investigating knowledge and perceptions of citizens of the National Park of Eastern Macedonia and Thrace, Greece. International Journal of Sustainable Development and World Ecology. Vol. 19, No. 1, pp. 25-33.

Karanikola, P., Tampakis, S., Tsantopoulos, G., Digbasani C. (2014). The public zoo as recreation and environmental education area: Visitor's perceptions and management implications. WSEAS Transactions on Environment and Development. Vol. 10, pp. 81-91.

Manning, E. (2011). Studies in outdoor recreation: Search and research for satisfaction. Corvalis, OR: Oregon State University.

Mayer, M. (2014). Can nature-based tourism benefits compensate for the costs of national parks? A study of the Bavarian Forest National Park, Germany. Journal of Sustainable Tourism. Vol. 22, No. 4, pp. 561-583.

Papageorgiou, K., Kassioumis, K. (2005). The national park policy context in Greece: Park users' perspectives of issues in park administration. Journal of Natural Conservation. Vol. 13, No. 4, pp. 231-246.

Pickering, C.M., Hill, W. (2007). Impacts of recreation and tourism on plant biodiversity and vegetation in protected areas in Australia. Journal of Environmental Management. Vol. 85, No. 4, pp. 791-800.

Rittichainuwat, B.N., Qu, H.L., Mongknonvanit, C. (2002). The study of the impact of travel satisfaction on the likelihood of travellers to revisit Thailand. Journal of Travel and Tourism Marketing, Vol. 12, No. 2&3, pp. 19-43.

Roemer, J., Vaske, J. (2014). National park service visitor satisfaction: A comparative analysis. Journal of Park and Recreation Administration. Vol. 32, No. 4, pp. 35-51.

Santucci, D., Floyd, M., Bocarro, J., Henderson, K. (2014). Visitor services staff perceptions of strategies to encourage diversity at two urban National Parks. Journal of Park and Recreation Administration, Vol. 32, No. 3, pp. 15-28.

Shiver, D.B., Borders, B.E. (1996). Sampling Techniques for Forest Resource Inventory. New York: John Wiley & Sons. Inc.

Sterl, P., Brandenburg, C., Arnberger, A. (2008). Visitors' awareness and assessment of recreational disturbance of wildlife in the Donau-Auen national Park. Journal for Nature Conservation. Vol. 16, No. 3, pp. 135-145.

Tampakis, S., Manolas, E., Tampakis, V. (2012). Assessing Tourist Infrastructure in the Island of Skiathos: The Views of Locals and Visitors. Tourismos: An International Multidisciplinary Journal of Tourism. Vol. 5, No. 2, pp. 99-114.

Tampakis, S., Karanikola, P., Tsantopoulos, G., Andrea, V. (2014). The role of forest protected areas: A gateway community resident approach, case evidence from Cyprus. Journal of Food, Agriculture and Environment, Vol. 12, No. 1, pp. 374-377.

Tian-Cole, S., Crompton, J., Willson, V. (2002). An empirical investigation of the relationships between service quality, satisfaction and behavioral intentions among visitors to a wildlife refuge. Journal of Leisure Research. Vol. 34, No. 1, pp. 1-24.

Tryfos, P. (1996). Sampling Methods for Applied Research text and cases. New York: John Wiley & Sons, Inc.Canada.

Yuksel, A. (2001). Managing customer satisfaction and retention: A case study of tourist destinations, Turkey. Journal of Vocation Marketing. Vol. 7, No. 2, pp. 153-168.

Vaske, J. (2008). Survey Research and Analysis: Application in Parks, Recreation, and Human Dimensions. State College, PA: Venture Publishing, Inc.

Vistad, O. (2003). Experience and management of recreational impact on the ground a study among visitors and managers. Journal of Nature Conservation. Vol. 11, No. 4, pp. 363-369.

Whitelaw, A.P., King, B., Tikach, D. (2014). Protected areas, conservation and tourism-financing the sustainable dream, Journal of Sustainable Tourism. Vol. 22, No. 4, pp. 584-603.

Worboys, G., Delacy, T., Lockwood, M. (2005). Protected Area Management: Principals and Practice. Second Edition. Cambridge: Cambridge University Press.

Θέματα Δασολογίας και Διαχείρισης Περιβάλλοντος και Φυσικών Πόρων
8ος Τόμος: Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Επικοινωνία, σελ. 142 - 155

ΜΜΕ ΚΑΙ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ: Η ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΜΙΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΚΡΙΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΕΙΦΟΡΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

Χρυσάνθη Κάτζη-Beltrán
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια
Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη
Τμήμα Επιστημών της Αγωγής
Σχολή Επιστημών της Αγωγής και Κοινωνικών Επιστημών.
Πανεπιστήμιο Frederick
E-mail: pre.kch@frederick.ac.cy

Σωτήρης Θεοχαρίδης
Αναπληρωτής Καθηγητής
Φιλοσοφία και Επικοινωνία
Τμήμα Δημοσιογραφίας, Επικοινωνίας και Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης
Σχολή Τεχνών, Επικοινωνίας και Πολιτισμικών Σπουδών
Πανεπιστήμιο Frederick
E-mail: stheocharides@hotmail.com

Ήβη Λάμπρου
Επίκουρη Καθηγήτρια
Δημοσιογραφία, ΜΜΕ και Επικοινωνία
Τμήμα Δημοσιογραφίας, Επικοινωνίας και Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης
Σχολή Τεχνών, Επικοινωνίας και Πολιτισμικών Σπουδών
Πανεπιστήμιο Frederick
E-mail: jou.le@frederick.ac.cy

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και επικοινωνίας (ΜΜΕ) αποτελούν μια από τις σημαντικότερες πηγές ενημέρωσης του κοινού γύρω από τα ζητήματα της αειφόρου ανάπτυξης (ΑΑ). Ως μορφή άτυπης εκπαίδευσης έχουν τη δυνατότητα να διαμορφώσουν την κοινή γνώμη, να αναπτύξουν στάσεις και να ενθαρρύνουν συμπεριφορές. Η διαμόρφωση ταυτότητας, σκέψης, στάσης εξαρτάται εν πολλοίς τόσο από το μορφωτικό κεφάλαιο όσο και το μιντιακό υλικό ανάγοντας έτσι τα media σε ένα σημαντικό παράγοντα κοινωνικοποίησης και προαγωγής της ενεργούς πολιτότητας.

Ταυτόχρονα τα ζητήματα αειφόρου ανάπτυξης χαρακτηρίζονται από ένα υποκειμενικό και αντιπαραθετικό χαρακτήρα λόγω της σχέσης τους με αξίες οικολογικές, οικονομικές και κοινωνικές. Ο τρόπος παρουσίασης και επεξεργασίας τους από τα ΜΜΕ, σε πολλές περιπτώσεις είναι επιλεκτικός και μονοδιάστατος, θέτοντας έτσι υπό αμφισβήτηση την αντικειμενικότητα και την εγκυρότητα των μηνυμάτων. Στα πλαίσια αυτά, η εκπαίδευση κρίνεται απαραίτητη για την ενίσχυση της κριτικής ικανότητας και ενημερωμένης συνειδητής διαμόρφωσης γνώμης από πλευράς του κοινού.

Η παρούσα εργασία επεξεργάζεται και αναλύει το ρόλο της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ) ως κοινωνικά κριτική μορφή εκπαίδευσης, στην ενίσχυση του γραμματισμού στα μέσα (media literacy) και ταυτόχρονα αναδεικνύει τη δυναμική των ΜΜΕ ως άτυπη μορφή εκπαίδευσης για τα ζητήματα της ΑΑ. Η συνέργεια ανάμεσα στα δύο ενδυναμώνει τον πολίτη, με δεξιότητες κριτικής, συστημικής σκέψης και λύσης προβλήματος καθιστώντας τον έτσι ικανό να διερευνά, να ενημερώνεται, να κρίνει και στη συνέχεια να συμμετέχει ενεργά στις προσπάθειες αντιμετώπισης περιβαλλοντικών, κοινωνικών και οικονομικών ζητημάτων αειφόρου ανάπτυξης.

Λέξεις κλειδιά: *Αειφόρος ανάπτυξη, εκπαίδευση, μέσα μαζικής ενημέρωσης και επικοινωνίας, μιντιακός γραμματισμός, κοινωνικά κριτική εκπαίδευση*

Αειφόρος Ανάπτυξη και Εκπαίδευση

Η έννοια της Αειφόρου Ανάπτυξης

Η Αειφόρος Ανάπτυξη (ΑΑ) έχει αναχθεί τα τελευταία χρόνια, σε μια δημοφιλή έννοια, που μελετάται από το χώρο της εκπαίδευσης, ενσωματώνεται στον πολιτικό λόγο και προβάλλεται από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και επικοινωνίας ως ένδειξη κοινωνικής και κυρίως περιβαλλοντικής ευαισθησίας και κουλτούρας. Παρόλα αυτά, η αειφορία είναι μια βαθύτερη έννοια, ιδιαίτερα πολύπλοκη και συνδέεται με πολυσύνθετα και αλληλοσυνδεόμενα ζητήματα περιβαλλοντικής, κοινωνικής και οικονομικής φύσης (Gorobets 2011). Αφορά στην ικανότητα μας να διασφαλίσουμε μια υψηλή ποιότητα ζωής για μας και για τους απογόνους μας με συνετή διαχείριση των φυσικών πόρων και σεβασμό στα όρια που θέτει η φύση (WCED 1997, IUCN UNEP WWF 1991). Για να το πετύχει αυτό, αναζητά την ισορροπία ανάμεσα στην προστασία και διατήρηση του φυσικού περιβάλλοντος και την κοινωνική και οικονομική ευημερία (UNESCO 2009). Η σχέση ανάμεσα στους τρεις πυλώνες της αειφορίας (περιβάλλον – κοινωνία – οικονομία) χαρακτηρίζεται από εντάσεις αφού η ανάπτυξη του ενός είναι δυνατό να περιορίσει την ανάπτυξη των άλλων. Τις εντάσεις αυτές και την διασφάλιση της αειφόρου ανάπτυξης ρυθμίζουν οι θεσμοί (Φλογαΐτη 2011). Παράλληλα, ως πολίτες, αναμένεται να υιοθετήσουμε στην καθημερινότητά μας αειφόρες συνήθειες και πρακτικές που να προσανατολίζονται στην οικονομική και κοινωνική δικαιοσύνη, ασφαλή παραγωγή τροφίμων, οικολογική ακεραιότητα, σεβασμό προς κάθε μορφή ζωής και να βασίζονται στις αρχές της δημοκρατίας (UNESCO 2009). Αυτός ο τρόπος ζωής μπορεί να προκύψει, μόνο ως αποτέλεσμα κριτικού αναστοχασμού του τρόπου ζωής μας, της σχέσης μας με τη γη, με τους συνανθρώπους μας και άλλες μορφές ζωής στον πλανήτη, με ένα συστημικό τρόπο που να ενσωματώνει τις αξίες της αειφορίας (Wals & Jickling 2009, UNECE 2012).

Τα πιο πάνω στοιχεία, συνεπάγονται μια σειρά από εγγενή χαρακτηριστικά που διέπουν την έννοια της αειφορίας:

(i) *Το συστημικό της χαρακτήρα.* Τα ζητήματα της αειφόρου ανάπτυξης συνδέονται μεταξύ τους με σύνθετους τρόπους, καθιστώντας πολύπλοκο τον προσδιορισμό των αιτιών και δύσκολη την πρόβλεψη των επιπτώσεων που συνεπάγεται ένα πρόβλημα. Απλά ζητήματα, όπως για παράδειγμα η επιλογή ενός επίπλου, ή μιας σοκολάτας, ή ενός ζευγαριού παπουτσιών μπορεί να κρύβουν πίσω τους την καταστροφή ενός δάσους, την εκμετάλλευση ενός παιδιού ή τη βάναυση μεταχείριση ενός ζώου. Πίσω από την καταστροφή του δάσους και την παιδική εργασία, ακόμα και πίσω από τον τρόπο μεταχείρισης ενός ζώου κρύβονται οικονομικά κίνητρα και βαθύτερα

κοινωνικά ζητήματα όπως είναι η φτώχια και η έλλειψη ευκαιριών και επιλογών. Οι δε επιπτώσεις μπορεί να αφορούν στην επιβάρυνση των φυσικών πόρων, τη ρύπανση, την απειλή στην υγεία μας και αντίστοιχα στην έλλειψη περιβαλλοντικής δικαιοσύνης και καταπάτηση των δικαιωμάτων του παιδιού και του ανθρώπου γενικότερα.

(ii) *Τη στενή της σχέση με τις αειφορικές αξίες*. Η αξιολόγηση των προβλημάτων που αφορούν σε ζητήματα αειφόρου ανάπτυξης και η επιλογή κατάλληλης λύσης υπόκειται στην ιεράρχηση των αξιών που τα διέπουν. Δεδομένου ότι το αξιακό σύστημα του κάθε ενός μας συνθέτει ο προσωπικός του κώδικας αξιών, ο οποίος ανάλογα με τη βαρύτητα που αποδίδουμε στις αξίες διαφοροποιείται από άτομο σε άτομο, η επίλυση των προβλημάτων αειφόρου ανάπτυξης πολλές φορές έχει να αντιμετωπίσει ηθικά διλήμματα και συγκρουσιακές καταστάσεις. Ο κώδικας αυτός, διαμορφώνεται παράλληλα με την κοινωνικοπολιτιστική εξέλιξη του ανθρώπου. Το πλέγμα των ηθικών αξιών που διέπουν τον τρόπο ζωής μας και τις καθημερινές επιλογές που καθορίζουν τη συμπεριφορά μας, οικοδομείται σταδιακά κατά τη διάρκεια της ζωής μας, ανάγεται σε κοινή συμπεριφορά των μελών μιας κοινωνίας και ταυτόχρονα πηγάζει από αυτήν. Όλες οι μορφές κοινωνικής εξέλιξης όμως είναι τόσο ραγδαίες που δεν αφήνουν χρόνο για αναστοχασμό, κρίση και αξιολόγηση αυτού που συμβαίνει με αποτέλεσμα η παράλληλη "ηθική εξέλιξη" να μην προλαβαίνει να αλληλεπιδράσει με τις κοινωνικές αλλαγές (Γεωργόπουλος 2006). Αποτέλεσμα αυτής της ασύγχρονης εξέλιξης είναι και η κρίση αξιών που χαρακτηρίζει τη σημερινή κοινωνία. Με δεδομένο μάλιστα ότι τα σύγχρονα περιβαλλοντικά και κοινωνικο-οικονομικά προβλήματα που αντιμετωπίζουμε είναι ανθρωπογενή, η αντιμετώπιση και επίλυσή τους επαφίεται κυρίως σε μια βαθύτερη ενδογενή, εσωτερική αλλαγή του ανθρώπου (συναισθηματική και νοητική), η οποία θα δώσει προτεραιότητα στις πνευματικές-ηθικές και κοινωνικο-οικολογικές διαστάσεις της ανθρώπινης ευημερίας (Gorobets 2011).

(iii) Ο συγκρουσιακός χαρακτήρας εντοπίζεται όχι μόνο στη σχέση της αειφορίας με τις αξίες, αλλά και στον *πολιτικό της χαρακτήρα*, ο οποίος συνδέεται και τροφοδοτείται από διαφορετικές ιδεολογικές προσεγγίσεις. Η κατανομή, η χρήση των φυσικών πόρων, η θεσμοθέτηση μέτρων προστασίας, οι αποφάσεις ανάπτυξης, είναι αποφάσεις που τυγχάνουν πολιτικής επεξεργασίας και διαπραγμάτευσης. Θεμελιώδη ερωτήματα όπως "ποιος παίρνει τι και πώς" (Orr 1992, Φλογαΐτη 2006) ρυθμίζονται μέσα από πολιτικές διαδικασίες και αποφάσεις οι οποίες ανάλογα με τις ιδεολογίες που υιοθετούνται οδηγούν σε δύο μορφές αειφορίας: την ήπια και την ισχυρή αειφορία ή αντίστοιχα την τεχνολογική και την οικολογική αειφορία (Φλογαΐτη 2011).

Σύμφωνα με τον Huckle (1996) η ήπια αειφορία υποστηρίζεται από φιλελεύθερους και σοσιαλδημοκράτες μεταρρυθμιστές. Συνδέεται με την ανθρωποκεντρική περιβαλλοντική ιδεολογία η οποία αποδίδει στη φύση μια εργαλειακή αξία. Τα κίνητρα για την προστασία του περιβάλλοντος πηγάζουν από την ιδιοτελή χρήση του από τον άνθρωπο. Στα πλαίσια της ήπιας αειφορίας, η οικονομική ανάπτυξη ταυτίζεται με την οικονομική μεγέθυνση και στο πλαίσιο αυτό συνδιαλέγεται με την περιβαλλοντική προστασία. Αποδέχεται τη "βόρεια" εκδοχή της αειφορίας η οποία επικεντρώνεται στην προστασία των φυσικών πόρων. Ευνοεί την συγκέντρωση της εξουσίας στις κυβερνήσεις και τις επιχειρήσεις οι οποίες θέτουν στόχους, χαράσσουν πολιτική και στη συνέχεια τις προωθούν στη βάση. Η εφαρμογή της στην πράξη επιτυγχάνεται δια μέσου καλύτερων τεχνολογιών και βελτίωσης των τιμών (Orr 1992).

Η ισχυρή αειφορία υποστηρίζεται από πράσινους σοσιαλιστές και ουτοπιστές ριζοσπάστες και συνδέεται με την οικοκεντρική ιδεολογία του σύγχρονου περιβαλλοντισμού (Φλογαΐτη 2006). Δέχεται την ύπαρξη περιβαλλοντικών ορίων στην ανάπτυξη (φέρουσα ικανότητα οικοσυστημάτων) και ενισχύεται από την εγγενή αξία που αποδίδεται στη φύση. Σύμφωνα με τον Huckle (1996) η ισχυρή αειφορία αποτελεί μια αναβαθμισμένη έκφραση μιας αυτοσυντηρούμενης κοινωνίας η οποία διατηρεί την ποιότητα ζωής των πολιτών κάνοντας κατάλληλη χρήση της τεχνολογίας. Ο Orr (1992) θεωρεί ότι η ισχυρή ή οικολογική αειφορία θα συμβάλει στη μετάβαση σε ένα μετανεωτεριστικό κόσμο που θα υπερβεί τον ανθρωποκεντρισμό, τον ατομισμό, την πατριαρχία, τον οικονομισμό, τη μηχανοποίηση, τον καταναλωτισμό, τον εθνικισμό και το μιλιταρισμό.

(iv) Η αειφόρος ανάπτυξη, ιδιαίτερα η ισχυρή, στηρίζεται στην *συμμετοχικότητα* και την *ενεργό πολιτότητα*. Ενεργός πολίτης χαρακτηρίζεται το άτομο που έχει ισχυρό αίσθημα ευθύνης και βασίζεται στις αρχές της δημοκρατίας, της δικαιοσύνης και της κοινωνικής φροντίδας. Ο πολίτης αυτός είναι υπεύθυνος, ενημερωμένος για τα τρέχοντα κοινωνικά γεγονότα, γνωρίζει τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις του, εκφράζει την άποψή του και έχει ενεργό ρόλο και συμμετοχή στην κοινωνία. Παράλληλα, δεν μπορεί παρά να διεκδικεί τα δικαιώματά του στο δημόσιο χώρο, να προστατεύει το περιβάλλον, καθώς να αποδέχεται και να σέβεται τη διαφορετικότητα. Η πολιτότητα ως έννοια, ενσωματώνει την πολιτική, κοινωνική, οικονομική, εκπαιδευτική και πολιτιστική ταυτότητα του πολίτη (Κουτσελίνη 2007). Η άσκηση της ιδιότητας του πολίτη οδηγεί το άτομο στην ηθική ωριμότητα. Το άτομο μεγαλώνει ως κοινωνικό ον· η κρίση του προϋποθέτει σκέψη, η συμμετοχή του εκμηδενίζει την αδράνεια και μέσα από τη θεώρηση του κοινού καλού καλλιεργείται ο αλτρουισμός. Με πολιτική ελευθερία και ευθύνη, ο «καλός πολίτης» δεν είναι υποτελής σε κανένα, έχοντας ηθική αυτονομία και ηθική συμπεριφορά (Heater 1990).

Η τοποθέτηση, η αναζήτηση λύσεων, η λήψη απόφασης, η δράση, προϋποθέτουν πολίτες οι οποίοι να είναι ενήμεροι, ευαισθητοποιημένοι και να διαθέτουν δεξιότητες – ικανότητες για ενεργό συμμετοχή. Προς την κατεύθυνση αυτή συντείνει η εκπαίδευση.

Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη

Η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ), σε όλες της τις μορφές (τυπική, μη τυπική και άτυπη) και επίπεδα, αποτελεί μια δια βίου διαδικασία, μια προσέγγιση στη διδασκαλία και μάθηση που στηρίζεται στις αρχές και τα ιδανικά που διέπουν την έννοια της αειφορίας. Επεξεργάζεται ζητήματα που αφορούν τα ανθρώπινα δικαιώματα, την καταπολέμηση της φτώχιας, την κλιματική αλλαγή, την προστασία και διατήρηση της βιοποικιλότητας, την περιβαλλοντική δικαιοσύνη, την ισότητα φύλων και φυλών, ζητήματα αειφόρου παραγωγής και κατανάλωσης, πολιτισμού, υγείας και γενικά τα ζητήματα εκείνα που η ρύθμιση τους στη βάση των αρχών της αειφόρου ανάπτυξης διασφαλίζει μια υψηλή ποιότητα ζωής για όλους (UNESCO 2009) και οικολογική αειφορία. Οι μακροπρόθεσμες κοινωνικές επιδιώξεις της ΕΑΑ προσανατολίζονται στην ανάπτυξη και διατήρηση ενός αειφόρου μέλλοντος μέσα από την αφύπνιση του ανθρώπου και αναγνώριση της ευθύνης του ως προς τη φύση και το περιβάλλον στο παρόν και στο μέλλον (Shohel & Howes 2009).

Αποτελεί μια ριζοσπαστική μορφή εκπαίδευσης η οποία καταλύει τους φραγμούς της παραδοσιακής εκπαίδευσης και αναθεωρεί τους ρόλους των συμμετεχόντων στη

διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης. Λειτουργεί στη βάση των αειφορικών και δημοκρατικών αρχών και στηρίζεται στην αντικειμενική ενημέρωση, ευαισθητοποίηση, ανάπτυξη στάσεων και αξιών, καλλιέργεια δεξιοτήτων και επιδιώκει τη συλλογική και προσωπική εμπλοκή στην επίλυση προβλημάτων που σχετίζονται με τα ζητήματα αειφόρου ανάπτυξης.

Για να ανταποκριθεί στο ρόλο αυτό, η ΕΑΑ ενσωματώνει όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά της έννοιας της αειφορίας: την άμεση σύζευξη με τις αειφορικές αξίες σύμφωνα με τις οποίες θα ερμηνευθούν και θα συζητηθούν τα ζητήματα ΑΑ, τη συστημική και την κριτική σκέψη για την αντιμετώπιση διλημμάτων και συγκρουσιακών καταστάσεων, την ενεργό δράση και τη συμμετοχή στη λήψη απόφασης. Η ΕΑΑ ακολουθεί μια ολιστική προσέγγιση στα ζητήματα που μελετά και εφαρμόζει διεπιστημονικές μεθόδους και παιδαγωγικές στρατηγικές. Στοχεύει σε πολύ περισσότερα από την οικοδόμηση της γνώσης και αποτελεί μια κοινωνικά κριτική μορφή εκπαίδευσης η οποία επιδιώκει ριζοσπαστικές αλλαγές στην κοινωνία και τον τρόπο θεώρησης των πραγμάτων (Φλογαΐτη 2011).

Στα πλαίσια αυτά η ΕΑΑ εστιάζει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Μέσα από την εκπαίδευση δημιουργούνται ευκαιρίες για διερεύνηση, κρίση, αξιολόγηση και λήψη υπεύθυνης και ενημερωμένης απόφασης (Jickling 1992). Η κριτική σκέψη, εγγενές στοιχείο της ΕΑΑ, ορίζεται ως μια νοητική-συναισθηματική λειτουργία η οποία επιτρέπει στα άτομα να αναλύσουν, να διευκρινίσουν, να αξιολογήσουν και να προκαλέσουν τις δικές τους προσωπικές προκαταλήψεις, αντιλήψεις και πεποιθήσεις, καθώς και τις απόψεις των άλλων, επιδιώκοντας να καταλήξουν σε συμπεράσματα και επιλογές δράσης (Ματσαγγούρας 2000, Φλογαΐτη 2006). Εμπεριέχει την αναδιοργάνωση καταστάσεων με τρόπο που να τις νοηματοδοτεί. Επιδιώκει να εντοπίσει, να διασαφηνίσει και να φέρει σε αντιπαράθεση τις βαθύτερες ιδέες που στηρίζουν αξίες, πεποιθήσεις, απόψεις, στάσεις και δράσεις. Η πρόκληση που δημιουργεί προάγει τη σαφήνεια, την αμεροληψία, τη συνέπεια σέβεται τη διαφορετικότητα στις απόψεις και προϋποθέτει την αναζήτηση εναλλακτικών θεωρήσεων και λύσεων (Φλογαΐτη 2006). Το κριτικά σκεπτόμενο άτομο σκέφτεται ανεξάρτητα, βλέπει πέραν από τις επιφανειακές ερμηνείες και μηνύματα και διερευνά και αξιολογεί διεξοδικά τις πραγματικές αιτίες που προκαλούν ένα πρόβλημα. Στηρίζει τις αποφάσεις του στην επιστημονική γνώση, αντιμετωπίζει κριτικά τις κοινωνικές και πολιτικές αποφάσεις και μπορεί να επιχειρηματολογήσει και να τεκμηριώσει τις θέσεις του. Πολλοί ορισμοί για το τι αποτελεί κριτική σκέψη εστιάζουν ακριβώς στην παρουσίαση και ενδελεχή αξιολόγηση συμπερασμάτων, απόψεων, ιδεών και κρίσεων και στην ικανότητα των ατόμων να αναπτύξουν και να αναλύσουν επιχειρήματα στη βάση της διαθέσιμης γνώσης (Mazer et al. 2007).

Τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης και Επικοινωνίας (ΜΜΕ) είτε ως εκπαιδευτικό εργαλείο στα πλαίσια της τυπικής εκπαίδευσης είτε ως μια αυτόνομη μορφή άτυπης εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη ικανοποιούν όλα εκείνα τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ΕΑΑ και συμβάλλουν στην υλοποίηση των σημαντικότερων της στόχων με ιδιαίτερη έμφαση στην κριτική προσέγγιση της προσφερόμενης γνώσης και πληροφορίας.

Ο ρόλος των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης

Σύμφωνα με την φιλοσοφία, το να είσαι σε κατάσταση συνείδησης σημαίνει να βλέπεις τον κόσμο ως έχει αλλά και πέραν από αυτόν, ως δυνατότητα, τι μπορεί να

γίνει διαφορετικά, πώς μπορεί να αλλάξει, να βελτιωθεί πολιτικά και κοινωνικά. Η ύπαρξη δηλαδή ενός οράματος σε κριτικά σκεπτόμενους και συμμετέχοντες πολίτες, μπορεί να οδηγήσει στην πολιτική και κοινωνική αλλαγή η οποία δυνάμει, οδηγεί σε δυνατότητες παρέμβασης για αλλαγές βελτίωσης της ζωής και της κοινωνίας.

Τα ΜΜΕ είναι όργανα παρέμβασης τόσο στη διαμόρφωση του εαυτού και του άλλου, αλλά και στη διαμόρφωση του κοινού οράματος και επιδιώξεων, μέσα από την ανάδειξη των θεματικών της συζήτησης στη δημόσια σφαίρα.

Τα ΜΜΕ ως πηγή ενημέρωσης και αφύπνισης

Σήμερα, περισσότερο από ποτέ οι πολίτες είναι καταναλωτές ειδήσεων των οποίων η επιρροή διαμορφώνει στάσεις, αντιλήψεις, συμπεριφορές (McLuhan 1994, Kapoor 2011, McQuail 2005, Gerbner et al. 2002). Τα ΜΜΕ έχουν μεγαλύτερη διείσδυση στην καθημερινότητα μας και αποτελούν το κατ' εξοχήν μέσο για τη διαμόρφωση της δημόσιας σφαίρας. Σύμφωνα με τον Habermas (1996) τα ΜΜΕ μέσα από τη δημοσιοποίηση της πληροφορίας ως είδηση, άποψη ή παράθεση γεγονότων θέλουν να διασφαλίσουν τα πιο κάτω:

(i) Έναν κριτικό διάλογο που θα έχει ένα κυρίαρχο (αν όχι το μοναδικό) κριτήριο αξιολόγησης της κάθε συνεισφοράς σε αυτόν.

(ii) Περιορισμό της συζήτησης σε κοινές θεματικές.

(iii) Διευκόλυνση της πρόσβασης όλων στη δημόσια σφαίρα.

Υποστηρίζει, έτσι, πως η λειτουργία των ΜΜΕ στην εποχή μας, αντί να διευκολύνει και να διευρύνει τους ορίζοντες της ορθολογικής συζήτησης και του κριτικού διαλόγου στο πλαίσιο της δημόσιας σφαίρας, μετατρέπεται σε λειτουργία η οποία διαμορφώνει, κατασκευάζει και περιορίζει το δημόσιο διάλογο στα θέματα που έχουν εγκριθεί και επικυρωθεί από τις εταιρείες (corporations) των ΜΜΕ (Habermas 1996).

Συνεπώς παρατηρείται το φαινόμενο να υπάρχει ένας μεγάλος όγκος τίτλων στην διάθεση του αποδέκτη των ΜΜΕ, (αναγνώστη, θεατή ή χρήστη), ο οποίος όμως είναι περιορισμένος ως προς το είδος ή το περιεχόμενο των πληροφοριών. Αυτό ουσιαστικά σημαίνει λίγες ή ίδιες πηγές, όμοιες θεματικές με επιφανειακές διαφορές είτε σε οπτικό είτε σε γλωσσικό επίπεδο. Η θεματική ομοιομορφία, διευκολύνει μεν τη διαμόρφωση όμοιων στάσεων στην κοινωνία, με την διαμόρφωση κοινής ατζέντας συζήτησης στη δημόσια σφαίρα, περιορίζει όμως ταυτόχρονα την κριτική, πολύπλευρη και αντικειμενική εξέταση των ζητημάτων.

Η αύξηση στη δημοσιότητα και η προτίμηση συγκεκριμένων οικολογικών θεμάτων δεν συνεπάγεται απαραίτητα τη βαθύτερη κατανόηση του θέματος, ή την ορθή παράθεση του θέματος. Ένα πρόβλημα που εντοπίζεται στον τρόπο με τον οποίο επικοινωνούνται τα περιβαλλοντικά ζητήματα από τα ΜΜΕ, είναι ακριβώς ο μονοδιάστατος τρόπος διάδοσης, ο οποίος παραγνωρίζει τη διαδραστική φύση που έχουν τα περιβαλλοντικά ζητήματα με την κοινωνία και τους θεσμούς (Hansen 1991). Συνήθως τα ΜΜΕ, αρκούνται σε γενικές, τις περισσότερες φορές γενικόλογες ή απλουστευτικές προσεγγίσεις στα μεγάλα περιβαλλοντικά θέματα κυρίως με αφορμή την επικαιρότητα. Όπως σημειώνει ο McQuail (2002), το περιεχόμενο των μέσων μπορεί να κατανοηθεί ως «"εμπόρευμα" προς πώληση στους καταναλωτές παρά ως μορφή πολιτισμικής έκφρασης και υπ' αυτήν την οπτική, μπορούν οι ηγεμονικές ιδεολογικές τάσεις που αποδίδονται από τους κριτικούς σε αρκετά μεγάλο μέρος του περιεχομένου των μέσων, να εξηγηθούν από τη λογική της αγοράς».

Η πληροφόρηση σε θέματα σχετικά με το περιβάλλον, είτε θετικής χροιάς, όπως η παρουσίαση της αύξησης στις γεννήσεις των Πάντα στην Κίνα η οποία συνοδευόμενη από το κατάλληλο οπτικό υλικό (π.χ. με τα μωρά Πάντα να παίζουν), αγγίζει άμεσα το συναίσθημα κάνοντας εύκολη την αφομοίωση της είδησης, είτε αρνητικής όπως η κάλυψη θεμάτων που αφορούν την μόλυνση περιβάλλοντος, πάλι με την ανάλογη οπτική επένδυση (π.χ. νεκρών ψαριών) στην ημερήσια ατζέντα των ΜΜΕ, τοποθετεί τα θέματα του περιβάλλοντος στο επίκεντρο της δημόσιας συζήτησης, περιορίζοντας όμως την κάλυψη σε θέματα εύκολα και συναισθηματικά απλά, για μικρό χρονικό διάστημα, μέχρι να ανακύψει το επόμενο θέμα, η επόμενη συναισθηματικά φορτισμένη εικόνα που θα ικανοποιήσει την ολοένα αυξανόμενη όρεξη των αποδεκτών-καταναλωτών.

Αν κάποιος ανατρέξει στην κάλυψη των περιβαλλοντικών θεμάτων από τα ΜΜΕ στον ελληνικό χώρο θα δει πως εκτενέστερη και σταθερά θετική κάλυψη έχει για παράδειγμα η προσπάθεια διάσωσης των χελωνών καρέτα-καρέτα από ότι η επανεισδοχή των αρκούδων στο φυσικό τους περιβάλλον. Το δε πρόβλημα της λειψυδρίας εμφανίζεται περιστασιακά και εποχικά ενώ της ανόδου της θερμοκρασίας ως στατιστική στα δελτία καιρού. Αυτό οφείλεται μεταξύ άλλων στην έλλειψη μιας ξεκάθαρης περιβαλλοντικής πολιτικής αλλά και στην υποβάθμιση της υπάρχουσας περιβαλλοντικής κατάστασης από τα ΜΜΕ ως θέμα που «δεν πουλά», καθώς και στην έλλειψη εκπαίδευσης των ίδιων των λειτουργών των ΜΜΕ πάνω σε ανάλογα θέματα. Επιπλέον η Καρέτα –Καρέτα έχει αποκτήσει πέραν από τη σημασία της ως μέρος ενός οικοσυστήματος, μια ταυτότητα τουριστικής ατραξιόν, άρα έχει μια υπεραξία σημαντική για την τοπική οικονομία, αντίθετα η Αρκούδα δεν έχει την ανάλογη αποδοχή από την κοινότητα της περιοχής, αφού η προστασία και διατήρηση της αρκούδας αντιβαίνει στην ανάπτυξη της κοινότητας. Η περιβαλλοντική κάλυψη θεμάτων και η ανάρτηση τους στα ΜΜΕ είναι σε άμεση συνάρτηση με όλα τα άλλα θέματα μια κοινωνίας.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, τα θέματα της οικολογίας και του περιβάλλοντος αντιμετωπίζονται από τα ελληνικά και άλλα ΜΜΕ μονοσήμαντα, συχνά ως πολιτικά θέματα που εξυπηρετούν βραχυπρόθεσμους στόχους όπως τη δημιουργία αρνητικού /θετικού κλίματος στα κυβερνητικά πλάνα, χωρίς να δίνεται όμως ιδιαίτερη σημασία στην ουσία του θέματος. Οι αξίες της αειφορίας, της περιβαλλοντικής ηθικής δεν αναφέρονται καν σε αυτές τις περιπτώσεις, γιατί αυτές οι θεματικές λειτουργούν απλά ως πλαίσια διαμόρφωσης ή δημοσιοποίησης άλλων πολιτικών.

Τρομολαγνικά επεισόδια έχουμε συχνά στην παρουσίαση των σχεδίων της Τουρκίας για κατασκευή πυρηνικού σταθμού στα παράλια της, μέσα από μια αποκλειστικά πολιτική κάλυψη του γεγονότος, χωρίς περαιτέρω διασύνδεση με τις περιβαλλοντικές επιπτώσεις ή έστω μια συζήτηση για εναλλακτικές μορφές ενέργειας. Κατά παρόμοιο τρόπο τα υπαρκτά και άμεσα προβλήματα του πυρηνικού εργοστασίου στο Κοζλοντούι της Βουλγαρίας παρουσιάζονται και πάλι σποραδικά και αποσπασματικά. Μια απλή αναζήτηση στο Google με θέμα “Πυρηνικός σταθμός - Τουρκία” κατέγραψε 50,100 αποτελέσματα σε 0.43 δευτερόλεπτα, ενώ η αντίστοιχη ερώτηση για το Κοζλοντούι 4,400 σε 0.46 δευτερόλεπτα (αναζήτηση στις 2/6/16).

Ουσιαστικά τα ΜΜΕ προσφέρουν πληροφορία περισσότερο για κατανάλωση παρά για χρήση. Τα ΜΜΕ θα έπρεπε να στοχεύουν στη διαμόρφωση αξιών και στάσεων σε επίπεδο κοινωνίας αλλά και ατόμου και για να το πετύχουν αυτό χρειάζεται χρόνος, συνέπεια και αποφυγή της “εύκολης” μεθόδου, δηλαδή αυτής της συναισθηματικής εμπλοκής που είναι μεν ισχυρή αλλά πρόσκαιρης και περιορισμένης εμβέλειας.

Χρειάζεται δηλαδή μια διαφοροποίηση στους λόγους επιλογής και ιεράρχησης των ειδήσεων. Ο McQuail (2005) τονίζει πως η «υπεύθυνη επικοινωνία υπάρχει όπου οι "συντάκτες" (δημιουργοί, πηγές, ή πυλωροί) έχουν την ευθύνη για την ποιότητα και τις συνέπειες της δημοσίευσης, προσανατολίζονται στα ακροατήρια και σε άλλους που ενδεχομένως επηρεάζουν, ανταποκρίνονται στις προσδοκίες τους και στις προσδοκίες της ευρύτερης κοινωνίας».

Τα ΜΜΕ ως διαμορφωτές της κοινής γνώμης

Τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης και Επικοινωνίας, παραδοσιακά: έντυπα (εφημερίδες, περιοδικά), ραδιοτηλεοπτικά καθώς και τα νέα ψηφιακά - ηλεκτρονικά μέσα, (βίντεο, ιστοσελίδες, μπλογκ κλπ) είναι ταυτόχρονα εργαλεία και διαμορφωτές της δημόσιας σφαίρας στη σύγχρονη κοινωνία. Περισσότερο από κάθε άλλη στιγμή στην ιστορία τα ΜΜΕ, άρα και οι έχοντες πρόσβαση στη διαμόρφωση περιεχομένου, δημοσιογράφοι και ιδιοκτησιακά καθεστώτα, έχουν σήμερα τον έλεγχο στην καθημερινή θεματολογία της δημόσιας συζήτησης αλλά και στην επιβολή της κυρίαρχης άποψης και του κυρίαρχου λόγου.

Τα νέα μέσα επικοινωνίας, όπως εξελίσσονται βασιζόμενα στην ψηφιακή τεχνολογία, πολλαπλασιάζουν και εξελίσσουν τις δυνατότητες συλλογής, παραγωγής, και διακίνησης των ειδήσεων. Δίπλα σε αυτά που αναγνωρίζουμε ως ΜΜΕ έρχονται να διεκδικήσουν έναν αντίστοιχο ρόλο στη δημόσια σφαίρα, τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης (ΜΚΔ). Εδώ είναι εμφανείς οι ταχύτητες διάχυσης της είδησης / πληροφορίας και τεράστιο το πρόβλημα αξιοπιστίας αυτής της είδησης όπως εμφανίζεται, γιατί τα ΜΚΔ μοιάζουν αλλά δεν είναι δημοσιογραφικά όργανα ΜΜΕ, δεν ακολουθούν τους κανόνες δημοσιογραφικής πρακτικής και η δεοντολογία τους είναι ελλιπής. Τα ΜΚΔ δημιουργούν μια αποσπασματική εικόνα της πραγματικότητας του κάθε χρήστη. Να αναφέρουμε εδώ όμως και τη διάσταση της "απενοχοποίησης" την οποία με την εικονική πραγματικότητα τους συχνά καταφέρνουν τα ΜΚΔ: η συμμετοχή σε άυλες δραστηριότητες, όπως η συλλογή διαδικτυακών υπογραφών, η κοινοποίηση (share), τα like και τα καινούρια emoticons του Facebook, τα σχόλια στο twitter προσφέρουν την αίσθηση της δράσης, της συμμετοχής, της ενέργειας, ενώ η βαρύτητα και η αποτελεσματικότητα αυτών των πράξεων είναι ελάχιστη και η όποια δράση αφορά έναν κύκλο ήδη γνώριμο.

Ο όγκος των πληροφοριών που είναι πλέον εύκολα προσβάσιμος και διαμορφώσιμος σε όλους όσους έχουν για παράδειγμα την ικανότητα χρήσης ενός υπολογιστή και διαδικτυακή σύνδεση μετατρέπει τα ΜΜΕ και τους εργαζόμενους σε αυτά, σε "επιμελητές πληροφοριών". Επαφίεται στο δημοσιογράφο και στο Μέσο να επιλέξει από την πληθώρα των θεμάτων ποια θα δώσει για δημοσιοποίηση. Άρα πέραν από φύλακες της είδησης οι δημοσιογράφοι και τα Μέσα εδραιώνονται ως διαμεσολαβητές μεταξύ του σημαντικού (δημοσιεύσιμου) και του ασήμαντου (μη δημοσιεύσιμου) έστω και αν η πραγματική αξία της συγκεκριμένης είδησης είναι εν δυνάμει μεγάλη. Εδώ θα πρέπει να σημειωθεί πως για αυτήν ακριβώς τη λειτουργία και οι ίδιοι οι δημοσιογράφοι πρέπει να τύχουν ειδικής εκπαίδευσης. Η δε επιλογή και ιεράρχηση των θεμάτων προς κοινοποίηση και δημοσιοποίηση με ή και χωρίς παρέμβαση (είτε προσθέτοντας περισσότερες πληροφορίες είτε παίρνοντας θέση σχολιάζοντας το θέμα) από τον δημοσιογράφο/επιμελητή έχει να κάνει μεταξύ άλλων με το ιδιοκτησιακό καθεστώς, το πολιτικό προφίλ του μέσου, αλλά και το είδος /ποιότητα του αναγνώστη στον οποίο το μέσο απευθύνεται.

Η επιλογή και επεξεργασία των πληροφοριών από τα ΜΜΕ συμβάλλει στη διαμόρφωση της καθημερινότητας μας με την κατασκευή σε μεγάλο βαθμό της πραγματικότητας. Η διαμεσολαβητική ιδιότητα των μέσων, δηλαδή η διαμεσολάβηση στην επικοινωνία μεταξύ των πολιτών και των σημαντικών φορέων της δημόσιας ζωής, διαμορφώνει και οριοθετεί τη συζήτηση στη δημόσια σφαίρα, επιβάλλοντας την ατζέντα που έχουν (συν)κατασκευάσει. Στη σύγχρονη δημοκρατία δημιουργούνται και εξελίσσονται παράλληλα διάφορες δημόσιες σφαίρες στις οποίες συνενώνονται κοινά στοιχεία, μέσα από διαδικασίες συμμετοχής στο διάλογο είτε δια ζώσης είτε διαμεσολαβημένα με τη χρήση διάφορων πλατφορμών επικοινωνίας (Dahlgren 2009). Τα ΜΜΕ δηλαδή και ιδιαίτερα τα ψηφιακά, τα λεγόμενα νέα μέσα έχουν ένα καθοριστικό ρόλο στη συγκρότηση της δημόσιας σφαίρας επειδή προσφέρουν αυτές τις πλατφόρμες για ευρεία συμμετοχή των πολιτών στο δημόσιο διάλογο.

Αλφαβητισμός στα ΜΜΕ

Η συλλογή, επεξεργασία και διαμόρφωση της είδησης από τα ΜΜΕ, υπόκειται στην ατζέντα που ακολουθεί το μέσο, στην ευθυγράμμιση με τις τρέχουσες τάσεις και τα κοινά ενδιαφέροντα, στο τι είδους είδηση ακούγεται ελκυστική και "πουλάει".

Η κριτική λοιπόν ικανότητα ανάγνωσης των μέσων, εξυπακούει την ανάγκη για μηντιακό αλφαβητισμό (Ντάβου 2001) ή (κριτικό) γραμματισμό στα μέσα. Ο Buckingham (2013) διαφοροποιεί την εκπαίδευση στα ΜΜΕ (media education) από τον αλφαβητισμό στα ΜΜΕ (media literacy) θεωρώντας την πρώτη ως τη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης των μέσων και το δεύτερο ως το αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας, το σύνολο των γνώσεων και των δεξιοτήτων που αποκτούν οι εκπαιδευόμενοι. Η κριτική ικανότητα ανάγνωσης των μέσων σύμφωνα με τον Potter (2008) επιτρέπει στον αναγνώστη/χρήστη να έχει στην κατοχή του χάρτες για πλεύση, χωρίς την απόσπαση της προσοχής του από άλλα επιβλαβή για τον ίδιο δημοσιευμένα ζητήματα.

Πιο συγκεκριμένα ως αλφαβητισμός στα ΜΜΕ ορίζεται:

- «Η ικανότητα να αξιολογούνται, να αναλύονται και να επικοινωνούνται τα μηνύματα που διακινούνται από τα ΜΜΕ» (Rubin 1998),
- Η γνώση για τη λειτουργία και την επίδραση των ΜΜΕ στην κοινωνία,
- Η κατανόηση των πολιτισμικών, οικονομικών, πολιτικών και τεχνολογικών επιδράσεων στη δημιουργία παραγωγή και μετάδοση των μηνυμάτων,
- Η γνώση των τυπικών χαρακτηριστικών των ΜΜΕ η κριτική επεξεργασία του περιεχομένου τους και η σύγκριση τους με την εξωτερική πραγματικότητα» (Ντάβου 2001).

Ο αλφαβητισμός στα μέσα δίνει το δικαίωμα και τη θέση στον αναγνώστη / χρήστη / καταναλωτή των ΜΜΕ να αξιολογήσει την καταγραφή της είδησης, την ιεράρχηση της στην δημοσιοποίηση μετατρέποντας τον από απλό καταναλωτή σε εγγράμματο συμμετέχοντα. Επιπλέον ο αλφαβητισμός στα μέσα έχει έναν υπερεθνικό χαρακτήρα, πέραν των τοπικών και εθνικών συνόρων και όμοια με τα θέματα του περιβάλλοντος έχει μια οικουμενικότητα που μπορεί να ορίζεται ως παγκοσμιοποίηση αλλά ουσιαστικά διαφοροποιείται ως προς τα αίτια ύπαρξης του.

Άρα πέρα από την απλή ειδησεογραφική κάλυψη γεγονότων ή πολιτικών, ο τρόπος παρουσίασης καθώς και η χρήση της τεχνολογίας στην παρουσίαση τους, επιτρέπουν στα μέσα να λειτουργήσουν ως εκπαιδευτικά εργαλεία ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης. Η άτυπη εκπαίδευση στα μέσα, δεν είναι ανταγωνιστική προς όποια άλλη μορφή τυπικής ή μη τυπικής εκπαίδευσης, αντίθετα, δυνητικά ο κριτικά εγγράμματος πολίτης επιβάλλει τη δική του θεματική στην καθημερινότητα των μέσων και ταυτόχρονα στους διαμορφωτές της δημόσιας σφαίρας, άρα και στις πολιτικές και τις στρατηγικές τους.

Η εκπαίδευση στον μηντιακό αλφαβητισμό πρέπει να χρησιμοποιεί διαφορετικούς τρόπους προσέγγισης όπως την αποδόμηση των υπαρχόντων μέσων και προϊόντων τους, αναλύοντας και εξετάζοντας τόσο τη δομή όσο και την ουσία ώστε να μπορέσει ο ίδιος να σταθεί κριτικά απέναντι τους. Η κριτική στάση απαιτεί μια συνεχόμενη αξιολόγηση, πάντα τεκμηριωμένη, και την αποτίμηση θετική ή αρνητική βασισμένη πάνω σε συγκεκριμένα κριτήρια. Η καλλιέργεια αυτής της κριτικής στάσης και ικανότητας σημαίνει γνώση του αντικειμένου και δυνατότητα κριτικής και αυτοκριτικής.

Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη: Μια αμφίδρομη σχέση

Αντιπαραβάλλοντας το περιεχόμενο της περιβαλλοντικής ενημέρωσης και επικοινωνίας με την εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη παρατηρούμε ότι μοιράζονται κοινές επιδιώξεις:

(α) την ενημέρωση και αφύπνιση του κοινού για τα ζητήματα της αειφόρου ανάπτυξης,

(β) την ευαισθητοποίηση του απέναντι στα σοβαρά κοινωνικά, οικονομικά και περιβαλλοντικά ζητήματα,

(γ) την υπεύθυνη και ενημερωμένη συμμετοχή του στη διαμόρφωση της κοινής γνώμης και της διαπραγμάτευσης λύσεων, με κριτικό και ηθικό τρόπο και

(δ) την προώθηση της ενεργούς δράσης.

Κοινό παρονομαστή σε όλες αυτές τις επιδιώξεις αποτελεί η κριτική προσέγγιση. Μια τέτοια κριτική προσέγγιση στην πληροφορία και την αξιοποίηση της ανάγει τα ΜΜΕ σε εξαιρετικό εργαλείο εκπαίδευσης που ενισχύει τη διάδραση μαθητή και αντικειμένου μάθησης. Η ποικιλομορφία στις πηγές και στις πληροφορίες, όπως άρθρα, σχόλια, ρεπορτάζ, φωτογραφικό ρεπορτάζ καθώς και ραδιοτηλεοπτικά προγράμματα μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τα μαθήματα στην τάξη. Τα ΜΜΕ (ειδικά τα ηλεκτρονικά και ψηφιακά) είναι χρονικά ευέλικτα μεταφέροντας την πληροφορία σε πραγματικό χρόνο, απαντώντας στις ανάγκες της επικαιρότητας αλλά και προβάλλοντας τη χρονικά επείγουσα κατάσταση. Ας σημειωθεί ότι, όπου η τυπική εκπαίδευση φροντίζει να υπάρχει ειδικά σχεδιασμένο μάθημα σε θέματα περιβάλλοντος και αειφόρου ανάπτυξης, τα ΜΜΕ λειτουργούν ως συμπληρωματικές πηγές πληροφόρησης (Howe & Disinger 1988). Επιλέγοντας ένα άρθρο ή μια οπτικογραφημένη είδηση ή οποιαδήποτε μορφή ΜΜΕ ο εκπαιδευτικός πρέπει να διασφαλίζει ότι:

- Η περιβαλλοντική πληροφορία πρέπει να είναι σχετική με τους αποδέκτες του, να απαντά στις ανησυχίες, τις ανάγκες αλλά και τον τρόπο ζωής τους.

- Αν τα θέματα είναι ξένα ως προς την καθημερινότητα τους, η κινητοποίηση τους θα είναι μηδαμινή, ενώ η σημασία και το επείγον του προβλήματος θα συνεχίσει να υποβαθμίζεται. Για παράδειγμα αν το φαινόμενο της υπερθέρμανσης παρουσιάζεται κύρια ως το λιώσιμο των πάγων στους Πόλους, αυτό δεν αναγνωρίζεται ως άμεσο πρόβλημα για τον κάτοικο της Μεσογείου και το πιθανότερο είναι η όποια ευαισθητοποίηση να είναι μικρής (πυροτεχνικής) διάστασης.
- Η παρουσίαση και τεκμηρίωση των θεμάτων πρέπει να γίνεται με τη βοήθεια αξιόπιστων πηγών που θεωρούνται ειδικές, παρουσιάζοντας μάλιστα τις διαφορετικές απόψεις στο θέμα, δίνοντας έτσι το δικαίωμα στον αποδέκτη του μηνύματος να σχηματίσει άποψη.
- Τα ΜΜΕ με τη βοήθεια της τεχνολογίας αναδεικνύουν τα θέματα του περιβάλλοντος, άμεσα, έγκαιρα και με υπευθυνότητα που προκύπτει από την δική τους εκπαίδευση.

Παράλληλα ο εκπαιδευτικός μπορεί να προχωρήσει και στη δημιουργία μηντιακών προϊόντων, ερευνώντας και οργανώνοντας το περιεχόμενο και την παρουσίαση τους. Αυτή η ενέργεια απομυθοποιεί τα μέσα, ενώ παράλληλα εξοικειώνει το χρήστη με τις διαδικασίες συλλογής, επεξεργασίας και ανασύνθεσης της πληροφορίας μετατρέποντας τον από απλό χρήστη/καταναλωτή σε παραγωγό τόσο του μέσου όσο και του περιεχομένου.

Έρευνα σκανδιναβικών πανεπιστημίων έδειξε πως οι κύριες πηγές πληροφόρησης των φοιτητών σε θέματα περιβάλλοντος ήταν (α) διαδικτυακά αναρτημένα κείμενα ή οπτικογραφήσεις και (β) τα υπόλοιπα ΜΜΕ με πρώτη την τηλεόραση (Shrum 2002). Αντίστοιχα ευρήματα παρουσίασαν και άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Ένα ακόμα στοιχείο είναι η διαφοροποίηση του μέσου προτίμησης ανάλογα με την ηλικία και τη χώρα. Ενδιαφέρουσα είναι και η άποψη φοιτητών από τις ΗΠΑ που υποστηρίζουν πως στα επόμενα χρόνια θα καταφεύγουν για την πληροφόρηση τους σε πιο παραδοσιακά μέσα (Lewis 2008). Θα άξιζε να διερευνηθεί αν η προτίμηση αυτή αφορά στην μεγαλύτερη ενδεχομένως εμπιστοσύνη που μπορεί να αποδώσει κάποιος στα παραδοσιακά μέσα παρά στον παραπλανητικό και υποκειμενικό χαρακτήρα που μπορεί να θεωρηθεί ότι έχουν τα ΜΚΔ και το διαδίκτυο.

Η διείσδυση των ΜΜΕ στην κοινωνία και η αποδοχή τους ως πηγή πληροφόρησης διευκολύνει τη χρήση τους στην τυπική εκπαίδευση ως εκπαιδευτικό εργαλείο αλλά και ενισχυτικά αφού μετατρέπονται σε εργαλεία άτυπης εκπαίδευσης. Ως άτυπη μορφή εκπαίδευσης, τα ΜΜΕ μπορούν να συμβάλουν στην ΕΑΑ μέσα από την παρουσίαση της περιβαλλοντικής είδησης/θέματος σε θεματικό πλαίσιο. Η επεξεργασία της είδησης πρέπει να εμβαθύνει με πολυδιάστατο τρόπο σε διαφορετικές πτυχές, να αναλύει το θέμα, να προχωρά σε διασυνδέσεις του με άλλα ζητήματα και να οδηγεί σε τεκμηριωμένες προβλέψεις για συνέπειες. Πέραν από τη συμβολή των ΜΜΕ στην ΕΑΑ, η ίδια η ΕΑΑ συμβάλλει θετικά στην ανάπτυξη του μηντιακού γραμματισμού. Η ΕΑΑ κρίνεται απαραίτητη για την ενίσχυση της κριτικής ικανότητας και ενημερωμένης συνειδητής διαμόρφωσης γνώμης από πλευράς του κοινού ιδιαίτερα για ζητήματα περιβάλλοντος και αειφόρου ανάπτυξης.

Συνοψίζοντας, η συνέργεια ανάμεσα στα ΜΜΕ και την ΕΑΑ ενδυναμώνει τον πολίτη με δεξιότητες κριτικής, συστημικής σκέψης και λύσης προβλήματος καθιστώντας τον έτσι ικανό να διερευνά, να ενημερώνεται, να κρίνει και στη συνέχεια να συμμετέχει

ενεργά στις προσπάθειες αντιμετώπισης περιβαλλοντικών, κοινωνικών και οικονομικών ζητημάτων αειφόρου ανάπτυξης αναδεικνύοντας έτσι την εποικοδομητική σχέση ανάμεσα στα δύο πεδία και διευκολύνοντας τις διεργασίες που θα οδηγήσουν σε ένα νέο κοινωνικό παράδειγμα βασισμένο στις αρχές και αξίες της αειφορίας.

Η κοινωνία αποτελεί ένα είδος κοινωνικής σύμβασης, σύμφωνα με τις αρχές της από κοινού ζωής. Η συμφωνία αυτή είναι δυνατή λόγω του ότι οι άνθρωποι εκ φύσεως είναι το ίδιο λογικοί δηλαδή ίσοι. Η παιδεία, είναι η σχέση ανάμεσα στον ανοικτό ανθρώπινο νου και στις λογικές φυσικές αρχές, είναι το εργαλείο που διασφαλίζει αυτή την ισότητα, την κοινή λογική. Η γνώση ανάγεται σε οργανωτική αρχή ολόκληρης της κοινωνίας δίνοντας τη δυνατότητα για κοινωνική πρόοδο και ανάπτυξη. Η πρόσβαση στη γνώση, (η διαχωριστική γραμμή ανάμεσα σε εκείνους που ξέρουν και αυτούς που δεν ξέρουν) αποτελούσε το σύνορο μεταξύ πλουσίων και φτωχών. Στα τέλη του περασμένου αιώνα (δεκαετία του ’90) η ανάπτυξη των πληροφοριακών και των επικοινωνιακών τεχνολογιών καθιστά πλέον εύκολη αυτή την πρόσβαση (κάτω από επιστημονικές και οικονομικές προϋποθέσεις). Η βιομηχανική κοινωνία αντικαθίσταται με την πληροφοριακή κοινωνία ή την κοινωνία της γνώσης. Η δε παραγωγή της γνώσης αποκτά πλέον εκθετικό χαρακτήρα. Στο πλαίσιο αυτό η επιστήμη δεν εκλαμβάνεται απλά ως γεννήτρια και δεξαμενή αλήθειας, αλλά μέσα από την παροχή πληθώρας πληροφοριών και γνώσεων ανάγεται σε παραγωγό νέων υποθέσεων και δυνατοτήτων.

Η υψηλή και πολύπλευρη παιδεία σήμερα αποκτά νέο σκοπό, νέα αποστολή. Η πρόσβαση στη γνώση από μόνη της δεν επαρκεί για τη διάπλαση αυτόνομων, χειραφετημένων, δημοκρατικών, ηθικών πολιτών. Ριζοσπαστικό – κοινωνικά διαμορφωτικό ρόλο πλέον αποκτά ο τρόπος σκέψης, οι δεξιότητες και ικανότητες επεξεργασίας, αξιολόγησης και αξιοποίησης της προσφερόμενης γνώσης και πληροφορίας. Για τον Καστοριάδη «Μια κοινωνία είναι αυτόνομη, όχι αν απλώς ξέρει να φτιάχνει τους νόμους της, αλλά αν είναι και σε θέση να τους αμφισβητεί». Αντίστοιχα, το ξεχωριστό άτομο φτάνει στην αυτονομία του «αν έχει μπορέσει να εγκαθιδρύσει μια διαφορετική σχέση ανάμεσα στο ασυνείδητό του, το παρελθόν του, τις συνθήκες μέσα στις οποίες ζει, και στον εαυτό του ως στοχαζόμενη και αποφασίζουσα αρχή» (Καστοριάδης 2000).

Για να μπορούμε ως άνθρωποι να συμβάλουμε με την κοινωνική μας δράση στη διαμόρφωση του κοινωνικού είναι, θα πρέπει να λάβουμε και την ανάλογη παιδεία. Το περιεχόμενό της σύγχρονης παιδείας προσεγγίζει μέσα από μια κοινωνικά κριτική ανάλυση, τον κόσμο στον οποίο ανήκουμε. Αντιμάχεται κάθε κοινωνική, ιστορική, ανθρωπολογική κρίση και εξέλιξη. Η κριτική παιδεία, οδηγεί στην ικανότητα για βαθιά σκέψη, στην αμφισβήτηση και πρόκληση θέσεων, απόψεων και διαδικασιών που αφορούν τα ζητήματα εξουσίας και ελέγχου και συνδέεται με δράση προσανατολισμένη στην κοινωνική αλλαγή για το κοινωνικό καλό (Φλογαΐτη 2011).

Μια «μεταρρύθμιση της σκέψης, αδιαχώριστη από μια μεταρρύθμιση της παιδείας», είναι αναγκαία για να μας «οδηγήσει να αναγνωρίσουμε τον εαυτό μας ως παιδιά της Γης, παιδιά της ζωής, παιδιά του κόσμου …να μας ωθήσει να συνειδητοποιήσουμε την κοινή μοίρα όλων των ανθρώπων, όλων των προελεύσεων, που απειλούνται από τους ίδιους θανάσιμους κινδύνους …να αντιληφθούμε ότι ο μικρός πλανήτης Γη είναι το σπίτι μας, είναι η μητέρα μας… η Γη-Πατρίδα μας» (Μορέν 2016).

Βιβλιογραφία

I. Ελληνόγλωσση

Γεωργόπουλος, Α. (2006). Περιβαλλοντική Ηθική. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Καστοριάδης, Κ. (2000). Η Άνοδος της Ασημαντότητας. Αθήνα: Εκδόσεις Ύψιλον/Βιβλία.

Κουτσελίνη, Μ. (2007). Εκπαίδευση για Ανάπτυξη της Πολιτότητας. Ενημερωτικό Δελτίο ΠΟΛΙ.Σ, τεύχος 1.

Ματσαγγούρας, Η. (2000). Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη. Αθήνα: Gutenberg.

Μορέν, Ε. (2016). Ο Δρόμος για το Μέλλον της Ανθρωπότητας. Αθήνα: Εκδόσεις του Εικοστού Πρώτου Αιώνα.

Ντάβου, Μ. (2001). Ο Αλφαβητισμός στα μέσα και η σχέση δασκάλου μαθητή. Στο: Χαραμής, Π. (Επιμ), Η Αξιοποίηση των ΜΜΕ στα Σχολεία. Αθήνα: Ι.Μ. Παναγιωτόπουλος.

Φλογαΐτη, Ε. (2011). Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.

Φλογαΐτη, Ε. (2006). Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

II. Ξενόγλωσση

Buckingham, D. (2013). Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture. New York: John Wiley and Sons.

Dahlgren, P. (2009). Media and Political Engagement. Cambridge: Cambridge University Press.

Gerbner, G., Gross, L., Morgan, M., Signorielli, N., Shanahan, J. (2002). Growing up with television: Cultivation processes. In: Bryant, J., Zillmann, D. (Eds), Media effects: Advances in Theory and Research. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 43-67.

Gorobets, A. (2011). The global systemic crisis and a new vision of sustainable human development. Environment, Development and Sustainability. Vol. 13, No. 4, pp. 759-771.

Habermas, J. (1996). The Structural Transformation of the Public Sphere. Cambridge, Mass.: MIT Press.

Hansen, A. (1991). The media and the social construction of the environment. Media Culture and Society. Vol. 13, No. 4, pp. 443-458.

Heater, D. (1990). Citizenship: The Civic Ideal in the World History, Politics and Education. London: Longman.

Howe, R., Disinger, J. (1988). Teaching Environmental Education using Out-of-School Settings and Mass Media. ERIC/SMEAK Environmental Education Digest.

Huckle, J. (1996). Education for Sustainability. London: Earth Scan.

IUCN, UNEP, WWF (1991). Caring for the Earth: A Strategy for Sustainable Living. IUCN: Gland, Switzerland.

Jickling, B. (1992). Why I don't want my children to be educated for sustainable development. Environmental Education Research. Vol. 8, No. 3, pp. 325-334.

Kapoor N., (2011). Role of mass media in promotion of environmental awareness along with skills development among the rural people of Shringverpur,

Allahabad district, India. Proceedings. International Conference on Chemical, Biological and Environmental Sciences. Bankok, pp. 264-268.
Lewis, S.C. (2008). Where young adults intend to get news in five years. Newspaper Research Journal. Vol. 29, pp. 36-52.
Mazer, J. P., Hunt, S.K., Kuznekoff, J.H. (2007). Revising general education: Assessing a critical thinking instructional model in the basic communication course. The Journal of General Education, Vol. 56, No. 3-4, pp. 173-199.
McLuhan, M. (1994). Understanding Media. Cambridge, MA: MIT Press.
McQuail, D. (2002). Reader in Mass Communication Theory. London: Sage.
McQuail, D. (2005). Mass Communication Theory. London: Sage.
Orr, D.W. (1992). Ecological Literacy: Education and the Transition to a Postmodern World. Albany: State University of New York Press.
Potter, J.W. (2008). Media Literacy. 4th ed. Thousand Oaks, CA: Sage.
Rubin, A. (1998). Media literacy: Editor's note. Journal of Communication. Vol. 48, No. 1, pp. 3-4.
Shohel, M., Howes, A. (2009). Models of education for sustainable development and non-formal education: A Bangladeshi perspective. Journal of Education for Sustainable Development. Vol. 5, No. 1.
Shrum, L. J. (2002). Media consumption and perceptions of social reality: Effects and underlying processes. In: Bryant, J., Zillmann, D. (Eds), Media Effects: Advances in Theory and Research. 2nd Edition. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, pp 50-73.
UNESCO (2009). Bonn Declaration. Ανακτήθηκε στις 23 Ιουνίου 2016 από: http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001887/188799e.pdf
UNECE (2012). Learning for the Future. Competencies in Education for Sustainable Development (Utrecht, The Netherlands, UNECE). Ανακτήθηκε στις 23 Ιουνίου 2016 από: http://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/ESD_Publications/Competences_Publication.pdf
Wals, A.E.J., Jickling, B. (2009). A framework for young people's participation in sustainability, In: Corcoran, P.B., Osano, P.M. (Eds), Young People, Education, and Sustainable Development: Exploring Principles, Perspectives, and Praxis. Wageningen Academic Publishers, Wageningen, The Netherlands, pp. 77-84.
WCED (World Commission on Environment and Development) (1987). Our Common Future. Oxford: Oxford University Press.

Θέματα Δασολογίας και Διαχείρισης Περιβάλλοντος και Φυσικών Πόρων
8ος Τόμος: Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Επικοινωνία, σελ. 156 - 164

Η ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΗΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΤΩΝ ΕΦΗΒΩΝ: ΜΙΑ ΠΕΡΙΠΤΩΣΙΟΛΟΓΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ ΣΤΗ ΔΥΤΙΚΗ ΑΘΗΝΑ

Πέτρος Κυριακόπουλος
Περιβαλλοντολόγος
Τμήμα Περιβάλλοντος
Πανεπιστήμιο Αιγαίου
E-mail: petroskyriak@gmail.com

Καλλιόπη Μαρίνη
Ψυχολόγος
Υποψήφια Διδάκτωρ
Τμήμα Περιβάλλοντος
Πανεπιστήμιο Αιγαίου
E-mail: kmarini1@gmail.com

Κωνσταντίνα Σκαναβή
Καθηγήτρια
Τμήμα Περιβάλλοντος
Πανεπιστήμιο Αιγαίου
E-mail: cskanav@aegean.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας έρευνας υπήρξε η αποτύπωση της περιβαλλοντικής συμπεριφοράς των εφήβων, αλλά και των παραγόντων που την επηρεάζουν. Η επιλογή των εφήβων βασίστηκε στο γεγονός ότι οι νέοι αποτελούν την πιο πολύτιμη «περιουσία» μιας κοινωνίας. Η περιβαλλοντική τους συνείδηση καθορίζει την συμμετοχή στη λήψη περιβαλλοντικών αποφάσεων, επηρεάζοντας συνάμα την μελλοντική περιβαλλοντική συμπεριφορά της κοινωνίας. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 309 μαθητές Λυκείου. Το ερωτηματολόγιο βασίστηκε σε παλαιότερη έρευνα του Lee στην Κίνα και μεταφράστηκε στα ελληνικά. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι γονείς και το διαδίκτυο αποτελούν τις πιο σημαντικές πηγές περιβαλλοντικής πληροφόρησης των εφήβων. Τέλος, η πρόθεση για προστασία του περιβάλλοντος είναι υψηλή, ενώ η συμμετοχή σε περιβαλλοντικές δράσεις και οργανώσεις κυμαίνεται σε χαμηλά επίπεδα.

Λέξεις κλειδιά: *Περιβαλλοντική συμπεριφορά, περιβαλλοντικές στάσεις, περιβαλλοντική πρόθεση, επιρροή ΜΜΕ, κοινωνικός περίγυρος*

Εισαγωγή

Στη σημερινή εποχή, τα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας (ΜΜΕ) δείχνουν να είναι η κύρια πηγή πληροφόρησης του κοινού, όσον αφορά στα περιβαλλοντικά θέματα (Arlt

et al. 2011). Βάσει αυτού του στοιχείου, η περιβαλλοντική συμπεριφορά των ανθρώπων επηρεάζεται θετικά από τις μεταδιδόμενες αξίες και στάσεις (Lee 2011). Εκτός αυτού, τα μηνύματα που προωθούνται από τα ΜΜΕ έχουν συνεισφέρει σημαντικά, ούτως ώστε να γίνει κατανοητό στο ευρύ κοινό πως, όταν το περιβάλλον απειλείται, μπορεί να υπάρξουν αρνητικές συνέπειες και στις ανθρώπινες ζωές (Coleman 1993). Επιπροσθέτως, αυτά τα μηνύματα μπορούν να κινητοποιήσουν τους ανθρώπους να αναλάβουν δράση για την προστασία του περιβάλλοντος. Η ανακύκλωση των χρησιμοποιημένων υλικών αποτελεί ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα, καθώς αποδεικνύεται ότι τα ΜΜΕ έχουν ανάλογο βαθμό επιρροής με τον κοινωνικό περίγυρο στη συμπεριφορά των ανθρώπων (Chan 1998a).

Μελέτες που έχουν διεξαχθεί στις Η.Π.Α. (Hausbeck et al. 1992), αλλά και σε Ασιατικές χώρες, όπως η Κίνα (Lee 2011; Chan 1998b), η Ιαπωνία (Barrett & Kuroda 2002), η Μαλαισία (Said et al. 2007), το Μπαγκλαντές (Sarkar 2011) και η Σιγκαπούρη (Ivy et al. 1998), δείχνουν ότι οι έφηβοι λαμβάνουν αρκετή πληροφόρηση σχετικά με τα προβλήματα του περιβάλλοντος, τόσο από το διαδίκτυο, όσο και από τις εφημερίδες και την τηλεόραση, η οποία αποτελεί, άλλωστε, και το κύριο μέσο στο οποίο τα παιδιά ξοδεύουν τον χρόνο τους (Browne & Hamilton-Giachritsis 2005, Roberts 2000).

Παρόλο που τα ΜΜΕ έχουν σπουδαία επίδραση στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των νέων ανθρώπων, οι επιρροές από συμμαθητές, καθηγητές και γονείς δεν είναι λιγότερο σημαντικές (Brown & Cantor 2000). Το γονεϊκό παράδειγμα αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα που επηρεάζει τις περιβαλλοντικές στάσεις και την περιβαλλοντική συμπεριφορά των παιδιών, καθώς λειτουργεί ως πρότυπο για αυτά (Gronhoj & Thogersen 2012). Οι πράξεις των γονέων είναι πιο σημαντικές από τα λόγια, βοηθώντας τα παιδιά να διαμορφώσουν τον χαρακτήρα τους. Οι Goldstein et al. (2008) υπογραμμίζουν επίσης τη σημασία της κοινωνικής επίδρασης, ειδικά όταν αυτή προέρχεται από άλλους σημαντικούς παράγοντες (Chen et al. 2003). Τέλος, προηγούμενες μελέτες έδειξαν ότι υπάρχουν ποικίλοι άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν την περιβαλλοντική γνώση, όπως η οικονομική κατάσταση και το μορφωτικό επίπεδο (Shen & Saijo 2008).

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να αποτυπωθεί η περιβαλλοντική συμπεριφορά των εφήβων, αλλά και οι παράγοντες που την επηρεάζουν, όπως τα ΜΜΕ και ο κοινωνικός περίγυρος. Παράλληλα, να εξεταστεί η πρόθεση ανάληψης δράσης σχετικά με την προστασία του Περιβάλλοντος. Τέλος, να εξακριβωθεί ο βαθμός στον οποίο η περιβαλλοντική πρόθεση μετατρέπεται σε πράξη.

Μεθοδολογία έρευνας

Η έρευνα έλαβε χώρα στην περιοχή της Δυτικής Αθήνας, και συγκεκριμένα στον Δήμο Ιλίου. Η επιλογή βασίστηκε στα χαρακτηριστικά της περιοχής, η οποία αντιπροσωπεύει ένα μέσο οικονομικό επίπεδο, μεταξύ των περιοχών της Δυτικής Αθήνας (ΑΣΔΑ 2014). Το δείγμα συλλέχθηκε τον Νοέμβριο του 2015, ενώ έλαβαν μέρος όλες οι τάξεις από 3 Λύκεια του δήμου. Συνολικά, το δείγμα αποτελείται από 309 μαθητές, με το 52,1% να είναι αγόρια και το 47,9% να είναι κορίτσια. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε μέσω ανώνυμων ερωτηματολογίων, τα οποία αποτελούνταν από 30 ερωτήσεις και χρειάζονταν περίπου 15 λεπτά για να συμπληρωθούν. Το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου βασίστηκε σε μια προηγούμενη έρευνα (Lee 2011). Μεταφράστηκε στα ελληνικά, ενώ έγιναν και οι απαραίτητες προσαρμογές στα

περιβαλλοντικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά της Ελλάδας. Τα αντικείμενα της έρευνας ήταν: η επίδραση των ΜΜΕ και του κοινωνικού περίγυρου στη διαμόρφωση της περιβαλλοντικής συνείδησης, οι περιβαλλοντικές αξίες, οι περιβαλλοντικές στάσεις, η περιβαλλοντική πρόθεση/δέσμευση και η περιβαλλοντική συμπεριφορά. Οι απαντήσεις δόθηκαν σε πεντάβαθμη κλίμακα, βάσει της οποίας οι μαθητές απαντούσαν αν συμφωνούν ή όχι με κάποιες δηλώσεις, πόση πληροφόρηση έχουν σχετικά με τις ερωτήσεις και πόσο συχνά εφαρμόζουν διάφορες περιβαλλοντικές συμπεριφορές. Η διαβάθμιση ξεκινούσε από το 1 (διαφωνώ απολύτως – σπάνια - καθόλου), ως το 5 (συμφωνώ απολύτως – συνέχεια - πάρα πολύ). Η επεξεργασία των αποτελεσμάτων της έρευνας έγινε με χρήση του SPSS 20.

Αποτελέσματα

Επίδραση ΜΜΕ

Όσον αφορά στην πληροφόρηση σχετικά με την προστασία του περιβάλλοντος, οι μαθητές δείχνουν προτίμηση στο διαδίκτυο, με τις διαφημίσεις και την τηλεόραση να ακολουθούν με μικρή διαφορά. Ταυτόχρονα, οι εφημερίδες και το ραδιόφωνο εμφανίζονται λιγότερο δημοφιλείς (Πίνακας 1).

Πίνακας 1. Πληροφόρηση από τα ΜΜΕ.

ΜΜΕ	Ποσοστό (%)
Τηλεόραση	20,10%
Ραδιόφωνο	16,73%
Διαδίκτυο	23,79%
Εφημερίδες	17,19%
Διαφημίσεις	22,18%

Επίδραση κοινωνικού περίγυρου

Μεταξύ των παραγόντων του κοινωνικού περίγυρου, οι γονείς αποτελούν την κυριότερη πηγή πληροφόρησης σχετικά με περιβαλλοντικά θέματα, με τη συνεισφορά καθηγητών και φίλων να έπεται (Πίνακας 2). Παράλληλα, οι μαθητές κατατάσσουν τους κοινωνικούς παράγοντες στην ίδια σειρά, όσον αφορά στην συχνότητα με την οποία συζητούν για περιβαλλοντικά θέματα (Πίνακας 3).

Πίνακας 2. Πληροφόρηση από γονείς-καθηγητές-φίλους.

Πληροφόρηση από:	Ποσοστό (%)
Γονείς	40,34%
Καθηγητές	35,76%
Φίλους	23,90%

Πίνακας 3. Συζήτηση για περιβαλλοντικά θέματα με γονείς-καθηγητές-φίλους.

Συζήτηση με:	Ποσοστό (%)
Γονείς	37,55%
Καθηγητές	34,79%
Φίλους	27,66%

Περιβαλλοντικές Στάσεις

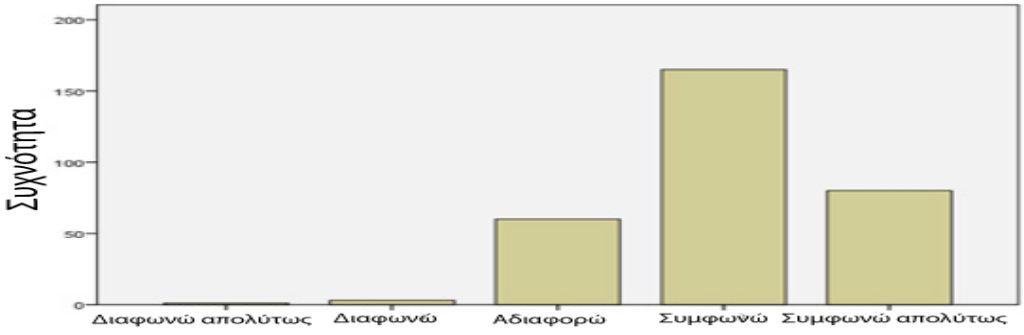
Στις απαντήσεις που καταγράφουν τις περιβαλλοντικές στάσεις τους, η πλειονότητα των μαθητών εκφράζει την ισχυρή της πεποίθηση για ενίσχυση του περιβαλλοντικού ενδιαφέροντος και προώθηση του φιλο-περιβαλλοντικού τρόπου ζωής στην Ελλάδα, υπογραμμίζοντας την ανάγκη για περισσότερες δράσεις σχετικά με την προστασία του περιβάλλοντος. Από την άλλη πλευρά, βέβαια, υπάρχει και ένα διόλου ευκαταφρόνητο ποσοστό μαθητών, το οποίο αδιαφορεί, ή θεωρεί ασήμαντη την προστασία του περιβάλλοντος (Πίνακας 4).

Πίνακας 4. Περιβαλλοντικές στάσεις.

Στάσεις	Ποσοστό (%)
Ανάγκη προώθησης φιλο-περιβαλλοντικού τρόπου ζωής στην Ελλάδα	20,98%
Έργα περιβαλλοντικής προστασίας: χάσιμο χρημάτων και πόρων	10,01%
Ανάγκη για περισσότερες δράσεις περιβαλλοντικής προστασίας	20,09%
Η περιβαλλοντική προστασία δε με αφορά.	9,57%
Η περιβαλλοντική προστασία είναι ασήμαντη	8,57%
Είναι ανούσιο να ξοδεύουμε χρήματα στην προώθηση περιβαλλοντικής προστασίας	9,84%
Είναι πολύ σημαντικό να αυξήσουμε το περιβαλλοντικό ενδιαφέρον των Ελλήνων	20,94%

Αν εστιάσουμε στις απαντήσεις σχετικά με την προστασία του περιβάλλοντος, θα παρατηρήσουμε ότι η συντριπτική πλειονότητα των μαθητών συμφωνεί με την ενίσχυση των εν λόγω δράσεων (Γράφημα 1).

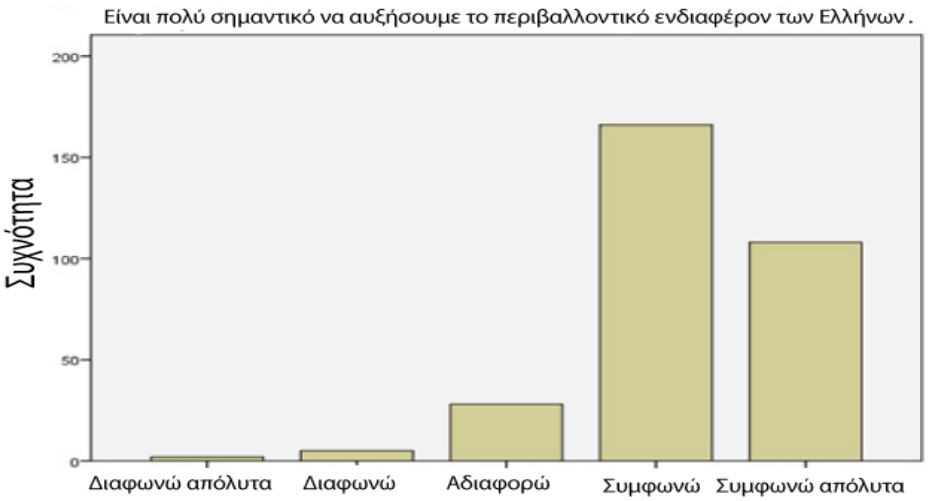
Γράφημα 1. Πεποίθηση σχετικά με την ενίσχυση των δράσεων περιβαλλοντικής προστασίας στην Ελλάδα.



Εκτός από τις δράσεις περιβαλλοντικής προστασίας, το μεγαλύτερο μέρος των μαθητών θεωρεί σημαντική την αύξηση του περιβαλλοντικού ενδιαφέροντος των Ελλήνων. Παρ' όλα αυτά, υπάρχει και ένα ποσοστό μαθητών που αδιαφορεί για το

θέμα, ενώ ελάχιστοι είναι εκείνοι που δηλώνουν ξεκάθαρα τη διαφωνία τους (Γράφημα 2).

Γράφημα 2. Σημασία αύξησης περιβαλλοντικού ενδιαφέροντος των Ελλήνων.



Περιβαλλοντική πρόθεση/δέσμευση

Όταν κλήθηκαν να απαντήσουν σχετικά με την περιβαλλοντική τους πρόθεση, οι μαθητές εξέφρασαν σαφή πρόθεση για πιο φιλική συμπεριφορά προς το περιβάλλον στο άμεσο μέλλον, η οποία θα συνοδεύεται και από την ανάλογη αλλαγή του τρόπου ζωής τους. Παράλληλα, ένα μεγάλο ποσοστό των ερωτώμενων δεν δίστασε να δεσμευτεί για αυτή την αλλαγή νοοτροπίας (Πίνακας 5).

Πίνακας 5. Περιβαλλοντική πρόθεση/δέσμευση.

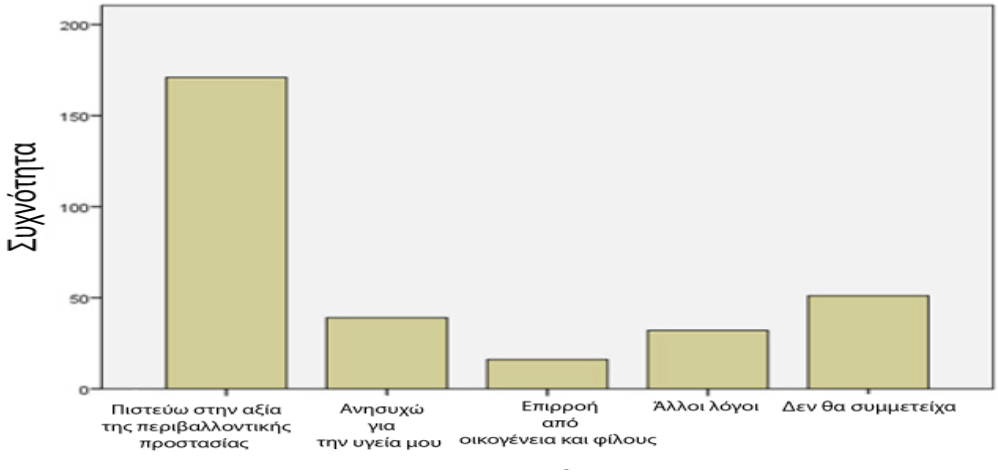
Δηλώσεις	**Ποσοστό (%)**
Σκοπεύω να συμπεριφέρομαι πιο φιλικά προς το περιβάλλον στο άμεσο μέλλον	26,08%
Προτίθεμαι να δεσμευτώ για καλύτερη περιβαλλοντική συμπεριφορά	25,63%
Προτίθεμαι να προσπαθήσω περισσότερο για να σώσω το περιβάλλον	24,81%
Προτίθεμαι να αλλάξω τον τρόπο ζωής μου για να γίνω πιο φιλικός προς το περιβάλλον	23,48%

Λόγοι συμμετοχής σε περιβαλλοντικές δράσεις

Σε ερώτηση σχετικά με τους λόγους συμμετοχής σε περιβαλλοντικές δράσεις, περισσότεροι από τους μισούς μαθητές αναφέρθηκαν στην αξία της περιβαλλοντικής

προστασίας. Παράλληλα, η ανησυχία για λόγους υγείας και η παρακίνηση από οικογένεια και φίλους αποτέλεσαν λιγότερο δημοφιλείς επιλογές (Γράφημα 3).

Γράφημα 3. Λόγοι συμμετοχής σε περιβαλλοντικές δράσεις.



Περιβαλλοντική συμπεριφορά

Βάσει των απαντήσεών τους, οι μαθητές έδειξαν ότι υιοθετούν διάφορες φιλο-περιβαλλοντικές συμπεριφορές, σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό. Η αξιοποίηση και η ανακύκλωση του χαρτιού, η επαναχρησιμοποίηση δοχείων και ο διαχωρισμός των απορριμμάτων αποτελούν τις πιο δημοφιλείς συνήθειες. Από την άλλη πλευρά, η αποφυγή της πλαστικής σακούλας, ο σχολαστικός έλεγχος σε ετικέτες και η κατανάλωση βιολογικών προϊόντων βρίσκονται στις τελευταίες θέσεις των επιλογών τους (Πίνακας 6).

Πίνακας 6. Περιβαλλοντική συμπεριφορά μαθητών.

Συμπεριφορά	**Ποσοστό**
Χρήση και των 2 πλευρών ενός χαρτιού	16,27%
Επαναχρησιμοποίηση μπουκαλιών και δοχείων	13,96%
Ανακύκλωση χρησιμοποιημένου χαρτιού.	13,06%
Διαχωρισμός σκουπιδιών σε κατηγορίες	12,00%
Αποφυγή χρήσης διασπώμενων ποτηριών και πιάτων	11,47%
Κατανάλωση βιολογικών προϊόντων	10,57%
Επιλογή προϊόντων φιλικών προς το περιβάλλον, ακόμα κι αν είναι πιο ακριβά	8,49%
Αποφυγή χρήσης πλαστικής σακούλας	7,82%
Προσοχή σε ετικέτα προϊόντος, για πιθανά επιζήμια στοιχεία	6,36%

Μεταξύ των συμμετεχόντων στην έρευνα, μόνο το 2% ήταν μέλη περιβαλλοντικών οργανώσεων, ενώ το 98% δεν ανήκε σε κάποια περιβαλλοντική οργάνωση.

Επιπροσθέτως, το 20% των μαθητών δήλωσε πως έχει συμμετάσχει σε τουλάχιστον μια περιβαλλοντική δραστηριότητα τον περασμένο χρόνο, ενώ το 80% δήλωσε πως δεν είχε καμία αντίστοιχη συμμετοχή (Γράφημα 4).

Γράφημα 4. Συμμετοχή σε τουλάχιστον μια περιβαλλοντική δραστηριότητα, κατά τον περασμένο χρόνο.

Συμπεράσματα - Συζήτηση

Παρότι η υπάρχουσα βιβλιογραφία έχει δείξει πως η τηλεόραση έχει ισχυρή επιρροή στην πληροφόρηση των εφήβων σχετικά με τα περιβαλλοντικά θέματα (Chan 1998a), η παρούσα μελέτη δίνει νέα στοιχεία. Συγκεκριμένα, αυτή η έρευνα παρουσιάζει ότι, όσον αφορά στα ΜΜΕ, η τηλεόραση έχει την τρίτη ισχυρότερη επίδραση, καθώς προηγούνται το διαδίκτυο και οι διαφημίσεις. Στον αντίποδα, το στοιχείο που δείχνει ότι οι γονείς λειτουργούν ως πρότυπα (Gronhoj & Thogersen 2012) επιβεβαιώνεται, καθώς αποδεικνύεται πως αποτελούν την κύρια πηγή πληροφόρησης και συζήτησης, σχετικά με τα περιβαλλοντικά θέματα.

Οι μαθητές δείχνουν να αντιλαμβάνονται την αναγκαιότητα της διατήρησης του φυσικού περιβάλλοντος, καθώς θεωρούν ότι η προώθηση του φιλο-περιβαλλοντικού τρόπου ζωής και η αύξηση του ενδιαφέροντος των Ελλήνων για το περιβάλλον θα πρέπει να αποτελούν προτεραιότητες. Η επίγνωση αυτής της αναγκαιότητας δείχνει πως η πρόθεση τους για περιβαλλοντική προστασία όχι μόνο υφίσταται, αλλά είναι και αρκετά ισχυρή. Επιπλέον, το περιβαλλοντικό τους ενδιαφέρον ενισχύεται από την εκπεφρασμένη τους πρόθεση για αλλαγή τρόπου ζωής, προκειμένου να γίνουν περισσότερο φιλικοί προς το περιβάλλον.

Ένα ακόμα στοιχείο που παρουσιάζεται στην παρούσα μελέτη, είναι η ένδειξη για επιθυμία των μαθητών να υιοθετήσουν ποικίλες φιλο-περιβαλλοντικές συνήθειες. Επιπροσθέτως, η πίστη στην αξία της περιβαλλοντικής προστασίας παρουσιάζεται ως ο κύριος λόγος συμμετοχής σε περιβαλλοντικές δραστηριότητες.

Η ανησυχία και το ενδιαφέρον των μαθητών για το περιβάλλον αποτελούν προαπαιτούμενα για την επιθυμητή περιβαλλοντική στάση, αλλά και την πρόθεση να αποκτήσουν τα απαραίτητα εφόδια, προκειμένου να συμμετάσχουν ενεργά στη διαδικασία λήψης περιβαλλοντικών αποφάσεων (Skanavis & Sakellari, 2007). Ωστόσο, είναι εντυπωσιακό ότι μόνο το 2% των μαθητών δήλωσαν ότι είναι μέλη κάποια περιβαλλοντικής οργάνωσης, ενώ το 98% δεν ανήκε σε κάποια οργάνωση. Επιπροσθέτως, μόνο το 20% των μαθητών δήλωσαν ότι είχαν συμμετάσχει σε κάποια περιβαλλοντική δραστηριότητα, κατά τη διάρκεια του περασμένου χρόνου.

Ανακεφαλαιώνοντας, αυτή η μελέτη παρουσίασε ότι οι γονείς αποτελούν την κύρια πηγή πληροφόρησης και συζήτησης σχετικά με περιβαλλοντικά θέματα, ενώ οι καθηγητές έπονται. Αυτό το εύρημα θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί σε μελλοντικές έρευνες, αλλά και να ληφθεί υπόψη στον σχεδιασμό και την εκτέλεση προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Επιπλέον, η έρευνα έδειξε ότι η συμμετοχή των μαθητών σε περιβαλλοντικές δραστηριότητες και οργανώσεις κινείται σε χαμηλά επίπεδα, ενώ η περιβαλλοντική τους πρόθεση είναι υψηλή. Η διαφορά που παρατηρείται μεταξύ αυτών των στοιχείων, θα μπορούσε να αποτελέσει αντικείμενο για μελλοντικές έρευνες.

Λαμβάνοντας υπόψη πως οι νέοι άνθρωποι αποτελούν την πιο πολύτιμη «περιουσία» μιας κοινωνίας, η περιβαλλοντική τους συνείδηση πρέπει να ενισχυθεί, προκειμένου να είναι ικανοί να συμμετάσχουν ενεργά στις διαδικασίες λήψης περιβαλλοντικών αποφάσεων, αργότερα στη ζωές τους (Giannakopoulou & Skanavis, 2014). Το πιο σημαντικό για αυτούς είναι να αντιληφθούν πως, περισσότερο από οποιονδήποτε άλλον, έχουν το δικαίωμα –αλλά και το καθήκον- να συμμετάσχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Skanavis et al. 2005), καθώς το μέλλον τους επηρεάζεται άμεσα από αυτές τις αποφάσεις.

Βιβλιογραφία

I. Ελληνόγλωσση

Αναπτυξιακός Σύνδεσμος Δυτικής Αθήνας (ΑΣΔΑ) (2014). Σχέδιο ολοκληρωμένης αστικής παρέμβασης δυτικής Αθήνας. Ανακτήθηκε στις 10-9-16 από: http://home.asda.gr/soap/2part.pdf

II. Ξενόγλωσση

Arlt, D., Hoppe I., Wolling, J. (2011). Climate change and media usage: Effects on problem awareness and behavioural intentions. International Communication Gazzette. Vol. 73, No. 1-2, pp. 45-63.

Barrett, B.F.D., Kuroda, A. (2002). Ecological modernisation, environmental knowledge and societal change: Attitude and behavior of young people in Japan. International Research in Geographical and Environmental Education. Vol. 11, pp. 237-261.

Brown, J., Cantor, J. (2000). An agenda for research on youth and the media. Journal of Adolescent Health. Vol. 27, Issue 2, pp. 2-7.

Browne, K., Hamilton-Giachritsis, C. (2005). The influence of violent media on children and adolescents: A public health approach. The Lancet. Vol. 365, Issue 9460, pp. 702-710.

Chan, K. (1998a). Mass communication and pro-environmental behavior: Waste recycling in Hong Kong. Journal of Environmental Management. Vol. 52, No. 4, pp. 317-325.

Chan, K. (1998b). Mass media and environmental knowledge of secondary school students in Hong Kong. The Environmentalist. Vol. 19, No. 2, pp. 85-97.

Chen, C., Greenberger, E., Farrugia, S., Bush, K., Dong, Q. (2003). Beyond parents and peers: The role of important non-parental adults (VIPs) in adolescent development in China and the United States. Psychology in the Schools. Vol. 40, No. 1, pp. 35-50.

Coleman, C.L. (1993). The influence of mass media and interpersonal communication on societal and personal risk judgements. Communication Research. Vol. 20, No. 4, pp. 611-628.

Giannakopoulou, H., Skanavis, C. (2014). Creating buzz by using media to make school gardens communication happen. Studies in Media and Communication. Vol. 2, pp. 36-48.

Goldstein, N.J., Cialdini, R.B., Griskevicious, V. (2008). A room with a viewpoint: Using social norms to motivate environmental conservation in hotels. Journal of Consumer Research. Vol. 35, pp. 472-481.

Gronhoj, A., Thogersen, J. (2012). Action speaks louder than words: The effect of personal attitudes and family norms on adolescents' pro environmental behavior. Journal of Economic Psychology. Vol. 33, Issue 1, pp. 292-302.

Hausbeck, K.W., Milbrath, L.W., Enright, S.M. (1992). Environmental knowledge, awareness and concern among 11th-grade students: New York State. Journal of Environmental Education. Vol. 24, pp. 27-34.

Ivy, T.G.C., Lee, C.K., Chuan, G.K. (1998). A survey of environmental knowledge, attitudes and behavior of students in Singapore. International Research in Geographical and Environmental Education. Vol. 3, pp. 181-202.

Lee, K. (2011). The role of media exposure, social exposure and biospheric value orientation in the environmental attitude-intention-behaviour model in adolescents. Journal of Environmental psychology. Vol. 31, Issue 4, pp. 301-308.

Roberts, D. (2000). Media and youth: Access, exposure and privatization. Journal of Adolescent Health. Vol. 27, pp. 8-14.

Said, A.M., Yahaya, N., Ahmadun, F. (2007). Environmental comprehension and participation of Malaysian secondary school students. Environmental Education Research. Vol. 1, pp. 17-31.

Sarkar, M. (2011). Secondary students' environmental attitudes: The case of environmental education in Bangladesh. International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences. Vol. 1, Special Issue, pp. 106-116.

Shen, J., Saijo, T. (2008). Re-examining the relations between socio-demographic characteristics and individual environmental concern: Evidence from Shanghai data. Journal of Environmental Psychology. Vol. 28, Issue 1, pp. 42-50.

Skanavis, C., Koumouris, G.A., Petreniti, V. (2005). Public participation mechanisms in environmental disasters. Environmental Management. Vol. 35, Issue 6, pp. 821-837.

Skanavis, C., Sakellari, M. (2007). Assessment of environmental intention of journalists. Applied Environmental Education and Communication. Vol. 6, Issue 3-4, pp. 233-240.

Θέματα Δασολογίας και Διαχείρισης Περιβάλλοντος και Φυσικών Πόρων
8ος Τόμος: Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Επικοινωνία, σελ. 165 - 179

Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΤΕΧΝΙΚΗΣ ΤΟΥ ΗΘΙΚΟΥ ΔΙΛΗΜΜΑΤΟΣ ΣΤΙΣ ΑΞΙΕΣ ΚΑΙ ΣΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΩΝ ΠΕΙΡΑΜΑΤΟΖΩΩΝ

Γεωργία Λιαράκου
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Ρόδος
E-mail: liarakou@rhodes.aegean.gr

Αγγελική Τσέλου
Απόφοιτος Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής – Εκπαίδευση με τη χρήση Νέων Τεχνολογιών»
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Ρόδος
E-mail: premnt10044@rhodes.aegean.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία χρησιμοποιεί την τεχνική του ηθικού διλήμματος για να εξετάσει τον τρόπο μεταβολής των αξιών απέναντι σε ζώα που συμμετέχουν σε πειραματικές διαδικασίες. Η έρευνα διεξήχθη στο πλαίσιο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, με τη μορφή διδακτικής παρέμβασης σε μαθητές Στ' Δημοτικού, 11-12 ετών, στη Ρόδο. Το δίλημμα που τέθηκε καλούσε τους μαθητές να τοποθετηθούν απέναντι στη συνέχιση διεξαγωγής ή μη των ζωικών πειραμάτων προκειμένου να βρεθεί το φάρμακο για τον παιδικό καρκίνο, από τον οποίο νοσεί ένας συμμαθητής τους. Ως πλαίσιο ανάλυσης χρησιμοποιήθηκε η τυπολογία του Kellert για τις στάσεις απέναντι στα ζώα. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν την ηθική και χρηστική προσέγγιση ως αυτές με τη μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης σε όλη τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης, ενώ ακολούθησαν η οικολογική, η ανθρωπιστική και η αρνητική. Συγκεκριμένα, στις αρχικές απαντήσεις στο δίλημμα η πλειοψηφία των μαθητών υιοθέτησε την ηθική στάση, ενώ στις τελικές απαντήσεις ως επικρατέστερη αναδείχθηκε η χρηστική προσέγγιση. Η μεταστροφή των αρχικών στάσεων αποδεικνύει την επίδραση του διλήμματος στον τρόπο συλλογιστικής πορείας των μαθητών. Μέσω της συζήτησης και της επιχειρηματολογίας που αναπτύχθηκε, οι μαθητές οδηγήθηκαν σε κατάσταση ανισορροπίας και φάνηκε ότι άρχισαν να σκέφτονται πολύπλευρα, λαμβάνοντας υπόψη αμφότερες τις πλευρές της διλημματικής κατάστασης.

Λέξεις κλειδιά: *Ηθικό δίλημμα, πειραματόζωα, περιβαλλοντική εκπαίδευση*

Τα ηθικά διλήμματα αποτελούν σήμερα μια από τις πιο γνωστές διδακτικές τεχνικές που χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση με στόχο την ανάπτυξη της ηθικής ευαισθησίας και της αυτογνωσίας των εκπαιδευομένων. Ο όρος δίλημμα παραπέμπει

σε ένα δύσκολο ζήτημα το οποίο περιλαμβάνει την επιλογή μεταξύ δυο ισοδύναμων εναλλακτικών λύσεων, καμιά από τις οποίες δεν μπορεί να θεωρηθεί ως πλήρως ικανοποιητική. Πολλές φορές η έννοια του διλήμματος τείνει να συγχέεται με αυτή του προβλήματος. Πρόκειται όμως για δυο διαφορετικές έννοιες: το πρόβλημα παραπέμπει σε μια κατάσταση η οποία είναι μεν δύσκολη, μπορεί όμως να επιλυθεί με έναν συγκεκριμένο τρόπο. Από την άλλη πλευρά, το δίλημμα είναι εξ ορισμού άλυτο, καθώς δεν είναι δυνατόν να επιλέξει κανείς μία μοναδική λύση ως σωστή.

Ως ηθικό δίλημμα ορίζεται η κατάσταση στην οποία δύο ή περισσότερες αξίες βρίσκονται σε αντιπαράθεση (Behnke 2005). Πρόκειται συγκεκριμένα για μια κατάσταση που εμπεριέχει συγκρουόμενες ηθικές αξιώσεις και αναδύει συγκεκριμένες ερωτήσεις όπως: Τι πρέπει να κάνω, ποιο είναι το σωστό και ποιο το λάθος, ποιο είναι το μειονέκτημα και ποιο το πλεονέκτημα της απόφασης ή της πράξης μου (Davis et al. 1997). Η μη ύπαρξη μιας τέλειας και πλήρως ικανοποιητικής λύσης αποτελεί το βασικό χαρακτηριστικό κάθε ηθικού διλήμματος. Το ηθικό δίλημμα προκύπτει κάθε φορά που για την επίλυση ενός ζητήματος προτείνονται διάφορες εναλλακτικές επαρκώς αιτιολογημένες, καθεμιά από τις οποίες έχει διαφορετικές συνέπειες (Henderson 2005). Συνήθως αυτές οι εναλλακτικές προτάσεις είναι αντιφατικές και άρα δύσκολο να συμβιβαστούν. Παρόλα αυτά καλείται κανείς να επιλέξει μεταξύ τους, γι' αυτό σε όλες τις προσεγγίσεις που περιέχουν ηθικό δίλημμα προκύπτει σύγκρουση μεταξύ αξιών (Bérubé & Villeneuve 2002). Η επιλογή αυτή δεν αποτελεί εύκολη διαδικασία διότι αναγκάζεται κανείς να αποφασίσει μετά από εσωτερική σύγκρουση των προσωπικών του αξιών (Larrosa 1993). Μέσω αυτού του προβληματισμού και της αμφιταλάντευσης, το άτομο συνειδητοποιεί τις αξίες του και ενδεχομένως οδηγείται σε βελτίωση του συλλογισμού του και της επιχειρηματολογίας του.

Η τεχνική του ηθικού διλήμματος δημιουργεί τις μαθησιακές συνθήκες για μια τέτοια ενδοσκόπηση. Η έκθεση των εκπαιδευομένων σε διλήμματα επιδιώκει την καλλιέργεια της ικανότητάς τους να διαμορφώνουν ενσυνείδητα το δικό τους αξιακό σύστημα. Για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος, τα διλήμματα πρέπει να έχουν μαθησιακό χαρακτήρα, δηλαδή να επιτρέπουν από τη μια τη συναισθηματική εμπλοκή των συμμετεχόντων, ώστε να προκαλέσουν τη μάθηση, αλλά, ταυτόχρονα, η εμπλοκή αυτή να μην είναι τόσο έντονη ώστε να εμποδίσει τη μάθηση. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Lind (2006), τα ηθικά διλήμματα πρέπει να λειτουργούν ως εμβόλια που εισάγουν εξασθενημένους ιούς στον οργανισμό για να τον καταστήσουν ικανό να αντιμετωπίσει τους πραγματικούς ιούς. Αυτό επιτυγχάνεται με ημι-πραγματικά αληθοφανή διλήμματα τα οποία, ναι μεν δεν αγγίζουν κανένα εκπαιδευόμενο προσωπικά, από την άλλη όμως δημιουργούν πραγματικές συγκρούσεις τόσο σε προσωπικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο.

Η εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία χρησιμοποιεί συχνά τα ηθικά διλήμματα για την ανάλυση και διασαφήνιση των αξιών και στάσεων των εκπαιδευόμενων. Και αυτό γιατί στη βάση των περισσότερων ζητημάτων του περιβάλλοντος και της αειφορίας βρίσκονται μια ή περισσότερες από τις τέσσερις βασικές κατηγορίες στις οποίες, σύμφωνα με τον Kidder (1995), μπορούμε να κατατάξουμε κάθε είδους ηθικό δίλημμα: το άτομο έναντι της κοινότητας, το βραχυπρόθεσμο έναντι του μακροπρόθεσμου, την αλήθεια έναντι της αφοσίωσης και τη δικαιοσύνη έναντι της συμπόνιας. Οι αντιφάσεις ανάμεσα σε αυτές τις θεμελιώδεις αξίες καθοδηγούν σε μεγάλο βαθμό τις προσωπικές αλλά και τις συλλογικές μας επιλογές και αποφάσεις σε σχέση με τα ζητήματα του περιβάλλοντος

και της αειφορίας, καθιστώντας έτσι τη διδακτική τεχνική του ηθικού διλήμματος σημαντικό εργαλείο για την επίτευξη των στόχων της εκπαίδευσης αυτής.

Στην παρούσα εργασία εστιάσαμε στη χρήση των πειραματόζωων, καθώς αποτελεί ένα από τα πλέον αμφιλεγόμενα ζητήματα που διχάζουν την κοινή γνώμη. Αν και τα ζώα χρησιμοποιούνται σε πειράματα ήδη από την εποχή του Αριστοτέλη (Fox 2006), τις τελευταίες δεκαετίες η χρήση ζώων γίνεται ως επί το πλείστον σε πειράματα με σκοπό να μελετηθεί η επίδραση χημικών ουσιών σε ζώντες οργανισμούς. Τέτοιου είδους πειράματα πραγματοποιούνται για ένα ευρύ φάσμα προϊόντων, συμπεριλαμβανομένων των καλλυντικών, φαρμακευτικών, οικιακών, γεωργικών και άλλων χημικών παρασκευασμάτων (Perkel 2014). Τα ζώα που χρησιμοποιούνται είναι γάτες, σκύλοι, χάμστερ, ινδικά χοιρίδια, πρωτεύοντα θηλαστικά, χοίροι, κουνέλια, πρόβατα, ποντίκια, αρουραίοι και άλλα εκτρεφόμενα ζώα (USDA 2014).

Παρά το γεγονός ότι οι περισσότερες χώρες δεν δημοσιεύουν αριθμητικά στοιχεία σχετικά με τα πειράματα που διεξάγουν, ο Knight (2008) υποστηρίζει ότι ο αριθμός των πειραματόζωων φθάνει τα 126.900.000 ετησίως σε παγκόσμια κλίμακα. Δεδομένης αυτής της κατάστασης, τα τελευταία χρόνια πληθαίνουν οι αντιδράσεις κατά των πειραματικών διαδικασιών που εμπλέκουν ζώα, ενώ έχει ιδρυθεί σημαντικός αριθμός οργανώσεων για την υπεράσπιση των δικαιωμάτων των ζώων (Bulger 1987). Ταυτόχρονα, συζητείται όλο και περισσότερο η αντικατάσταση των παραδοσιακών επιστημονικών μεθόδων με πειράματα in vitro με χρήση κυττάρων ή κυτταρικών συστατικών ανθρώπινης προέλευσης, με στόχο να μειωθεί τόσο ο χρόνος, όσο και το κόστος και ο αριθμός των ζώων που χρησιμοποιούνται (National Academy of Sciences 2007). Από την άλλη, οι ερευνητές επιμένουν ότι η χρήση ζώων στην έρευνα δεν μπορεί να υποκατασταθεί από βιβλία, προσομοιώσεις σε ηλεκτρονικό υπολογιστή ή πλαστικά μοντέλα (Stanisstreet et al. 1993). Μάλιστα, παρά τη θέσπιση ειδικού νομικού πλαισίου για την προστασία των ζώων, κάποιες πειραματικές δραστηριότητες εξακολουθούν να διεξάγονται νόμιμα ως αναγκαίες από εκπαιδευτικής και ιατρικής άποψης προκαλώντας ηθικές αντιδράσεις στο ευρύ κοινό (Γεωργόπουλος 2002).

Στο πλαίσιο αυτής της αντιπαράθεσης, η μελέτη των στάσεων και αξιών απέναντι στη χρήση πειραματόζωων αναδεικνύεται σε ιδιαίτερα ενδιαφέρον πεδίο. Έρευνες που έχουν διεξαχθεί στο παρελθόν γύρω από τις απόψεις των ενηλίκων σχετικά με αυτό το θέμα, έχουν αναδείξει διαφορές με βάση το φύλο, με τις γυναίκες να είναι περισσότερο αντίθετες σε σχέση με τους άνδρες ως προς τη χρήση ζώων σε πειράματα (Kellert & Berry 1987, Gallup & Beckstead 1988, Pifer et al. 1994). Σε αντίστοιχη έρευνα που απευθυνόταν σε μικρότερες ηλικίες, ο Stanisstreet (et al. 1993) απέδειξε ότι ανάμεσα σε μαθητές ηλικίας 15-16 ετών, τα κορίτσια εκδηλώνουν εντονότερες αντιδράσεις απέναντι στη χρήση πειραματόζωων σε σχέση με τα αγόρια. Επίσης, οι Birdsall & France (2011) εξετάζοντας το επίπεδο γνώσεων αλλά και τις στάσεις κοριτσιών ηλικίας 14-15 ετών απέναντι στη χρήση των ζώων σε πειραματικές πρακτικές έδειξαν ότι η αρνητική τους στάση οφείλεται σε συναισθήματα συμπάθειας προς τα ζώα. Σε παρόμοια έρευνα, ενήλικα άτομα δήλωσαν αντίθεση προς τα πειράματα, επειδή πιστεύουν ότι τα ζώα έχουν παρόμοιες γνωστικές διεργασίες με τον άνθρωπο (Knight et al. 2003).

Αν και οι έρευνες σχετικά με τις στάσεις διαφόρων κατηγοριών πληθυσμού απέναντι στα πειραματόζωα είναι σχετικά περιορισμένες, το ζήτημα των στάσεων απέναντι στα ζώα γενικότερα έχει τραβήξει εδώ και χρόνια την προσοχή των ερευνητών. Πολλές από αυτές τις έρευνες χρησιμοποιούν την τυπολογία του Kellert (1985, 1993)

για να αναδείξουν τις κατηγορίες αξιών που τους αποδίδουν οι άνθρωποι: χρηστική, φυσιολατρική, οικολογική, ανθρωπιστική, ηθική, επιστημονική, κυριαρχική, αρνητική, αισθητική (Kellert & Westervelt 1983, Peyton & Langenau 1985, Kellert 1985, Eagles & Muffit 1990, Anderson & Moss 1993, Bjerke et al. 1998, Λιαράκου 2008). Αν και στις παραπάνω έρευνες δεν γίνεται αναφορά στη χρήση των ζώων σε πειράματα για ιατρικούς σκοπούς, η τυπολογία του Kellert αποτελεί μια ενδιαφέρουσα πρόταση για να προσεγγίσουμε αυτό το ζήτημα.

Σκοπός της έρευνάς μας ήταν αρχικά να διερευνήσουμε τις στάσεις απέναντι στη διεξαγωγή πειραμάτων σε ζώα για ιατρικούς σκοπούς καθώς και τις αξίες που αναδεικνύονται σύμφωνα με την τυπολογία του Kellert, και στη συνέχεια να διαπιστώσουμε την πιθανή μεταβολή αυτών των στάσεων μετά από μια διδακτική παρέμβαση η οποία βασίστηκε στην τεχνική του ηθικού διλήμματος. Συγκεκριμένα, τα ερευνητικά μας ερωτήματα ήταν τα εξής:

- Ποιες είναι οι στάσεις των μαθητών σχετικά με τη χρήση πειραματόζωων για ιατρικούς σκοπούς;
- Κατά πόσο και προς ποια κατεύθυνση μεταβάλλονται οι στάσεις των μαθητών σχετικά με τη χρήση πειραματόζωων για ιατρικούς σκοπούς κατά της διάρκεια μιας διδακτικής παρέμβασης με ηθικό δίλημμα;

Μεθοδολογία

Η έρευνά μας σχετικά για τις στάσεις των μαθητών απέναντι στη χρήση ζώων σε πειραματικές διαδικασίες, μέσω της τεχνικής του ηθικού διλήμματος, διεξήχθη στο νησί της Ρόδου τον Δεκέμβριο του 2012. Στην έρευνα συμμετείχαν 53 μαθητές της Στ' Δημοτικού, ηλικίας 11-12 ετών. Η συγκεκριμένη ηλικιακή κατηγορία των υποκειμένων της έρευνας επιλέχθηκε διότι σε αυτή την ηλικία ωριμάζει η ηθική κρίση του ατόμου, ώστε αυτό να μεταβεί στην ηθική αυτονομία (Kohlberg 1974, Stapp & Cox 1979). Οι μαθητές προέρχονταν από δύο δημοτικά σχολεία διαφορετικών περιοχών της Ρόδου και χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες, καθώς η ίδια διδακτική παρέμβαση εφαρμόστηκε τρεις φορές με τον ίδιο τρόπο. Σε κάθε ομάδα υπήρξε ισοκατανομή των μαθητών κατά φύλο.

Η διδακτική παρέμβαση που πραγματοποιήθηκε για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας είχε διάρκεια 80 λεπτών. Ο τρόπος εργασίας που ακολουθήσαμε είναι η καθοδηγούμενη συζήτηση με ηθικό δίλημμα και περιλάμβανε τέσσερις φάσεις, καθεμιά από τις οποίες αποτελείται από διακριτά και διαδοχικά στάδια (Πίνακας 1). Η πορεία διδασκαλίας, αν και δανείζεται στοιχεία από την αρχική μεθοδολογία των Blatt και Kohlberg (1975) καθώς και από τις μεταγενέστερες παραλλαγές που πρότειναν οι Henderson (2005) και Lind (2006), αποτελεί μια πρόταση για την εφαρμογή της τεχνικής του ηθικού διλήμματος στο Δημοτικό σχολείο. Η έρευνα που πραγματοποιήσαμε ήταν ποιοτική και τα μέσα συλλογής των δεδομένων ήταν ερωτηματολόγια, συζήτηση και παρατήρηση.

Αναλυτικότερα, στην αρχή της διδακτικής παρέμβασης (1η φάση) παρουσιάστηκε στους μαθητές μια γελοιογραφία σχετική με πειραματόζωα, ως προσπάθεια διέγερσης του ενδιαφέροντος των μαθητών. Ακολούθησε παρουσίαση πληροφοριών ως προς την έκταση και τον τρόπο διεξαγωγής των πειραμάτων (ποια είδη ζώων προτιμώνται, αριθμοί και στατιστικά στοιχεία των πειραματόζωων που χρησιμοποιούνται ετησίως, κλπ).

Πίνακας 1. Συνοπτική παρουσίαση της πορείας της διδακτικής παρέμβασης.

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΜΕ ΗΘΙΚΟ ΔΙΛΗΜΜΑ		
1η φάση	**Αρχική τοποθέτηση ως προς τα πειράματα**	1. Αφόρμηση 2. Προβολή πληροφοριών για τα πειράματα 3. Ατομική απάντηση ως προς τα πειράματα
2η φάση	**Παρουσίαση διλήμματος - Αρχική τοποθέτηση ως προς το δίλημμα**	1. Προσφορά και ορισμός του διλήμματος 2. Ατομική απάντηση στο δίλημμα και αιτιολόγηση
3η φάση	**Ανάλυση διλήμματος Παρουσίαση επιχειρημάτων ανά ομάδα**	1. Χωρισμός σε ομάδες και συζήτηση 2. Ανάλυση επιχειρημάτων για καθεμιά από τις δύο απαντήσεις στο δίλημμα 3. Παρουσίαση ομαδικών επιχειρημάτων στην τάξη
4η φάση	**Αποσαφήνιση προσωπικών στάσεων και αξιών** **Τελική τοποθέτηση**	1. Συζήτηση με όλη την τάξη 2. Ατομική τελική τοποθέτηση στο δίλημμα και αιτιολόγηση

Η παρουσίαση είχε ουδέτερο ύφος και αποσκοπούσε στη μετάδοση γνώσεων στους μαθητές, ώστε να μπορούν να αναπτύξουν την επιχειρηματολογία τους. Μετά την παρουσίαση δόθηκε στους μαθητές ένα ερωτηματολόγιο που τους καλούσε να απαντήσουν στην κλειστή ερώτηση: *«Συμφωνείς να γίνονται πειράματα σε ζώα;»* ενώ μια ανοικτή ερώτηση τους ζητούσε να αιτιολογήσουν την απάντησή τους.

Στη συνέχεια (2η φάση) παρουσιάστηκε στους μαθητές το εξής σενάριο διλήμματος: *«Εδώ και ένα χρόνο είσαι ενεργό μέλος μιας περιβαλλοντικής οργάνωσης που μάχεται για τα δικαιώματα των ζώων και υποστηρίζει τη διακοπή των πειραμάτων με ζώα. Μάλιστα η οργάνωση έχει ξεκινήσει να συγκεντρώνει υπογραφές για να σταματήσουν άμεσα όλα τα πειράματα σε ζώα, και ζητά από τα μέλη της να δραστηριοποιηθούν, ώστε να είναι όσο το δυνατό πιο πετυχημένη η εκστρατεία. Πριν από λίγες μέρες οι επιστήμονες ανακοίνωσαν ότι τα πειράματά τους με ζώα έχουν προχωρήσει και σύντομα θα έχουν νέο φάρμακο για ένα συγκεκριμένο τύπο παιδικής λευχαιμίας. Ξέρεις ότι η λευχαιμία δύσκολα θεραπεύεται και μάλιστα ο συμμαθητής σου ο Γιάννης νοσηλεύεται εδώ και δύο μήνες σε νοσοκομείο στην Αθήνα επειδή νοσεί από το συγκεκριμένο τύπο καρκίνου. Εσύ πώς θα ενεργήσεις; Θα υπογράψεις ώστε να διακοπεί η ιατρική έρευνα;»*. Σε ένα δεύτερο ερωτηματολόγιο οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν στο δίλημμα επιλέγοντας μεταξύ των απαντήσεων: *Α) Ναι, θα υπογράψω ώστε να σταματήσουν τα πειράματα. Β) Όχι, δεν θα υπογράψω*, δικαιολογώντας ταυτόχρονα την επιλογή τους με λίγα λόγια. Πρέπει να σημειωθεί ότι δεν δόθηκε η επιλογή *«Δεν ξέρω»,* ώστε κάθε μαθητής να επιλέξει την απάντηση προς την οποία έκλινε περισσότερο.

Σε επόμενο στάδιο (3η φάση), πραγματοποιήθηκε χωρισμός των μαθητών σε ομάδες (3-4 άτομα) και τους ζητήθηκε να συζητήσουν επί του διλήμματος και να αναφερθούν τόσο στις θετικές όσο και στις αρνητικές πλευρές της κάθε απάντησης (δηλαδή *γιατί να υπογράψουν* ή *γιατί να μην υπογράψουν*). Μέσω της ομαδικής συζήτησης επιχειρήσαμε να φέρουμε σε επαφή τους μαθητές με τις απόψεις των συνομηλίκων τους, ώστε να αντιληφθούν το δίλημμα από άλλες οπτικές γωνίες και να υπάρξει γνωστική σύγκρουση. Κάθε ομάδα κατέγραψε τα επιχειρήματά της και τα παρουσίασε προφορικά στις υπόλοιπες ομάδες.

Στην τελευταία φάση της διδακτικής παρέμβασης (4η φάση) ενθαρρύνθηκε η διεξαγωγή συζήτησης με τη συμμετοχή όλων των μαθητών της τάξης, με σκοπό να αναδειχθούν τυχόν αντικρουόμενες απόψεις. Ο εκπαιδευτικός καθ' όλη τη διάρκεια της συζήτησης τηρούσε ουδέτερη στάση. Στο τέλος, όταν κρίθηκε ότι η συζήτηση είχε ολοκληρωθεί, δόθηκε ένα νέο ερωτηματολόγιο στον κάθε μαθητή, το οποίο του ζητούσε να απαντήσει ξανά στο δίλημμα και να αναπτύξει εκ νέου τα ατομικά επιχειρήματά του.

Ως προς την επεξεργασία των αποτελεσμάτων, οι απαντήσεις των μαθητών υποβλήθηκαν σε ανάλυση περιεχομένου ενώ ως πλαίσιο ανάλυσης χρησιμοποιήθηκαν οι εννέα κατηγορίες της τυπολογίας του Kellert (Πίνακας 2).

Πίνακας 2. Οι εννέα κατηγορίες της τυπολογίας του Kellert.

Τυπολογία Kellert		
1	*Χρηστική*	ο άνθρωπος εκμεταλλεύεται τα ζώα προς όφελός του
2	*Φυσιολατρική*	ο άνθρωπος εκδηλώνει ενδιαφέρον για την άγρια ζωή
3	*Οικολογική*	ο άνθρωπος έχει επίγνωση της αλληλοσύνδεσης των διαφόρων ειδών στο πλαίσιο των οικοσυστημάτων
4	*Ανθρωπιστική*	ο άνθρωπος δίνει έμφαση σε συναισθήματα που του προκαλούν τα ζώα (π.χ. στοργή για τα κατοικίδια), τα οποία συνήθως απευθύνονται σε ανθρώπους
5	*Ηθική*	ο άνθρωπος αναγνωρίζει στα ζώα δικαίωμα στην ύπαρξη και εκδηλώνει ενδιαφέρον για τη σωστή μεταχείρισή τους
6	*Επιστημονική*	ο άνθρωπος επιδεικνύει ενδιαφέρον για τα φυσικά και βιολογικά χαρακτηριστικά των ζώων
7	*Κυριαρχική*	ο άνθρωπος εισπράττει ικανοποίηση από την υποταγή των ζώων σε αυτόν, κυρίως σε αθλητικές δραστηριότητες
8	*Αρνητική*	ο άνθρωπος αποστρέφεται τα ζώα ή τηρεί ουδέτερη και παθητική στάση λόγω φόβου ή λόγω επίγνωσης της ανωτερότητάς του
9	*Αισθητική*	ο άνθρωπος νιώθει θαυμασμό και ελκύεται από τα ζώα λόγω της ομορφιάς και των ικανοτήτων τους

Αποτελέσματα

1η φάση: Αρχική τοποθέτηση των μαθητών ως προς τα πειράματα με ζώα

Σύμφωνα με τις απαντήσεις που συλλέχτηκαν μετά την παρουσίαση των πληροφοριών για τα πειραματόζωα, από τους 53 μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα οι 22 δήλωσαν ότι διαφωνούν με τα πειράματα και μόνο 11 δήλωσαν σύμφωνοι. Οι υπόλοιποι 20 δεν πήραν συγκεκριμένη θέση απέναντι στο ζήτημα. Ως προς τα επιχειρήματα των μαθητών για τη συνέχιση ή μη των ζωικών πειραμάτων συγκεντρώσαμε 30 απαντήσεις για επεξεργασία. Οι υπόλοιποι μαθητές είτε έδωσαν απαντήσεις αμφιλεγόμενες στηρίζοντας ταυτόχρονα και τις δύο πλευρές είτε έδωσαν απαντήσεις μη σχετικές με το θέμα. Αξίζει να επισημανθεί ότι οι περισσότερες απαντήσεις ήταν σύντομες και περιορίζονταν σε ένα βασικό επιχείρημα υπέρ ή κατά των πειραμάτων, ενώ ήταν ελάχιστοι οι μαθητές που έδωσαν πιο σύνθετες απαντήσεις με περισσότερα από ένα επιχειρήματα.

Από την ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών στο πρώτο ερωτηματολόγιο αναδείχθηκαν τέσσερα είδη προσεγγίσεων της τυπολογίας του Kellert (ηθική-χρηστική-οικολογική-ανθρωπιστική).

Η Ηθική Προσέγγιση: Σε αυτή την κατηγορία ταξινομήθηκαν 13 απαντήσεις, με βασικότερο επιχείρημα τον πόνο που προκαλείται στα ζώα μέσω των πειραμάτων (6 απαντήσεις): «*Για να μη βασανίζονται τα ζώα*» ή «*Για να μην ταλαιπωρούνται και χάνουν τη ζωή τους τα ζώα*». Άλλοι μαθητές προβάλλουν ως επιχείρημα την ανάγκη σεβασμού του δικαιώματος που έχουν τα ζώα στη ζωή (5 απαντήσεις): «*Και τα ζώα έχουν ζωή*» ή «*Και τα ζώα έχουν ψυχή. Πρέπει να τα σεβόμαστε*». Τέλος, δυο μαθητές τονίζουν ότι ο άνθρωπος έχει ηθικές υποχρεώσεις απέναντι στα ζώα: «*Δεν είναι σωστό να κάνουμε πειράματα, είναι απάνθρωπο*».

Η Χρηστική προσέγγιση: Σε αυτή την κατηγορία εντάξαμε 10 απαντήσεις υπέρ των πειραμάτων με τα επιχειρήματα των μαθητών να συνδέονται με το όφελος που μπορεί να προκύψει για τον άνθρωπο. Οι οκτώ μαθητές προβάλλουν ως επιχείρημα την εξασφάλιση της ανθρώπινης υγείας μέσω της παραγωγής φαρμάκων: «*Για να δοκιμάζονται φάρμακα πάνω στα ζώα*» ή «*Για να βρίσκονται φάρμακα για τους ανθρώπους*». Σε δυο απαντήσεις το επιχείρημα που χρησιμοποιούν οι μαθητές είναι η συμβολή των πειραμάτων στην επιστημονική πρόοδο και εξέλιξη: «*Για να προχωράει η επιστήμη και να βρίσκονται λύσεις σε πολλές αρρώστιες*».

Η Οικολογική προσέγγιση: Η επόμενη πιο συχνή προσέγγιση που ανέδειξε η ανάλυση των απαντήσεων είναι η οικολογική (4 απαντήσεις). Σε αυτές τις απαντήσεις εκδηλώνεται ενδιαφέρον για τη φύση, μέρος της οποίας αποτελούν τα ζώα καθώς και για τη σωστή λειτουργία της στο πλαίσιο της αλληλοσύνδεσης των ειδών. Έτσι, σε τρεις απαντήσεις εκφράζεται ο φόβος για τις επιπτώσεις που θα επιφέρει η μείωση του πληθυσμού των ζώων: «*Με τα πειράματα ίσως πεθαίνουν τα ζώα και έτσι θα μειωθεί ο πληθυσμός τους*». Επιπλέον, σε μια απάντηση γίνεται αναφορά στο δικαίωμα των ζώων να ζουν φυσιολογικά στον χώρο όπου ανήκουν: «*Τα ζώα πρέπει να ζουν ελεύθερα στο δικό τους περιβάλλον*».

Η Ανθρωπιστική προσέγγιση: Από την ανάλυση των απαντήσεων προέκυψε μόνο μία ακόμα προσέγγιση της τυπολογίας του Kellert. Στην ανθρωπιστική προσέγγιση αναφέρονται τρεις μαθητές, οι οποίοι αναπτύσσουν στις απαντήσεις τους δύο βασικά επιχειρήματα. Οι δυο μαθητές τοποθετούν τους εαυτούς τους στη θέση των ζώων (ενσυναίσθηση): «*Δεν θα νιώθαμε ωραία αν ήμασταν στη θέση των ζώων*», «*Δεν θα*

μας άρεσε κι εμάς να μας φέρονται έτσι. Τα ζώα είναι μέλη της οικογένειάς μας». Στην τρίτη απάντηση απευθύνονται στα ζώα συναισθήματα, τα οποία φυσιολογικά έχουν ως αποδέκτες τους ανθρώπους: «*Τα λυπάμαι τα ζώα*».

2η φάση: Αρχική τοποθέτηση των μαθητών ως προς το δίλημμα

Στην επόμενη φάση της διδακτικής παρέμβασης, όταν ζητήθηκε από τους μαθητές να τοποθετηθούν ως προς το δίλημμα που τους τέθηκε, οι απαντήσεις διαμορφώθηκαν ως εξής: 31 μαθητές απάντησαν ότι *δεν θα υπογράψουν* για να συνεχιστούν τα πειράματα, 17 απάντησαν ότι *θα υπογράψουν*, ενώ πέντε μαθητές απάντησαν ότι δεν μπορούν να αποφασίσουν.

Παρατηρείται ότι ο συνολικός αριθμός των αναποφάσιστων μαθητών υφίσταται σημαντική μείωση (από 20 σε 5) σε σχέση με τις αρχικές απαντήσεις, γεγονός που αναδεικνύει το μέγεθος του ενδιαφέροντος των μαθητών απέναντι στο δίλημμα, το οποίο τους ώθησε να λάβουν συγκεκριμένη απόφαση. Η ανάλυση των απαντήσεων *κατά άτομο* έδειξε ότι οι 31 από τους 53 μαθητές απάντησαν διαφορετικά στο δίλημμα σε σχέση με την προηγούμενη γενική τοποθέτησή τους απέναντι στα πειράματα.

Ως προς τα επιχειρήματα που πρόβαλαν οι μαθητές και τις προσεγγίσεις που υιοθέτησαν, οι απαντήσεις παρουσιάζουν παρόμοια κατανομή συχνοτήτων με τη φάση της αφόρμησης, με τη διαφορά ότι τώρα αναδείχθηκε μια νέα κατηγορία της τυπολογίας του Kellert, η αρνητική (1 απάντηση). Έτσι, με φθίνουσα σειρά οι αξίες που αποδίδουν οι μαθητές στα ζώα είναι: ηθική, χρηστική, οικολογική, ανθρωπιστική, αρνητική. Ωστόσο, πρέπει να τονιστεί ότι στα επιχειρήματα των μαθητών διαφαίνεται τώρα εντονότερα το προσωπικό στοιχείο σε σύγκριση με τις πρώτες τους απαντήσεις. Συμπεραίνεται ότι την πρώτη φορά οι μαθητές απάντησαν με πιο αυθόρμητη διάθεση ενώ μετά το δίλημμα αναφέρονται συγκεκριμένα τόσο στην ασθένεια του καρκίνου όσο και στον συμμαθητή τους ο οποίος νοσεί.

Η Ηθική προσέγγιση: Κυρίαρχη αξία αναδείχθηκε και πάλι η ηθική με 21 μαθητές να αντιμετωπίζουν το δίλημμα με ηθικό ενδιαφέρον για τα ζώα και τη φύση γενικότερα. Ως επιχειρήματα, οι μαθητές χρησιμοποιούν και πάλι το δικαίωμα των ζώων στην ύπαρξη καθώς και τις ηθικές υποχρεώσεις των ανθρώπων απέναντι στα ζώα, με τη διαφορά ότι υπάρχουν περισσότερες αναφορές στον πόνο που βιώνουν τα ζώα μέσω των πειραμάτων: *«Έχουν και αυτά ζωή. Δεν είναι σωστό να προκαλούμε τόσο πόνο στα ζώα»* ή *«Για να μην υποφέρουν και βασανίζονται τα ζώα»*.

Η Χρηστική προσέγγιση: Συνολικά 14 μαθητές ανέφεραν απόψεις που εντάσσονται σε αυτόν τον τύπο προσέγγισης. Ως πιο συχνό επιχείρημα, οι μαθητές χρησιμοποίησαν στις απαντήσεις τους τη θεραπεία του καρκίνου: «*Πρέπει να συνεχίζονται τα πειράματα διότι ασθένειες σαν τον καρκίνο δεν θεραπεύονται εύκολα», «Αυτή η αρρώστια είναι θανατηφόρα για τους ανθρώπους»,* ενώ κάποιοι μαθητές προσεγγίζουν με πιο προσωπικό τρόπο το ηθικό δίλημμα και αναφέρονται τόσο στο μαθητή του διλήμματος όσο και σε κοντινά τους πρόσωπα: *«Για να γίνει καλά ο συμμαθητής μας», «Ο καρκίνος είναι μια ασθένεια που δύσκολα θεραπεύεται και αν βρεθεί αυτό το φάρμακο θα έδινε μεγάλη χαρά σε όσους έχουν καρκίνο», «Γιατί δεν θέλω να αρρωστήσει και να πεθάνει κάποιος δικός μου»* ή *«Για να σωθώ»*. Δεύτερο σε σειρά επιχείρημα σε αυτή την κατηγορία είναι η εξέλιξη της επιστήμης. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών, τα πειράματα συμβάλλουν στην πρόοδο της έρευνας, η οποία συνδέεται με την παραγωγή φαρμάκων κατά του καρκίνου: *«Με τα πειράματα βρίσκονται πολλές θεραπείες για σοβαρές ασθένειες, όπως και για τον καρκίνο»*.

Η Οικολογική προσέγγιση: 6 μαθητές επιζητούν τη διακοπή των πειραμάτων διότι πιστεύουν ότι η μείωση των ζώων θα οδηγήσει στη διατάραξη της οικολογικής ισορροπίας, χρησιμοποιώντας επιπλέον επιχειρήματα ποσοτικού τύπου: *«Τα πειράματα γίνονται συνέχεια και ο πληθυσμός των ζώων θα μειωθεί», «Χωρίς τα ζώα η ζωή μας θα διαταραχθεί», «Ναι μεν θα θεραπευτούν πολλοί άνθρωποι, αλλά τα τριπλάσια ζώα θα σκοτωθούν».*

Η Ανθρωπιστική προσέγγιση: Η ανθρωπιστική αξία κυριαρχεί σε 3 απαντήσεις μαθητών, οι οποίοι προβάλλουν ως επιχειρήματα συναισθήματα που νιώθουν για τα ζώα: *«Τα καημένα τα ζώα πεθαίνουν. Είναι κρίμα»* ή *«Πρέπει να αγαπάμε τα ζώα».*

Η Αρνητική προσέγγιση: Μόνο μια απάντηση εντάσσεται σε αυτήν την κατηγορία. Ο μαθητής στην απάντησή του προτάσσει ως επιχείρημα την κατωτερότητα των ζώων έναντι του ανθρώπου: «*Πεθαίνουν πάρα πολλοί άνθρωποι από καρκίνο. Αν πεθάνει ένα ζώο δε θα γίνει κάτι το ιδιαίτερο απ' το να πεθάνουν τόσοι άνθρωποι*».

3η φάση: Τοποθετήσεις μαθητών κατά τη διάρκεια της ανάλυσης του ηθικού διλήμματος

Στα επιχειρήματα κατά ομάδες, τα οποία καταγράφηκαν και παρουσιάστηκαν, παρατηρήθηκε ότι οι προσεγγίσεις που υιοθετήθηκαν είναι όμοιες με αυτές που ανέδειξαν οι ατομικές απαντήσεις στα ερωτηματολόγια. Ωστόσο, αυτή τη φορά στα 75 συνολικά επιχειρήματα που συγκεντρώθηκαν, ως κυρίαρχη προσέγγιση αναδεικνύεται η χρηστική ενώ ακολουθούν η ηθική, η οικολογική, η ανθρωπιστική και η αρνητική. Στη χρηστική προσέγγιση εντάχθηκε ένα νέο επιχείρημα από μια ομάδα, η οποία εκδήλωσε ενδιαφέρον για την οικονομία της χώρας: *«Αν βρούμε το φάρμακο για τον καρκίνο, η χώρα μας θα γίνει πιο πλούσια»*. Επίσης, μια άλλη ομάδα αναφέρθηκε στον συναισθηματικό κόσμο των ζώων στα πλαίσια της ανθρωπιστικής προσέγγισης, και όχι σε συναισθήματα των ανθρώπων απέναντι στα ζώα: *«Με τα πειράματα πληγώνονται τα αισθήματα των ζώων»*. Αυτό το ενδιαφέρον για τα συναισθήματα των ζώων παραπέμπει στο Κριτήριο του Αισθάνεσθαι, το οποίο εισάγει στην ηθική κοινότητα μόνο τα ζώα που διαθέτουν την ικανότητα να αισθάνονται (Singer 1999).

Στη συζήτηση που πραγματοποιήθηκε ως προς το δίλημμα στην τελευταία φάση της διδακτικής παρέμβασης, κυριάρχησε η αντιπαράθεση ηθικής και χρηστικής προσέγγισης. Βέβαια, αρκετές φορές, η ηθική προσέγγιση συγχέεται με την ανθρωπιστική, όπως επίσης η χρηστική συνδέεται με την αρνητική. Αξίζει να σημειωθεί, ότι η οικολογική προσέγγιση καταμέτρησε ελάχιστες αναφορές στη διάρκεια της συζήτησης. Στη συνέχεια, στον πίνακα 3, παρατίθεται ένα ενδεικτικό απόσπασμα από τη συζήτηση μεταξύ μαθητών.

Πίνακας 3. Απόσπασμα από τη συζήτηση μεταξύ μαθητών.

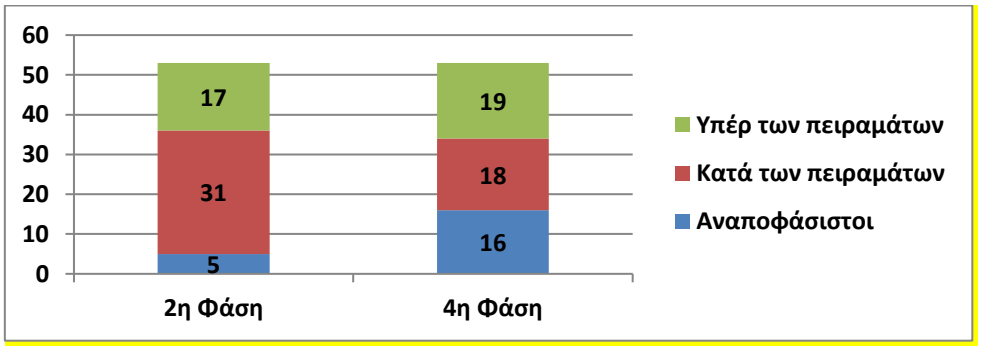
Όπου μ: μαθητής
μ1: Δεν είναι ωραίο να πεθαίνουν άνθρωποι. Το ίδιο είναι και για τα ζώα. Επειδή έχουμε πιο πολύ μυαλό, να μην πεθαίνουμε εμείς; ***(ηθική προσέγγιση)***
μ2: Και τα ζώα έχουν ψυχή ***(ηθική προσέγγιση)****, έχουν και αυτά αισθήματα* ***(ανθρωπιστική προσέγγιση)****. Δεν μπορούμε να τα σκοτώνουμε.*
μ3: Δεν είναι σωστό να πεθαίνουν τόσα ζώα. Αιμορραγούν, πονάνε. Δεν είναι σωστό ***(ηθική προσέγγιση)****.*
μ4: Οι άνθρωποι σκέφτονται μόνο το συμφέρον τους, δεν τους νοιάζουν τα ζώα. Να μη θανατώνουμε τα ζώα ***(ηθική προσέγγιση)****, αλλά απ' την άλλη δε γίνεται, γιατί θα πεθαίνουν άνθρωποι.*
μ5: Αν είστε τόσο κατά, μπορείτε να συνεχίσετε να είστε. Αλλά να μην παίρνετε

φάρμακα. Εσείς πίνετε τα φάρμακα για να γίνετε καλά. Αν δεν τα παίρνατε, ίσως δε ζούσατε τώρα. Όλα τα φάρμακα δοκιμάζονται σε ζώα ***(χρηστική προσέγγιση)***.
*μ4: Εσύ δεν λυπάσαι καθόλου τα ζώα;****(ανθρωπιστική προσέγγιση)***
μ5: Είναι προτιμότερο να πεθαίνουν τόσοι άνθρωποι από το να πεθάνουν τα ζώα; ***(αρνητική προσέγγιση)***
μ6: Εγώ πιστεύω ότι πρέπει να βρεθούν άλλοι τρόποι.
μ7: Πάντως τα ζώα έχουν πολύ μικρή διάρκεια ζωής. Είναι κρίμα να μην τη ζήσουν ***(ηθική προσέγγιση)***.
μ4:Αν είχαν μια ωραία ζωή στα εργαστήρια, εντάξει. Αλλά όχι να ζουν τόσο λυπημένα και στο τέλος να πεθαίνουνε κιόλας ***(ανθρωπιστική προσέγγιση)***.
μ6: Ναι αλλά πριν τα φάρμακα πώς ζούσαν οι άνθρωποι;

4η φάση: Τελικές τοποθετήσεις μαθητών με την ολοκλήρωση της ανάλυσης και αποσαφήνισης του ηθικού διλήμματος

Στο τελικό ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους μαθητές, παρατηρείται διαφοροποίηση στις γραπτές απαντήσεις τους απέναντι στο δίλημμα σε σχέση με τις απαντήσεις της 2ης φάσης. Όπως φαίνεται στο Διάγραμμα 1, οι μαθητές που δήλωσαν ότι δεν θα υπογράψουν για να συνεχιστούν τα πειράματα μειώθηκε στους 18 (από 31) ενώ ο αριθμός των αναποφάσιστων μαθητών αυξήθηκε στους 16 (από 5).

Διάγραμμα 1. Συνολική κατανομή των απαντήσεων στο δίλημμα (κλειστή ερώτηση).



Όσον αφορά στον τρόπο μεταβολής των απαντήσεων ανάμεσα στις δύο αυτές φάσεις σε ατομικό επίπεδο, παρατηρήθηκε ότι οι 24 μαθητές άλλαξαν με κάποιον τρόπο την απάντησή τους στο δίλημμα. Αναλυτικότερα, από τους 16 αναποφάσιστους μαθητές που καταμετρήσαμε, οι έξι είχαν ταχθεί προηγουμένως (2η φάση) υπέρ των πειραμάτων και οι 10 κατά. Επίσης, επτά μαθητές που απαντούν θετικά στο δίλημμα, αρχικά είχαν απαντήσει ότι δεν θα υπογράψουν για τη συνέχιση των πειραμάτων. Κανένας μαθητής όμως δεν μετέβαλε τη θέση του από υπέρ σε κατά των πειραμάτων, ενώ μόνο ένας αναποφάσιστος δήλωσε τώρα υπέρ της συνέχισης των πειραμάτων.

Σημαντικό κρίνεται το γεγονός ότι οι προσεγγίσεις και τα επιχειρήματα που αναδείχθηκαν κατά την εξέταση των απαντήσεων στο τελικό ερωτηματολόγιο παρουσιάζουν διαφορετική κατανομή συχνοτήτων σε σχέση με τις προσεγγίσεις της 2ης φάσης. Ως κυρίαρχη αξία αναδεικνύεται τώρα η χρηστική (18) και ακολουθούν η ηθική (8), η οικολογική (4), η ανθρωπιστική (2) και η αρνητική (1).

Στις παρατηρήσεις των απαντήσεων κατά άτομο συμπεράναμε ότι 27 από τους 53 μαθητές μετέβαλαν με κάποιον τρόπο την προσέγγισή τους απέναντι στο δίλημμα. Θεωρώντας πιο σημαντικές τις μεταβολές μεταξύ ηθικής και χρηστικής προσέγγισης, θα αναφέρουμε ότι από τη χρηστική προσέγγιση πέντε άτομα μεταπήδησαν στην ηθική, ενώ πέντε δήλωσαν αναποφάσιστοι. Αντίθετα, από την ηθική προσέγγιση έξι μαθητές τοποθετήθηκαν τώρα χρηστικά απέναντι στο δίλημμα, όμως κανένας δεν δήλωσε αναποφάσιστος.

Η Χρηστική προσέγγιση: Στο τελικό ερωτηματολόγιο η πλειοψηφία των ερωτηθέντων (18 μαθητές) απέδωσε χρηστική αξία στα ζώα απαντώντας στο δίλημμα. Το πιο συχνό επιχείρημα που αναπτύχθηκε είναι και πάλι η καταπολέμηση του καρκίνου (17 απαντήσεις) σε συνδυασμό με ένα δευτερεύον επιχείρημα ποσοτικού τύπου. «*Ο καρκίνος είναι μια πολύ σοβαρή και επικίνδυνη ασθένεια. Πρέπει να βρεθεί το φάρμακο το συντομότερο δυνατόν», «Ο καρκίνος σκοτώνει πολύ κόσμο, πρέπει να βρεθεί το φάρμακο».*

Επιπροσθέτως, κρίθηκε σημαντικό το γεγονός ότι παρά τη χρηστική αξία που απέδωσαν στα ζώα οι μαθητές, φάνηκε να προβληματίζονται και δεν υπήρξαν απόλυτοι στις απαντήσεις τους. Έτσι, αναφέρθηκαν ταυτόχρονα σε εναλλακτικές προτάσεις και λύσεις που λάμβαναν υπόψη την πλευρά των ζώων: *«Ο καρκίνος είναι σοβαρή ασθένεια και δεν θεραπεύεται εύκολα. Ας βρουν αυτό το φάρμακο και μετά να σταματήσουν τα πειράματα»* ή *«Με τα πειράματα θα σωθούν πολλές ζωές, αλλά να μη βασανίζουν τόσο τα ζώα»* ή *«Για να ξεφύγει ο άνθρωπος από αυτήν την αρρώστια. Ας γίνονται όμως λιγότερα πειράματα».*

Η Ηθική προσέγγιση: Τα πιο συχνά επιχειρήματα σε αυτή την κατηγορία συνδέονται και πάλι με τον σεβασμό του δικαιώματος στη ζωή (4 απαντήσεις) ενώ οι υπόλοιπες τέσσερις απαντήσεις διανέμονται εξίσου σε ακόμη δύο επιχειρήματα, τις ηθικές υποχρεώσεις των ανθρώπων απέναντι στα ζώα και την πρόκληση πόνου στα ζώα κατά τη διάρκεια των πειραμάτων: *«Τα ζώα έχουν ζωή και πρέπει να τη ζήσουν. Δεν είναι κατώτερα από τους ανθρώπους επειδή απλώς δεν μπορούν να σκεφτούν ή να μιλήσουν όπως εκείνοι», «Τα ζώα ταλαιπωρούνται και ζουν μια ζωή γεμάτη πόνο και το μόνο που τους απομένει είναι ο θάνατος».*

Η Οικολογική προσέγγιση: Ενώ στις απαντήσεις αυτής της κατηγορίας το επιχείρημα που χρησιμοποιείται είναι η μείωση του πληθυσμού των ζώων, σε τρεις απαντήσεις οι μαθητές χρησιμοποιούν ένα επιπλέον επιχείρημα ποσοτικού τύπου: *«Με τόσα πειράματα που θα γίνουν μέχρι να βρεθεί το φάρμακο του καρκίνου, θα σκοτωθούν πολλά περισσότερα ζώα».*

Η Ανθρωπιστική προσέγγιση: Στις απαντήσεις του τελικού ερωτηματολογίου, δυο μαθητές βιώνουν το ζήτημα των ζωικών πειραμάτων μέσω της ενσυναίσθησης: *«Είναι κρίμα. Δεν θα άρεσε στους ανθρώπους να είναι στη θέση των ζώων και να γίνονται πειράματα πάνω τους».*

Η Αρνητική προσέγγιση: Μέσω της μιας απάντησης σε αυτήν την κατηγορία εκφράζονται αρνητικά συναισθήματα απέναντι στα ζώα και υποστηρίζεται η κατωτερότητα των ζώων σε σχέση με τον άνθρωπο: *«Είναι πιο σοβαρό το να πεθαίνουν άνθρωποι από το να πεθαίνουν ζώα».*

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, ο αριθμός των αναποφάσιστων σε αυτή τη φάση ανήλθε στους 16 μαθητές (από 5), γεγονός που αποδεικνύει τη δυσκολία των μαθητών να απαντήσουν στο δίλημμα και να υιοθετήσουν συγκεκριμένη στάση απέναντι στα πειράματα. Ως αποτέλεσμα, αναφέρθηκαν επιχειρήματα που

ταξινομούνται σε περισσότερες από μιας προσεγγίσεις της τυπολογίας του Kellert. Συγκεκριμένα, είχαμε απαντήσεις όπως: *«Είναι άδικο για τα ζώα να γίνονται πειράματα. Απ' την άλλη δεν πεθαίνουν άσκοπα, είναι για δικό μας καλό», «Είναι εγωιστικό απέναντι στα ζώα, αλλά οι άνθρωποι χρειάζονται φάρμακα», «Δεν μπορώ να αποφασίσω, σε κάθε περίπτωση κάποιοι θα πεθάνουν», «Αν σταματήσουν τα πειράματα, θα πεθαίνουν άνθρωποι, αν συνεχίσουν, θα πεθαίνουν ζώα».*

Συζήτηση - Συμπεράσματα

Η αποτελεσματικότητα της τεχνικής του ηθικού διλήμματος στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας διερευνάται μέσα από τον τρόπο μεταβολής των αρχικών στάσεων των μαθητών απέναντι στο ζήτημα των ιατρικών πειραμάτων με χρήση ζώων. Από την ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών είναι σαφές ότι παρατηρούνται μετακινήσεις των στάσεων αυτών σε όλες τις φάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Είναι χαρακτηριστικό ότι οι αρχικές τοποθετήσεις των μαθητών ήταν στην πλειοψηφία τους κατά των πειραμάτων με ζώα. Το αποτέλεσμα αυτό ήταν εν μέρει αναμενόμενο διότι η προβολή παρουσίασης της 1ης φάσης έθιγε μονομερώς το ζήτημα, καθώς πρόσφερε πληροφορίες μόνο για τα ζωικά πειράματα χωρίς να αναφερθεί καθόλου στις συνθήκες ζωής των ασθενών που πάσχουν από καρκίνο και χρήζουν άμεσης θεραπείας. Οι τοποθετήσεις αυτές μεταβλήθηκαν στην πορεία ανάλυσης του ηθικού διλήμματος, με τις τελικές απαντήσεις να είναι μοιρασμένες ανάμεσα στη συνέχιση και στην κατάργηση των σχετικών πειραμάτων. Σημαντικό ρόλο σε αυτές τις μεταβολές, όπως φάνηκε και από τις απαντήσεις των μαθητών, έπαιξε η 'προσωποποίηση' του ζητήματος καθώς, μέσα από την παρουσίαση και ανάλυση του ηθικού διλήμματος, οι μαθητές κλήθηκαν να τοποθετηθούν σχετικά με τα πειράματα για το φάρμακο που θα θεράπευε έναν συμμαθητή τους, το Γιάννη.

Αντίστοιχες μεταβολές παρατηρήθηκαν κατά τη διάρκεια της διαδικασίας και στα επιχειρήματα που χρησιμοποίησαν οι μαθητές για να στηρίξουν τη θέση τους. Συγκεκριμένα διαπιστώθηκε ότι πρώτη σε συχνότητα προσέγγιση στις πρώτες δύο φάσεις (αρχικές τοποθετήσεις πριν από την ανάλυση του διλήμματος) είναι η ηθική. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνει τα συμπεράσματα άλλων ερευνών (Kellert & Westerwelt 1983, Eagles & Muffit 1990), οι οποίες θέλουν την κατηγορία αυτή να ανήκει στις συχνότερες στάσεις των παιδιών απέναντι στα ζώα στις συγκεκριμένες ηλικίες. Ως δεύτερη κατά σειρά προσέγγιση αναδείχθηκε η χρηστική στις δύο πρώτες φάσεις, η οποία όμως στη συνέχεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας ήρθε πρώτη σε συχνότητα απαντήσεων. Το γεγονός αυτό δεν συνάδει με έρευνες των Eagles & Muffit (1990) και του Bjerke (et al. 1998), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η χρηστική στάση υποχωρεί στις ηλικίες 11-13 και 10-15 αντίστοιχα. Η συχνότητα της οικολογικής προσέγγισης είναι σχετικά μικρή και στις τρεις φάσεις της έρευνας. Πράγματι, το ενδιαφέρον για τη φύση και τη σωστή λειτουργία της δεν εμφανίζεται συχνά στις ηλικίες 11-13 ετών (Eagles & Muffit 1990). Αντίθετα, η χαμηλή θέση που παίρνει η ανθρωπιστική προσέγγιση στον πληθυσμό μας διαφωνεί με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών που έχουν βασιστεί στην τυπολογία του Kellert, καθώς η προσέγγιση αυτή φαίνεται ότι είναι η πιο συνηθισμένη στάση που υιοθετούν απέναντι στα ζώα τα παιδιά ηλικίας 11-13 ετών (Eagles & Muffit 1990) και 10-15 ετών (Bjerke et al. 1998). Τέλος, η χαμηλή θέση της αρνητικής προσέγγισης στην έρευνά μας συμπίπτει με προηγούμενα αποτελέσματα, καθώς έχει διαπιστωθεί ότι υποχωρεί στις ηλικίες 11-15 προς όφελος άλλων (Kellert & Westerwelt 1983, Bjerke et al. 1998).

Η σύνταξη ομαδικών επιχειρημάτων και η παρουσίασή τους στους υπόλοιπους μαθητές, καθώς και η συζήτηση που ακολούθησε, έχουν εξαιρετική σημασία στη διαμόρφωση των απόψεων των μαθητών. Ιδιαίτερα μέσω της συζήτησης δόθηκε η ευκαιρία να εκφραστούν αντικρουόμενες απόψεις ώστε να προκληθεί γνωστική σύγκρουση στους μαθητές, η οποία αποτελεί τον κύριο μηχανισμό ηθικής και γνωστικής ανάπτυξης του ατόμου (Kohlberg 1984, Chapman & McBride 1992, in Binfet 2004, Henderson 2005). Έτσι, κάθε μαθητής προσέγγισε πια το ηθικό δίλημμα συνυπολογίζοντας όλα τα δεδομένα με τα οποία ήρθε σε επαφή. Χαρακτηριστικό δείγμα της εσωτερικής σύγκρουσης στην οποία οδηγήθηκαν οι μαθητές είναι η σημαντική αύξηση του αριθμού των αναποφάσιστων μαθητών, καθώς από τους τέσσερις αναποφάσιστους μαθητές της 2ης φάσης φτάσαμε στους 16 στο τέλος της διαδικασίας. Επίσης, παρατηρούμε ότι ο *συνολικός* αριθμός των μαθητών που διαφωνούσαν με τα πειράματα υφίσταται μείωση από 32 απαντήσεις σε 18, ενώ οι υποστηρικτές των πειραμάτων αυξάνονται ελάχιστα από 17 άτομα σε 19.

Διαπιστώνεται επίσης ότι τα επιχειρήματα που ανακοινώθηκαν ενώπιον των μαθητών καθώς και η σύγκρουση μεταξύ της ηθικής και της χρηστικής προσέγγισης στη διάρκεια της συζήτησης, προκάλεσαν γνωστική σύγκρουση στους μαθητές, οι οποίοι οδηγήθηκαν στην απόφαση να αναθεωρήσουν τις αντιλήψεις τους και τις προηγούμενες τοποθετήσεις τους. Άλλωστε, η συζήτηση μεταξύ συνομήλικων ατόμων προσφέρει πλεονεκτήματα όμοια με αυτά της ανακαλυπτικής μάθησης, καθώς μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης προκαλείται στους συμμετέχοντες βαθιά εννοιολογική αλλαγή (Henderson 2005).

Ως προς την *ατομική* μεταβολή στις απαντήσεις, διαπιστώθηκε ότι κανένας από τους μαθητές οι οποίοι συμφωνούσαν με τα πειράματα δεν μετέβαλε τη θέση του ώστε να ταχθεί κατά των πειραμάτων. Επιπλέον, κανένας αναποφάσιστος μαθητής δεν τοποθετήθηκε τελικά κατά των πειραμάτων. Συμπεραίνεται λοιπόν ότι τα επιχειρήματα της χρηστικής προσέγγισης που αναδείχθηκαν στη φάση της ομαδικής επιχειρηματολογίας και της συζήτησης επηρέασαν σημαντικά τους μαθητές προς την υιοθέτηση της χρηστικής προσέγγισης. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι κάποιοι μαθητές ήρθαν για πρώτη φορά σε επαφή με διαφορετικά επιχειρήματα (χρηστικού τύπου), καθώς μέχρι την 2η φάση δινόταν έμφαση στην ηθική πλευρά των πειραμάτων χωρίς προβολή πληροφοριών σχετικά με τους καρκινοπαθείς (κυρίως μέσω της προβολής παρουσίασης).

Συμπερασματικά, η τεχνική του ηθικού διλήμματος με τον τρόπο που χρησιμοποιήθηκε σε διδακτική παρέμβαση, άσκησε σημαντική επίδραση στον τρόπο σκέψης των μαθητών. Οι μαθητές φάνηκε να οδηγούνται σε κατάσταση ανισορροπίας και επανεκτίμησης των αρχικών τους θέσεων. Ακόμα και αυτοί που δεν μετέβαλαν τη στάση τους απέναντι στο ηθικό δίλημμα, φάνηκε μέσω της επιχειρηματολογίας τους ότι άρχισαν να σκέφτονται πολύπλευρα και έμαθαν να χειρίζονται αμφιλεγόμενα ζητήματα, βελτιώνοντας το συλλογισμό τους και λαμβάνοντας υπόψη αμφότερες τις πλευρές μιας διλημματικής κατάστασης.

Τέλος αξίζει να σημειωθεί ότι μόνο πέντε από τις εννέα κατηγορίες της τυπολογίας του Kellert αναδείχθηκαν στις απαντήσεις των μαθητών: η ηθική, η ανθρωπιστική, η οικολογική, η χρηστική και η αρνητική. Αντίθετα, δεν προέκυψαν επιχειρήματα που εντάσσονται στη φυσιολατρική, επιστημονική, αισθητική και κυριαρχική προσέγγιση. Θεωρούμε ότι η απουσία της φυσιολατρικής προσέγγισης στηρίζεται στο γεγονός ότι η διδακτική μας παρέμβαση πρόβαλε ζώα που συνήθως αποτελούν κατοικίδια ζώα, επομένως οι μαθητές δεν είχαν την ευκαιρία να εκδηλώσουν ενδιαφέρον για την

άγρια ζωή. Επίσης, δεν ασχοληθήκαμε με τα φυσικά και βιολογικά χαρακτηριστικά των ζώων, το ενδιαφέρον για τα οποία εντάσσεται στην επιστημονική προσέγγιση, ούτε αναφερθήκαμε στην ομορφιά και στις ικανότητες των ζώων (αισθητική προσέγγιση). Τέλος, ιδιαίτερη σημασία έχει η μη ανάδειξη της κυριαρχικής προσέγγισης, η οποία και σε άλλες έρευνες που αναφέρθηκαν βρίσκεται σε πολύ χαμηλές θέσεις (Kellert & Westerwelt 1983, Eagles & Muffitt 1990, Bjerke et al. 1998).

Βιβλιογραφία

I. Ελληνόγλωσση

Γεωργόπουλος, Α. (2002). Περιβαλλοντική Ηθική. Αθήνα: Gutenberg.

Λιαράκου, Γ. (2008). Γιατί να προστατέψουμε τα απειλούμενα είδη; Ανάλυση των προσεγγίσεων που υιοθετούν οι μαθητές Γυμνασίων της Σάμου για την προστασία του τσακαλιού. Παιδαγωγικά Ρεύματα στο Αιγαίο, Τόμος 3, σελ. 94-105.

II. Ξενόγλωσση

Anderson, S., Moss, B. (1993). How wetland habitat are perceived by children: Consequences for children's education and wetland conservation. International Journal of Science Education. Vol. 15, pp. 473-485.

Behnke, S. (2005). On being an ethical psychologist. Monitor on Psychology. Vol. 36, No. 7, pp. 114-114. Ανακτήθηκε στις 20 Απριλίου 2012 από: http://www.apa.org/monitor/julaug05/ethics.html

Bérubé, G., Villeneuve, F. (2002). Ethical dilemmas and the decision-making process. Is a consensus realistic? Energy Policy. Vol. 30, pp. 1285-1290.

Birdsall, S., France, B. (2011). Attitudes towards using animals in research and teaching: Opinions from a selected group of female secondary school students. Kotuitui: New Zealand Journal of Social Sciences Online. Vol. 6, pp.1-2, pp.15-15.

Blatt, M., Kohlberg, L. (1975). The effect of classroom moral discussion upon children's level of moral judgment. Journal of Moral Education. Vol. 4, pp. 129-161.

Bjerke, T., Odegardstuen, T., Kaltenborn, B. (1998). Attitudes towards animals among Norwegian adolescents. Anthrozoos. Vol. 11, No. 2, pp. 79-86.

Bulger, R.E. (1987). Use of animals in experimental research: A scientist's perspective. Anatomical Record. Vol. 219, pp. 215-220.

Chapman, M., McBride, M.C. (1992). Beyond competence and performance: Children's class inclusion strategies, superordinate class cues, and verbal justifications. Developmental Psychology. Vol. 28, No. 2, pp. 319-327.

Davis, A., Aroskar, M., Liaschenko, J., Drought, T. (1997). Ethical Dilemmas in Nursing Practice. 4th edition. Stamford, CT: Appleton-Lange.

Eagles, P.F.J., Muffitt, S. (1990). An analysis of children's attitudes towards animals. The Journal of Environmental Education. Vol. 21, pp. 41-44.

Fox, W. (2006). A Theory of General Ethics: Human Relationships, Nature, and the Built Environment. Cambridge, MA: The MIT Press.

Gallup, G.G., Beckstead, J.W. (1988). Attitudes toward animal research. American Psychologist. Vol. 43, No. 6, pp. 474-476.

Henderson, L. (2005). Combining moral philosophy and moral reasoning: The PAVE moral reasoning strategy. International Educational Journal. Vol. 6, No. 2, pp. 184-193.
Kellert, S.R. (1985). Attitudes toward animals: Age-Related development among children. The Journal of Environmental Education. Vol. 16, No. 3, pp. 29-39.
Kellert, S.R. (1993). The biological basis for human values of nature. In: Kellert, S. R., Wilson, E.O. (Eds), The Biophilia Hypothesis. New York: Island Press, pp. 42-69.
Kellert, S.R., Berry, J.K. (1987). Attitudes, knowledge, and behaviors toward wildlife as affected by gender. Wikilife Society Bulletin. Vol. 15, pp. 363-371.
Kellert, S.R., Westervelt, M.O. (1983). Children's attitudes, knowledge and behaviors toward animals: Phase V. United States Department of the Interior Fish and Wildlife Service.
Kidder, R. (1995). How Good People Make Tough Choices. New York: William Morrow.
Knight S., Nunkoosing K., Vrig A., Cherryman J. (2003). Using grounded theory to examine people's attitudes towards how animals are used. Society and Animals. Vol. 11, pp. 179-198.
Knight, A. (2008). The beginning of the end for chimpanzee experiments? Philosophy, Ethics, and Humanities in Medicine. Vol. 3, pp. 16-16.
Kohlberg, L. (1974). Education, moral development and faith. Journal of Moral Education. Vol. 4, No. 1, pp. 5-16.
Kohlberg, L. (1984). Essays on Moral Development. Vol. 2: The Psychology of Moral Development. San Francisco: Harper and Row.
Larrosa, J. (1993). The pedagogic construction of the moral domain and the moral subject: An exploratory description of three pedagogic practices in moral education. Curriculum Studies. Vol. 1, No. 1, pp. 105-125.
Lind, G. (2006). Effective moral education: The Konstanz method of dilemma discussion. Hellenic Journal of Psychology. Vol. 3, pp. 189-196.
National Academy of Sciences. (2007). Report calls for new directions, innovative approaches in testing chemicals for toxicity to humans. News Release, 12.6.07.
Perkel, J. M. (2014). Animal-Free Toxicology: Sometimes, in Vitro is Better. Science, published on 2.3.14. Ανακτήθηκε στις 23 Αυγούστου 2016 από: http://www.sciencemag.org/site/products/lst_20120302.xhtml
Peyton, R., Langenau, E. (1985). A comparison of attitudes held by BLM Biologists and the general public towards animals. Wildlife Society Bulletin. Vol. 13, pp. 117-120. Ανακτήθηκε στις 2 Φεβρουαρίου 2012 από: http://www.cnr.uidaho.edu/wlf520/pdf/PeytonandLangenau.pdf .
Pifer, L., Shimizu, K., Pifer, R. (1994). Public attitudes toward animal research: Some international comparisons. Society and Animals. Vol. 2, pp. 95-114.
Singer, P. (1999). Practical Ethics. Cambridge: Cambridge University Press.
Stanisstreet, M., Spofforth, N., Williams, T. (1993). Attitudes of children to the uses of animals. International Journal of Science Education. Vol. 15, No. 4, pp. 411-425.
Stapp, W.B., Cox, D.A. (1979). Environmental Education Activities Manual, Revised Edition. Stapp, W.B. and Cox, D.A. publication. Michigan.
United States Department of Agriculture (USDA). National Agricultural Library. Animal Welfare Act. Ανακτήθηκε στις 12 Απριλίου 2014 από: https://awic.nal.usda.gov/government-andprofessional-resources/federal-laws/animal-welfare-act.

Θέματα Δασολογίας και Διαχείρισης Περιβάλλοντος και Φυσικών Πόρων
8ος Τόμος: Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Επικοινωνία, σελ. 180 - 192

Η ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΗΘΙΚΗΣ ΣΤΗΝ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Αχιλλέας Μανδρίκας
Δρ Περιβαλλοντικών Επιστημών
Σχολικός Σύμβουλος 56ης Περιφέρειας Δημοτικής Εκπαίδευσης Αττικής
E-mail: amandrik@otenet.gr

Κωνσταντίνος Σκορδούλης
Καθηγητής
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
E-mail: kostas4skordoulis@gmail.com

Περίληψη

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση που εφαρμόζεται σήμερα στο σχολείο επιδιώκει μεταξύ άλλων και την αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών. Αυτή προϋποθέτει, ωστόσο, την καλλιέργεια αξιών, η οποία με τη σειρά της χρειάζεται να εξωτερικεύεται καθημερινά με πράξεις ανάλογες με αυτές τις αξίες. Τα θέματα που διαπραγματεύεται η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση δεν είναι μονοσήμαντα, αλλά ενέχουν οικονομικές, κοινωνικές, πολιτικές και ηθικές διαστάσεις. Επομένως, για την ολόπλευρη μελέτη αυτών των θεμάτων είναι απαραίτητη η Περιβαλλοντική Ηθική, που ασχολείται με τη συστηματική διερεύνηση των ηθικών σχέσεων μεταξύ των ανθρώπινων όντων και του φυσικού περιβάλλοντος. Η Περιβαλλοντική Ηθική προτείνει κανόνες που ρυθμίζουν τις σχέσεις του ανθρώπου με τα άλλα έμβια όντα και με το αβιοτικό περιβάλλον. Σε αυτό το πλαίσιο επιχειρεί να απαντήσει σε θεμελιώδη ερωτήματα, όπως αν μόνο ο άνθρωπος είναι ηθικό ον, αν υπάρχουν αξίες που εξασφαλίζουν ταυτόχρονα την ποιότητα ζωής του ανθρώπου και την ισορροπία του περιβάλλοντος και ποια είναι η ορθή χρήση της Επιστήμης και της Τεχνολογίας. Σε αυτό το άρθρο, μέσα από μια σύντομη περιγραφή αντικρουόμενων κοσμοθεωριών, θα γίνει προσπάθεια νοηματοδότησης τέτοιων απαντήσεων. Υποστηρίζουμε ότι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση μπορεί να συμβάλλει στην υιοθέτηση διαφορετικών αξιών και προτύπων, που θα οδηγήσουν μακροπρόθεσμα στην επιθυμητή αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών και στη διάχυσή τους στην ευρύτερη κοινωνία.

Λέξεις κλειδιά: *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Περιβαλλοντική Ηθική*

Εισαγωγή

Η πρώτη προσπάθεια ορισμού της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΠΕ) έγινε το 1970 στη Διεθνή Συνάντηση Εργασίας για την ΠΕ που διοργανώθηκε από την International Union for Conservation of Nature (IUCN) στο Κάρσον Σίτυ στη Νεβάδα των ΗΠΑ. Εκεί καθιερώθηκε στο διεθνές λεξιλόγιο ο όρος «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση» ως «η διαδικασία που οδηγεί με την αναγνώριση αξιών και τη διασαφήνιση εννοιών

στην ανάπτυξη των ικανοτήτων και των στάσεων που είναι απαραίτητες για την κατανόηση και την εκτίμηση της συσχέτισης ανθρώπου, πολιτισμού και βιοφυσικού περιβάλλοντος. Η ΠΕ συνεπάγεται επίσης άσκηση στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και τη διαμόρφωση ενός κώδικα συμπεριφοράς του κάθε ατόμου ξεχωριστά γύρω από τα προβλήματα που αφορούν στην ποιότητα του περιβάλλοντος» (Μανδρίκας 2015). Είναι φανερό από τον πρώτο αυτό ορισμό ότι στην ορθά σχεδιασμένη ΠΕ συσχετίζονται άμεσα η αναγνώριση αξιών, η ανάπτυξη στάσεων, η λήψη αποφάσεων και η διαμόρφωση ενός κώδικα συμπεριφοράς.

Σκοπός της ΠΕ σύμφωνα με τη Χάρτα του Βελιγραδίου είναι: «Να διαμορφώσει έναν ενημερωμένο και ευαίσθητο πληθυσμό γύρω από το περιβάλλον και τα προβλήματά του, ο οποίος θα αποκτήσει γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις, κίνητρα και αίσθημα προσωπικής δέσμευσης για να εργαστεί ατομικά και συλλογικά για την επίλυση των υπαρχόντων προβλημάτων και την πρόληψη νέων» (Φλογαΐτη 1998, Μανδρίκας 2015). Θεωρούμε ότι οι στάσεις, τα κίνητρα και το αίσθημα προσωπικής δέσμευσης εδράζονται σε μια προσωπική ηθική και φιλοσοφία, η οποία μπορεί να διαμορφωθεί με βάση την οπτική της εκπαίδευσης που λαμβάνει το άτομο.

Οι στόχοι της ΠΕ στην εκπαίδευση των μελλοντικών πολιτών σύμφωνα με τη Χάρτα του Βελιγραδίου είναι (Φλογαΐτη 1998, Μανδρίκας 2015):

- η συνειδητοποίηση του περιβάλλοντος ως ολότητας
- η προσφορά γνώσεων και εμπειριών για την κατανόηση του περιβάλλοντος στο σύνολό του και των επιμέρους προβλημάτων
- η καλλιέργεια στάσεων, αξιών, κινήτρων και διάθεσης συμμετοχής για την προστασία του περιβάλλοντος
- η απόκτηση ικανοτήτων για τον προσδιορισμό και την επίλυση περιβαλλοντικών προβλημάτων
- η απόκτηση ικανότητας αξιολόγησης περιβαλλοντικών παραμέτρων
- η ανάπτυξη αισθήματος ευθύνης απέναντι στο περιβάλλον και η κατανόηση της επιτακτικότητας δραστηριοποίησης.

Είναι σαφές από τα παραπάνω ότι η ΠΕ επιδιώκει ταυτόχρονα στόχους γνωστικούς, ψυχοκινητικούς και συναισθηματικούς. Στους τελευταίους συμπεριλαμβάνονται η καλλιέργεια νέων αξιών, η αλλαγή στάσεων, η διάθεση συμμετοχής, η αίσθηση υπευθυνότητας και η συναίσθηση της ανάγκης για άμεση δράση στην κατεύθυνση της αντιμετώπισης των περιβαλλοντικών προβλημάτων. Τα στοιχεία αυτά δεν αποτελούν ούτε σώμα γνώσης που μεταδίδεται ούτε σύνολο ικανοτήτων που αναπτύσσονται αυτόματα. Αποτελούν στοιχεία ενός κοσμοειδώλου που οικοδομείται σταδιακά και σε προσωπική βάση, καθώς το άτομο προβληματίζεται, αντιμετωπίζει διλήμματα και καλείται να πάρει θέση ανάμεσα σε αντικρουόμενες απόψεις σε κατάλληλα προετοιμασμένες δραστηριότητες για την καλλιέργεια Περιβαλλοντικής Ηθικής.

Θεμελιώδη ερωτήματα της Περιβαλλοντικής Ηθικής

Τα θέματα που διαπραγματεύεται η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση δεν είναι μονοσήμαντα, αλλά ενέχουν οικονομικές, κοινωνικές, πολιτικές και ηθικές διαστάσεις. Επομένως, για την ολόπλευρη μελέτη αυτών των θεμάτων είναι απαραίτητη η Περιβαλλοντική Ηθική, που ασχολείται με τη συστηματική διερεύνηση των ηθικών σχέσεων μεταξύ των ανθρώπινων όντων και του φυσικού περιβάλλοντος.

Η Περιβαλλοντική Ηθική καλείται καταρχήν να δώσει απαντήσεις σε θεμελιώδη ηθικά ζητήματα, όπως:

- Μόνο ο άνθρωπος έχει ηθική αξία ή και τα άλλα όντα;
- Ποιες αξίες εξασφαλίζουν την ποιότητα ζωής του ανθρώπου και την ισορροπία του περιβάλλοντος;
- Έχουν συμφέροντα οι επόμενες γενιές ανθρώπων;
- Ποια είναι η ορθή χρήση της Επιστήμης και της Τεχνολογίας;

Η αρχή τέτοιων προβληματισμών έγινε με το άρθρο «The Land Ethic» («Η ηθική της Γης») του Aldo Leopold, που συμπεριλήφθηκε στο βιβλίο «A Sand County Almanac» (1949). Στο άρθρο αυτό ο Leopold απορρίπτει την άποψη ότι η φύση έχει εργαλειακή αξία και υιοθετεί την αντίληψη της αυταξίας της (βλ. για περισσότερα Γεωργόπουλος 2002, Καραγεωργάκης κ. ά. 2005).

Τη δεκαετία του 1960 δυο σημαντικά άρθρα τροφοδότησαν τη σχετική συζήτηση. Το πρώτο ήταν το «The Historical Roots of our Environmental Crisis» («Οι ιστορικές ρίζες της περιβαλλοντικής μας κρίσης») του Lynn White (1967) στο περιοδικό Science. Το άρθρο υποστήριζε ότι ο χριστιανισμός εγκαθίδρυσε μια δυιστική σχέση ανθρώπου-φύσης, η οποία άφηνε να εννοηθεί ότι η εκμετάλλευση της φύσης από τον άνθρωπο ήταν θέλημα θεού. Με αφορμή το άρθρο αυτό αναδείχθηκαν αρκετές διαφορετικές απόψεις για την κοσμολογική θεώρηση του ανθρώπου ως δεσπότη της φύσης, μεταξύ των οποίων κυριάρχησαν εκείνες του John Passmore για τις δυτικές χριστιανικές παραδόσεις (βλ. για περισσότερα Παπαδημητρίου 1999, Γεωργόπουλος 2002). Το δεύτερο άρθρο ήταν το «The Tragedy of the Commons» («Η τραγωδία των κοινών») του Garett Hardin (1968), που δημοσιεύτηκε επίσης στο περιοδικό Science, με στόχο να στηλιτεύσει την κατασπατάληση φυσικών πόρων. Το άρθρο ήθελε να αναδείξει το πρόβλημα της ατομικής συμπεριφοράς απέναντι σε συλλογικά αγαθά. Το πρόβλημα έγκειται, σύμφωνα με τον Hardin, στο γεγονός ότι η ατομική εκμετάλλευση των κοινών αγαθών αποφέρει ατομικά πλεονεκτήματα αλλά συλλογικά μειονεκτήματα.

Το νέο πεδίο της Περιβαλλοντικής Ηθικής θεμελιώθηκε σταδιακά από τη δεκαετία του 1970 και μετά, όταν οι φιλόσοφοι άρχισαν να διατυπώνουν απόψεις για τα περιβαλλοντικά θέματα που ξέφευγαν από τα όρια του ιστορικού, θεολογικού και θρησκευτικού χαρακτήρα (βλ. για περισσότερα Σκορδούλης 2005). Στο πλαίσιο αυτό το 1972 έγινε το πρώτο φιλοσοφικό συνέδριο για περιβαλλοντικά ζητήματα με θέμα «Φιλοσοφία και περιβαλλοντική κρίση», το 1975 ο Holmes Roston δημοσίευσε το άρθρο «Is there an Ecological Ethic?» στο έγκριτο φιλοσοφικό περιοδικό Ethics, το 1979 εκδόθηκε το πρώτο περιοδικό Περιβαλλοντικής Ηθικής και Φιλοσοφίας (το Environmental Ethics από τον Eugene Hargrove) και το 1990 ιδρύθηκε η πρώτη διεθνής εταιρεία Περιβαλλοντικής Ηθικής και Φιλοσοφίας (International Society for Environmental Ethics).

Βασικές θεωρίες της Περιβαλλοντικής Ηθικής

Η Περιβαλλοντική Ηθική είναι η συστηματική διερεύνηση των ηθικών σχέσεων μεταξύ των ανθρώπινων όντων και του φυσικού περιβάλλοντος. Προτείνει κανόνες που ρυθμίζουν τις σχέσεις του ανθρώπου με τα άλλα έμβια όντα και με το αβιοτικό περιβάλλον. Ωστόσο, έχουν αναπτυχθεί διαφορετικές θεωρίες, που δίνουν διαφορετικές απαντήσεις στα σχετικά ερωτήματα.

Ο ανθρωποκεντρισμός είναι μια κοσμοθεωρία που απαντά στα μεγάλα ηθικά ζητήματα με βάση τις ανάγκες του ανθρώπου. Ερμηνεύει τις σχέσεις του ανθρώπου με το περιβάλλον υιοθετώντας ένα κοσμοείδωλο που αποδέχεται τις εξής αρχές:

- Μόνο ο άνθρωπος λειτουργεί ως ηθικός παράγοντας μέσα στη φύση και επομένως έχουμε υποχρέωση να σεβόμαστε την ύπαρξή του και τις ανάγκες του.
- Οι άλλοι έμβιοι οργανισμοί και το αβιοτικό περιβάλλον δεν έχουν ηθική αξία.
- Η φύση και τα άλλα όντα έχουν αξία μόνο στον βαθμό που αποτελούν μέσα ή εργαλεία για την εξυπηρέτηση των ανθρώπινων αναγκών.
- Η φύση δικαιούται προστασίας λόγω του ανθρώπινου συμφέροντος δηλαδή για να παρέχει στον άνθρωπο όσα χρειάζεται.
- Γενικά, η φύση εκλαμβάνεται ως πηγή αφθονίας και πλούτου για τον άνθρωπο. Επομένως, απαιτείται συνετή διαχείριση για να εξακολουθεί να υπηρετεί τις ανθρώπινες ανάγκες.
- Η φύση είναι πηγή ευτυχίας, χαράς και ευεξίας για τον άνθρωπο.
- Τα οικολογικά προβλήματα γίνονται αντιληπτά ως απειλές της ανθρώπινης υγείας. Επομένως, χρειάζονται επίλυση για να υπηρετούνται οι ανάγκες του ανθρώπου.
- Η ηθική αξία του ανθρώπου επεκτείνεται και στις μελλοντικές γενιές (βλ. για περισσότερα Παπαδημητρίου 1999, Γεωργόπουλος 2002, Σκορδούλης 2005).

Η βιοκεντρική ή φυσιοκεντρική κοσμοθεωρία πρεσβεύει τη διαμόρφωση ενός τελείως αντίθετου κοσμοειδώλου. Οι υποστηρικτές αυτής της θεώρησης οραματίζονται μια άλλη οργάνωση της ζωής σε αρμονία με τη φύση. Οι βασικές αρχές του βιοκεντρισμού είναι:

- Όλα τα έμβια όντα έχουν εγγενή αξία και είναι μέλη της ίδιας κοινότητας.
- Ο άνθρωπος είναι ισότιμο μέλος της γήινης κοινότητας με τα άλλα έμβια όντα.
- Ο άνθρωπος, τα άλλα έμβια όντα και η αβιοτική φύση αποτελούν στοιχεία ενός συστήματος αλληλεξάρτησης, ως διαφοροποιημένα προϊόντα της ίδιας εξελικτικής διαδικασίας. Επιπλέον, το ανθρώπινο είδος εμφανίστηκε τελευταίο πάνω στον πλανήτη, ενώ σε περίπτωση που εξαφανιζόταν δε θα επηρέαζε σε τίποτα την ύπαρξη των άλλων όντων.
- Όλοι οι οργανισμοί αποτελούν τελεολογικά κέντρα ζωής, με την έννοια ότι καθένας αγωνίζεται για το δικό του καλό με τον δικό του τρόπο (βλ. για περισσότερα Παπαδημητρίου 1999, Γεωργόπουλος 2002, Σκορδούλης 2005).

Μια πιο προωθημένη ματιά του βιοκεντρισμού αποτελεί ο Οικοκεντρισμός, που επεκτείνει τις παραπάνω βιοκεντρικές αρχές και υποστηρίζει ότι αποδέκτες των ανθρώπινων υποχρεώσεων δεν είναι τα άτομα αλλά τα σύνολα ατόμων (Fox 2000). Βασικές αρχές του Οικοκεντρισμού είναι ότι:

- Θεωρεί ότι οι κοινωνικές σχέσεις δε διαχωρίζονται από τη σχέση του ανθρώπου με το περιβάλλον.
- Οραματίζεται τη δημιουργία αποκεντρωμένων κοινωνιών με τη δύναμη για τη λήψη αποφάσεων στα χέρια της κοινότητας.
- Πιστεύει στην οικονομική ανάπτυξη για την κάλυψη των ανθρώπινων αναγκών, προβλέπει όμως ειδική μέριμνα για τους οικονομικά αδύνατους.
- Υποστηρίζει τις ριζοσπαστικές κοινωνικές αλλαγές σε όλα τα επίπεδα της ζωής, στο ήθος, στον τρόπο ζωής, στην άσκηση της εξουσίας.

- Αντιτίθεται στην τεχνολογία μεγάλης κλίμακας.
- Αντιτίθεται στη λήψη αποφάσεων μόνο από ειδικούς (βλ. για περισσότερα Γεωργόπουλος 2002, Σκορδούλης 2005, Fox 2006).

Η Βαθιά Οικολογία είναι μια πιο προωθημένη βιοκεντρική κοσμοθεώρηση, όπως τη διατύπωσαν οι Arne Naess, Bill Devall και George Sessions. Βασίζεται στις εξής θέσεις:

- Απόρριψη του ανθρωποκεντρισμού και υιοθέτηση ολιστικής προσέγγισης.
- Η σημερινή περιβαλλοντική κρίση έχει βαθιές φιλοσοφικές αιτίες.
- Η λύση απαιτεί έναν προσωπικό και έναν πολιτισμικό μετασχηματισμό, που θα επηρεάσει τις οικονομικές και ιδεολογικές δομές.
- Θα πρέπει να αλλάξουμε τους εαυτούς μας τόσο σε ατομικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο κουλτούρας (βλ. για περισσότερα Skolimowksi 1984, Devall & Sessions 1985, Naess 1986, Γεωργόπουλος 2002, Σκορδούλης 2005).

Ο Οικοφεμινισμός (1974) συσχετίζει την κυριαρχία που υφίστανται οι γυναίκες από τους άνδρες με την κυριαρχία που υφίσταται η φύση από τον άνθρωπο. Μετά το 1980 αναζήτησε μια βαθύτερη σύνδεση της γυναίκας με τη φύση, στην οποία δόθηκαν ιστορικές, εννοιολογικές, εμπειρικές, συμβολικές, επιστημολογικές, πολιτικές και ηθικές διαστάσεις (βλ. για περισσότερα Γεωργόπουλος 2002, Σκορδούλης 2005).

Η Κοινωνική Οικολογία, όπως τη διατύπωσε ο Murray Bookchin στο βιβλίο του «Η Οικολογία της Ελευθερίας: η Ανάδυση και η Διάλυση της Ιεραρχίας» (1982), αποδίδει την υπερεκμετάλλευση της φύσης στην επικράτηση της έννοιας της «ιεραρχίας». Από την προϊστορική εποχή μέχρι σήμερα σταδιακά ευρύτερες ομάδες αναπαρήγαγαν ιεραρχικές σχέσεις: η οικογένεια, η φυλή, η γεροντοκρατία, ο πατροκεντρισμός, η ταξική κοινωνία, το κράτος. Ένα τέτοιο εργαλειακό-κυριαρχικό μοντέλο έχει επικρατήσει και στις σχέσεις ανθρώπου-φύσης (βλ. για περισσότερα Μπούκτσιν 2000, Γεωργόπουλος 2002, Σκορδούλης 2005).

Ο Οικοσοσιαλισμός θεωρεί ότι τα περιβαλλοντικά προβλήματα άρχισαν με την ανάπτυξη της βιομηχανίας και στηρίζονται στην εκμετάλλευση των σχέσεων παραγωγής, που συνεπάγονται καταπιεστικές ιδεολογικές δομές. Ωστόσο, υπάρχουν πολλές και αντικρουόμενες απόψεις για τη σύνθεση οικολογικής και σοσιαλιστικής θεωρίας (βλ. για περισσότερα Σκορδούλης 2005).

Η θέση της Περιβαλλοντικής Ηθικής στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Η ορθά σχεδιασμένη Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (ΠΕ) στο σχολείο χρειάζεται να περιλαμβάνει σε ισορροπημένες δόσεις τρία στοιχεία α) επιστημονικές γνώσεις που παρέχει η Περιβαλλοντική Επιστήμη β) αξίες προσανατολισμένες στη βιοκεντρική ηθική και φιλοσοφία που παρέχει η Περιβαλλοντική Ηθική γ) βιωματική προσέγγιση μέσω της αξιοποίησης πολλαπλών μεθόδων, εργαλείων και χώρων (Μανδρίκας 2015). Αν και δεν υπάρχουν διαθέσιμα πραγματικά ερευνητικά δεδομένα για βαθύτερες αναλύσεις, εμπειρικά μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι το πιο υποβαθμισμένο κομμάτι της ΠΕ στην Ελλάδα είναι αυτό της ηθικής και φιλοσοφίας. Οι λόγοι αυτής της έλλειψης καταρχήν εξηγούνται με την παραδοχή της κυριαρχίας του ανθρωποκεντρισμού ως κυρίαρχου τρόπου σκέψης μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο.

Από τον 16ο αιώνα με την πρόοδο της επιστήμης και της τεχνολογίας και με απαρχή τις φιλοσοφικές απόψεις του Descartes διατυπώθηκε μια καθαρά χρησιμοθηρική

άποψη για τη φύση. Ο άνθρωπος διαχωρίστηκε από αυτήν και έγινε σκεπτόμενο ον, ενώ η φύση μετατράπηκε σε μια μηχανή, η οποία χωρίς δική της «αξία» υπάρχει μόνο για εκμετάλλευση και ικανοποίηση των ανθρώπινων αναγκών. Σταδιακά εφευρέθηκαν πολλές και διαφορετικές μηχανές, οι οποίες ικανοποίησαν κάθε επιθυμία προόδου και αναγκών, που αρχικά φάνταζαν ουτοπικές. Ο άνθρωπος, ως κατασκευαστής των μηχανών, εξύψωσε τον εαυτό του και δικαιολόγησε έτσι την ανωτερότητά του έναντι των άλλων όντων. Την εποχή δε των ανακαλύψεων και της αποικιοκρατίας η φύση θεωρήθηκε «πηγή υλικών πόρων» που έπρεπε να κατακτηθεί και αυτό επιταχύνθηκε την εποχή της Βιομηχανικής Επανάστασης.

Στη σύγχρονη εποχή της τεχνολογικής ανάπτυξης είναι πολύ δύσκολο να πάψει ο άνθρωπος να σκέφτεται με άξονα τον εαυτό του. Για την προώθηση βιοκεντρικών απόψεων πρέπει να συνειδητοποιηθούν άβολες και δύσκολες παραδοχές, όπως ότι η έννοια της ελευθερίας υπάρχει σε όλα τα έμβια όντα, ότι ο άνθρωπος έχει φτάσει πρόσφατα στον πλανήτη σε σχέση με τα άλλα έμβια όντα και κυρίως ότι ο άνθρωπος δεν μπορεί να ζήσει χωρίς τα άλλα όντα, ενώ εκείνα μπορούν να ζήσουν και χωρίς τον άνθρωπο (βλ. για περισσότερα Παπαδημητρίου 1999, Σκορδούλης 2005).

Σήμερα τίθεται το ερώτημα αν είναι ηθική αυτή η ανθρώπινη επίθεση στις μη ανθρώπινες μορφές ζωής και στα φυσικά συστήματα. Φαίνεται ότι κάτι είναι λάθος στη ριζική καταστροφή των φυσικών οικοσυστημάτων, στην καταστροφή των βιοκοινοτήτων και στην εξαφάνιση φυτικών και ζωικών ειδών. Η θεωρία του ωφελιμισμού αμφισβητείται ειδικά όταν αποκλείει τις ολιστικές οντότητες, τα είδη, τις βιοκοινότητες και τελικά την ίδια τη βιόσφαιρα. Η προνομιακή θέση του ανθρώπου στη δημιουργία από χριστιανική άποψη επιδέχεται κριτική. Η αναγωγή του κόσμου στα ανθρώπινα συμφέροντα και προτιμήσεις μοιάζει ξεπερασμένη. Σήμερα, ως απόρροια των περιβαλλοντικών καταστροφών, διαμορφώνεται επιτακτικά η ανάγκη για μια Περιβαλλοντική Ηθική που θα αναγνωρίζει τη μοναδικότητα του πλανήτη μας και τη συγγένεια όλων των ειδών ως προϊόντων της ίδιας εξελικτικής διαδικασίας (βλ. για περισσότερα Παπαδημητρίου 1999).

Είναι δύσκολο για τον άνθρωπο να σταθμίζει τις αποφάσεις του, βραχυπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες, με βάση την ισορροπία ανάμεσα στα τέσσερα συμφέροντα: το ατομικό, το δημόσιο, των επόμενων γενεών και της φύσης. Αν θεωρηθεί ότι αυτό μπορεί να αρχίσει να διαμορφώνεται στις μικρές ηλικίες μέσα από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, τότε μερικά χρήσιμα συμπεράσματα που θα πρέπει να έχει υπόψη του ο υπεύθυνος εκπαιδευτικός είναι ότι ο φυσικός κόσμος είναι ένα σύστημα αλληλεξάρτησης, ότι οι οργανισμοί αποτελούν τελεολογικά κέντρα ζωής και ότι η ανωτερότητα των ανθρώπων είναι μύθος.

Η σημερινή διόγκωση των περιβαλλοντικών προβλημάτων σε παγκόσμια κλίμακα είναι το αποτέλεσμα της αντίφασης μεταξύ της τάσης για οικονομική αύξηση και των ορίων αυτής της αύξησης. Θέματα όπως το δίκαιο εμπόριο, ο άκρατος καταναλωτισμός, η διαφήμιση, η καλλιέργεια ψεύτικων αναγκών, η βελτίωση των μέσων παραγωγής και οι συνθήκες εργασίας διαπλέκονται και διαμορφώνονται με βάση τις διαθέσιμες τεχνολογίες και τον έλεγχό τους. Η κατάκτηση της φύσης έγινε με τη βοήθεια της επιστήμης και της τεχνικής. Σήμερα αυτή η βοήθεια έχει πάρει μεταφυσική χροιά κι έχει ενισχύσει τον ανθρώπινο εγωκεντρισμό. Παράλληλα, η επικράτηση της ποσότητας, των υπολογισμών και των γεωμετρικών σχέσεων έχει υποτιμήσει όλες τις άλλες πλευρές του φυσικού κόσμου. Η μοντέρνα επιστήμη έχει μετατρέψει ολόκληρη τη φύση σε ένα πεδίο δράσης για την εξυπηρέτηση αποκλειστικά ανθρώπινων σκοπών. Αυτή η τάση έχει δημιουργήσει νέες αντιλήψεις

και νέους κινδύνους, ειδικά όταν συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες χρησιμοποιούν τα επιτεύγματα της επιστήμης για προσωπική δύναμη και εξουσία, όπως για παράδειγμα στα ερευνητικά εργαστήρια και στη βιομηχανία (βλ. για περισσότερα Παπαδημητρίου 1999).

Είναι δύσκολο να απαγκιστρωθούμε από τον τεχνοκεντρισμό, που βασίζεται στο ανθρωκεντρικό κοσμοείδωλο. Είτε κάποιος υποστηρίζει την ιδεολογία της αφθονίας είτε την ιδεολογία της διαχείρισης διακατέχεται από μια ορθολογιστική προσέγγιση των φαινομένων, που μεταφράζεται σε οικονομικό ορθολογισμό, πίστη στην έννοια της υλικής προόδου και αποδοχή της παντοδυναμίας των ειδικών (βλ. για περισσότερα Σκορδούλης 2005, Καΐλα κ. ά. 2005). Σήμερα ο τυφλός ενθουσιασμός για τα επιτεύγματα της τεχνικής έχει μετριαστεί, καθώς σύμφυτα προβλήματα έχουν προκύψει, όπως η ανεργία, η ρύπανση του περιβάλλοντος, οι κίνδυνοι από την πυρηνική ενέργεια, οι ανεξέλεγκτες εκχερσώσεις και η κλιματική αλλαγή. Τα πολλά αναπάντητα ερωτήματα, όπως το πώς θα αποφευχθεί η κατάχρηση των τεχνολογικών εφαρμογών, πώς θα περιοριστεί η σπατάλη και η κατάχρηση των φυσικών πόρων και πώς θα αρθούν τα οικολογικά αδιέξοδα μαρτυρούν μια πανσπερμία απόψεων, που από τη μια μεριά υποστηρίζουν ότι η ανάπτυξη της τεχνολογίας δημιούργησε τα περιβαλλοντικά προβλήματα και από την άλλη θεωρούν ότι η ανάπτυξη της τεχνολογίας θα τα αντιμετωπίσει.

Σήμερα περισσότερο από ποτέ χρειάζεται αμφισβήτηση του μοντέλου ανάπτυξης των ανθρώπινων κοινωνιών αλλά και αμφισβήτηση της νομιμότητας της κυριαρχίας του ανθρώπου πάνω στη φύση. Η ΠΕ μπορεί να οδηγήσει στη συνειδητοποίηση αυτών των δυσκολιών και να συμβάλλει στην υιοθέτηση διαφορετικών αξιών και προτύπων. Με την ουσιαστική συνεισφορά της Περιβαλλοντικής Ηθικής η ΠΕ ενισχύει την κριτική σκέψη, χειραφετεί το άτομο, θέτει τα θεμέλια της κοινωνικής αλληλεγγύης και αλλάζει συνολικά την κοσμοθεώρηση της επόμενης γενιάς. Υπό αυτή την έννοια μπορεί να υποστηριχθεί για την ΠΕ ότι:

- Είναι θεμελιώδης εκπαιδευτική μεταρρύθμιση.
- Προωθεί νέες οικολογικές και πολιτιστικές αξίες.
- Αναγνωρίζει τις ιδιαίτερες αξίες και λειτουργίες της φύσης.
- Βοηθά στην επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων.
- Δημιουργεί μια νέα ηθική θεμελιωμένη στη διαλεκτική σχέση ανθρώπου και φύσης.
- Θεωρεί ότι τα οικολογικά προβλήματα δεν πρέπει να διαχωρίζονται από τις ανθρώπινες ηθικές αρχές υιοθετώντας την οπτική της αειφορίας.
- Ευνοεί τη συλλογική προσπάθεια και παροτρύνει σε δράση.
- Καλείται να επεκτείνει την ανθρώπινη ηθική κοινότητα, να ζητήσει μεταρρυθμίσεις, να κατασκευάσει νέες αξίες.
- Αποτελεί κοινωνική διαδικασία όπου εκπαιδευτικοί και μαθητές θεωρούνται και λειτουργούν ως ισότιμοι συνεργάτες (βλ. Σκορδούλης 2005, Μανδρίκας 2015).

Περιβαλλοντική Ηθική και κριτική σκέψη

Η εμπλοκή των μαθητών σε δραστηριότητες ΠΕ επιδιώκει την καλλιέργεια της κριτικής τους σκέψης, καθώς σε κάθε περιβαλλοντικό πρόβλημα κυριαρχεί η αναζήτηση των αιτίων του προβλήματος. Η κριτική σκέψη στα προγράμματα ΠΕ καλλιεργείται κυρίως με τον αναστοχασμό πάνω σε κοινωνικές διεργασίες, όπου

εμπλέκονται διαφορετικές αξίες, κοσμοθεωρίες, συμφέροντα και πρακτικές. Είναι ριζοσπαστική διαδικασία, με βαθιές πολιτικές προεκτάσεις, η οποία μακροπρόθεσμα στοχεύει στη διαμόρφωση του ενεργού πολίτη, που διαμαρτύρεται, απαιτεί, κινητοποιείται και αναλαμβάνει δράση (Φλογαΐτη 2006). Θεωρούμε ότι η Περιβαλλοντική Ηθική αποτελεί όχι μόνο αναπόσπαστο κομμάτι της ΠΕ αλλά και προνομιακό πεδίο για την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών, καθώς:

- Θέτει προβλήματα προς επίλυση.
- Θέτει διλήμματα.
- Δημιουργεί συγκρουσιακές καταστάσεις.
- Προσομοιώνει καταστάσεις της καθημερινής ζωής.
- Αναδεικνύει τον διεπιστημονικό χαρακτήρα των περιβαλλοντικών θεμάτων.
- Αναζητά την αλήθεια και τη δικαιοσύνη.

Η κριτική διάσταση στην ΠΕ έγκειται στον ακριβή προσδιορισμό του «ποιος αποφασίζει» για την οργάνωση της συλλογικής μας ζωής και με βάση ποιες ηθικές αξίες. Δε νοείται κριτική διάσταση στη μελέτη του περιβάλλοντος χωρίς αναφορές στις κοινωνικές και διοικητικές ιεραρχίες, στα ιδιοτελή κίνητρα και συμφέροντα που συγκαλύπτονται από μεγαλόστομες διακηρύξεις και χωρίς ιδεολογική κριτική του συστήματος αξιών και αποφάσεων. Η εμπλοκή του μαθητή στα πολύπλοκα και πολυσύνθετα περιβαλλοντικά προβλήματα τον αναγκάζει να «ακονίζει» συνεχώς την κριτική του ικανότητα. Έτσι, η κριτική του σκέψη οξύνεται, καθώς βρίσκεται συνεχώς μπροστά σε αντικρουόμενες απόψεις και αξίες, ανάμεσα στις οποίες οφείλει να σταθεί κριτικά και να πάρει θέση (Σχίζα 2008, Μανδρίκας 2012).

Μακροπρόθεσμα, η κριτική σκέψη θα βοηθήσει τους αυριανούς πολίτες να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων συνυπολογίζοντας όλες τις παραμέτρους μιας δράσης που έχει επιπτώσεις στο φυσικό περιβάλλον. Η ανατροπή της ανθρωποκεντρικής άποψης, που θέλει το ανθρώπινο είδος κυρίαρχο του φυσικού κόσμου, θεωρείται ότι επιτυγχάνεται καλύτερα μέσω της εκπαίδευσης, η οποία καλλιεργώντας νέα πρότυπα και αξίες θα συμβάλλει στην αποδοχή μιας νέας περιβαλλοντικής ηθικής και στη δημιουργία οικολογικά ενεργών πολιτών.

Ακόμα πιο επιτακτικό είναι το αίτημα για εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην ΠΕ από την αρχική επαγγελματική τους εκπαίδευση, ανάγκη που έχει διατυπωθεί σαφώς τόσο από τα βασικά κείμενα της ΠΕ όσο και από αρκετές ερευνητικές εργασίες. Οι εκπαιδευτικοί και υποψήφιοι εκπαιδευτικοί αποτελούν ομάδα ειδικού ερευνητικού ενδιαφέροντος, καθώς η δική τους επάρκεια σε γνώσεις και δεξιότητες έχει πολλαπλασιαστική αξία και ορατά αποτελέσματα στην εκπαίδευση των μαθητών τους. Ωστόσο, η εκπαίδευση εκπαιδευτικών σε θέματα Περιβαλλοντικής Ηθικής και Φιλοσοφίας χρειάζεται να γίνει με τη χρήση των κατάλληλων διδακτικών εργαλείων.

Διδασκαλία της Περιβαλλοντικής Ηθικής

Η Περιβαλλοντική Ηθική περιλαμβάνει τη διδασκαλία αξιών ή καλύτερα την αλλαγή αξιών, στάσεων και προτύπων. Σήμερα, που η συζήτηση περί αειφόρου ανάπτυξης είναι επίκαιρη, στα περιβαλλοντικά ζητήματα εμπλέκονται αξίες που παλιότερα θεωρούνταν μακριά από το πεδίο αυτό, όπως η δημοκρατία, η δικαιοσύνη, η ισοκατανομή του πλούτου, η κοινωνική ευθύνη, η αλληλεγγύη, η ειρηνική επίλυση συγκρούσεων και ο σεβασμός στη διαφορετικότητα. Η ανάγκη για κοινωνική συνοχή επιτάσσει τη συντήρηση ενός ελάχιστου επιπέδου συζήτησης, επικοινωνίας και προβληματισμού μεταξύ ανθρώπων που υποστηρίζουν αντιτιθέμενες αξίες.

Επομένως, το εκπαιδευτικό σύστημα χρειάζεται να καλλιεργεί αυτές τις δεξιότητες και να εκπαιδεύει σε νέες αξίες, όπως για παράδειγμα η αειφορία, η ισορροπία του περιβάλλοντος και η ορθή χρήση επιστήμης και τεχνολογίας.

Ωστόσο, κατά τη διδασκαλία αξιών ελλοχεύει ο κίνδυνος του κηρύγματος, της κατήχησης και της προπαγάνδας, που αυτόματα μετατρέπει την εκπαίδευση σε διαδικασία επιβολής και αυταρχισμού. Υπάρχουν πολλές απόψεις για την ανάγκη προτεραιότητας των γνωστικών ή των συναισθηματικών στόχων στα περιβαλλοντικά ζητήματα (βλ. Ράπτης 2000, Γεωργόπουλος 2002). Προσωπικά, θεωρούμε ότι η ισορροπημένη προσέγγιση καλλιεργεί το πρόταγμα της ανοικτής δημοκρατικής κοινωνίας χωρίς να παραγνωρίζεται το μέρος της ατομικής ευθύνης και συνείδησης.

Υπάρχουν αρκετές διδακτικές στρατηγικές κατάλληλες για την εκπαίδευση σε αξίες (βλ. Γεωργόπουλος 2002). Κάθε εκπαιδευτικός ανάλογα με την εμπειρία του στην ΠΕ, το μελετώμενο περιβαλλοντικό ζήτημα και την ηλικία των μαθητών του καλείται να επιλέξει τις πιο πρόσφορες. Κατά τη γνώμη μας, κατάλληλες διδακτικές στρατηγικές που ευνοούν την κριτική θεώρηση των περιβαλλοντικών προβλημάτων αποτελούν η δομημένη συζήτηση (debate), η χαρτογράφηση εννοιών (concept mapping), το παιχνίδι ρόλων (role playing), το δίλημμα (dilemma), η ανάλυση & διασαφήνιση αξιών (values analysis & clarification) (βλ. αναλυτικά Αγγελίδου & Βασιλοπούλου 1999, Βασιλοπούλου 2001, Παρασκευόπουλος & Κορφιάτης 2003, Μπλιώνης 2009, Βασάλα 2013). Παραδείγματα δραστηριοτήτων που αναπτύσσουν την κριτική σκέψη σε θέματα Περιβαλλοντικής Ηθικής και Φιλοσοφίας έχουμε δημιουργήσει, εφαρμόσει με επιτυχία και δημοσιεύσει στο περιοδικό Κριτική - Επιστήμη και Εκπαίδευση (Μανδρίκας 2012). Τέτοιες δραστηριότητες αποτελούν το «σπιράλ της φτώχειας», η «αειφόρος απόφαση», οι «αντικρουόμενες απόψεις», «βρείτε τη φιλοσοφία», «ανθρωποκεντρικές και βιοκεντρικές απαντήσεις», «θεματική και συστημική ανάλυση», μερικές από τις οποίες έχουν περιληφθεί στη θεματική ενότητα «Ανανεώσιμες – Ήπιες πηγές ενέργειας» του εκπαιδευτικού υλικού για το έργο «Καλλιστώ» (2008) (http://www.kpe.gr/documents/kallisto/energy.pdf).

Θεωρούμε ότι οι δραστηριότητες που καλλιεργούν την κριτική σκέψη των εκπαιδευομένων και συμβάλλουν στη διαμόρφωση νέων αξιών και προτύπων απαιτείται να:

- Είναι βιωματικές δραστηριότητες.
- Απαιτούν την άμεση και ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων.
- Οδηγούν στη διεπιστημονική προσέγγιση των περιβαλλοντικών θεμάτων.
- Σχηματοποιούν την πολυπλοκότητα των περιβαλλοντικών προβλημάτων.
- Συνδέουν με την καθημερινή ζωή.
- Θέτουν τους συμμετέχοντες μπροστά σε διλήμματα.
- Αναζητούν τις αιτιώδεις σχέσεις.
- Υλοποιούνται ομαδικά.

Μέσα από τέτοιου είδους δραστηριότητες οι μαθητές εμπλέκονται ενεργά, διαμορφώνουν τις δικές τους αξίες, χωρίς να εκτίθενται σε ηθικολογίες, στην αυθεντία των ενηλίκων και στην επιβολή της εξουσίας. Ασφαλώς, αυτό προϋποθέτει έναν νέο ρόλο για τον εκπαιδευτικό, ο οποίος χρειάζεται να μην εκφέρει προσωπικές αξιολογικές κρίσεις, να ακούει ενεργά, να προωθεί τη συζήτηση προτείνοντας εναλλακτικές οπτικές, να κάνει εύστοχες ερωτήσεις και να προσφέρει πλούσιες και άμεσες εμπειρίες.

Θέματα Περιβαλλοντικής Ηθικής στην υπεύθυνη έρευνα και καινοτομία

Σημαντική συζήτηση γίνεται τα τελευταία χρόνια σε ευρωπαϊκό τουλάχιστον επίπεδο για την εστίαση της έρευνας και των προϊόντων της καινοτομίας στην επίτευξη κοινωνικών ή περιβαλλοντικών οφελών, για τη συμμετοχή των πολιτών, για την εκτίμηση και την ιεράρχηση των κοινωνικών, ηθικών και περιβαλλοντικών επιπτώσεων των τεχνολογικών εφαρμογών, για τη διαφάνεια και για την ανάγκη μηχανισμών εποπτείας στη διαδικασία της έρευνας και καινοτομίας (Sutcliffe 2011). Απόρροια αυτών των προβληματισμών είναι η δημιουργία του όρου «Υπεύθυνη Έρευνα και Καινοτομία» (Responsible Research and Innovation – RRI), που ορίζεται ως «μια διαφανής, διαδραστική διαδικασία με την οποία οι κοινωνικοί φορείς και οι φορείς καινοτομίας ανταποκρίνονται ο ένας στις ανάγκες του άλλου με σκοπό την ηθική αποδοχή, τη βιωσιμότητα και την κοινωνική σκοπιμότητα της διαδικασίας της καινοτομίας και των εμπορεύσιμων προϊόντων της (προκειμένου να επιτρέπουν την ορθή ενσωμάτωση των επιστημονικών και τεχνολογικών επιτευγμάτων στην κοινωνία μας)» (von Schomberg 2013).

Η RRI φιλοδοξεί να αποτελέσει την απάντηση της ευρωπαϊκής έρευνας στις κοινωνικές προκλήσεις κι έχει στόχο να γεφυρώσει το χάσμα μεταξύ της επιστημονικής κοινότητας και της κοινωνίας με ενέργειες που επικυρώθηκαν το 2007 με το πρόγραμμα Science in Society. Ο όρος RRI καθιερώθηκε το 2010 με στόχο να ευθυγραμμίσει τη διαδικασία της επιστημονικής έρευνας και καινοτομίας με τις αξίες, τις ανάγκες και τις προσδοκίες της ευρωπαϊκής κοινωνίας. Το πλαίσιο του RRI αποτελείται από έξι άξονες α) την ενεργό εμπλοκή όλων των κοινωνικών φορέων (ερευνητών, βιομηχανίας, πολιτικών και κοινωνίας) β) την ισότητα των δυο φύλων στην επιστημονική έρευνα γ) την εκπαίδευση στις φυσικές επιστήμες ως ένα μέσο για την επίτευξη μιας επιστημονικά εγγράμματης κοινωνίας δ) την ελεύθερη πρόσβαση και τη διαύγεια στα δεδομένα και στα αποτελέσματα των ερευνών ε) την ηθική δεοντολογία, που περιλαμβάνει τα θεμελιώδη δικαιώματα των πολιτών και την προστασία της ανθρώπινης υγείας και του φυσικού περιβάλλοντος στ) την ορθή διαχείριση/διακυβέρνηση δηλαδή την ευθύνη των πολιτικών να αποτρέπουν τις επιβλαβείς και ανήθικες διαστάσεις των επιτευγμάτων της έρευνας καινοτομίας. (European Commission 2012).

Οι περιβαλλοντικοί κίνδυνοι είναι σήμερα μια εύκολα προσδιορίσιμη δυσμενής επίπτωση κάθε επιστημονικού και τεχνολογικού επιτεύγματος. Επομένως, η σχετική συζήτηση μπορεί να ιδωθεί ως μια οπτική της διαμάχης μεταξύ των απόψεων περί τεχνοκεντρισμού. Οι πολίτες προβληματίζονται για τις προεκτάσεις των τεχνολογικών εφαρμογών και αναζητούν εναλλακτικές λύσεις στα προκαλούμενα κοινωνικά προβλήματα. Αυτό ασφαλώς προϋποθέτει ότι τα αντιλαμβάνονται ως κοινωνικές προκλήσεις και γνωρίζουν τις αντιπροσωπευτικές κοινωνικές, οικονομικές και ηθικές αρχές που τα διέπουν. Είναι φανερό ότι η Περιβαλλοντική Ηθική αποτελεί ένα ασφαλές μέσο και κατάλληλο εκπαιδευτικό εργαλείο για την καλλιέργεια και την υιοθέτηση αυτών των αρχών. Επίκαιρα θέματα, όπως η υπερθέρμανση του πλανήτη, η κλιματική αλλαγή, ο περιορισμός των ενεργειακών πόρων, του νερού και των τροφίμων, η δημιουργία περιβαλλοντικών προσφύγων, η ένδεια πολλών κοινωνικών ομάδων και οι κοινωνικές αναταραχές, στις περισσότερες περιπτώσεις είναι αλληλένδετα, οδηγώντας τη συζήτηση στον στόχο της αειφορίας. Ωστόσο, η αειφόρος οικονομική ανάπτυξη είναι δυνατή μόνο όταν πληρούνται συγκεκριμένοι κοινωνικοί στόχοι, οι οποίοι εξαρτώνται από την ενεργοποίηση και τις διεκδικήσεις ενεργών πολιτών, εφόσον αυτοί διδάχθηκαν να σκέφτονται κριτικά και στο πλαίσιο μιας βιοκεντρικής κοσμοθεωρίας. Πρόσφατο παράδειγμα μιας τέτοιας

εκπαιδευτικής προσέγγισης στην Ελλάδα είναι το πρόγραμμα IRRESISTIBLE (http://www.irresistible-project.eu/index.php/el/).

Συμπεράσματα και προτάσεις

Η ΠΕ με την ουσιαστική συνδρομή της Περιβαλλοντικής Ηθικής μπορεί να οδηγήσει τα άτομα και τις κοινωνικές ομάδες στη διαμόρφωση μιας διαφορετικής αντίληψης για το περιβάλλον. Η ανθρώπινη ιστορία, η κουλτούρα, ο τρόπος ζωής και οι ατομικές αξίες χρειάζεται να αντιμετωπίζονται με ταπεινοφροσύνη μέσα στο ευρύτερο πλαίσιο του φυσικού περιβάλλοντος και της βιολογικής αλλαγής. Θέματα όπως τα δικαιώματα του μη ανθρώπινου κόσμου, τα δικαιώματα των ζώων και τα δικαιώματα των μελλοντικών γενεών χρειάζεται να εμπλουτίσουν τη φιλοσοφική προβληματική μας. Για να επιτευχθεί αυτό, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν υπόψη ότι με την ΠΕ:

- Ευνοείται η σφαιρική, συστηματική και διεπιστημονική προσέγγιση των περιβαλλοντικών θεμάτων.
- Προωθείται η κατανόηση των σχέσεων μεταξύ γνώσης, λύσεων των προβλημάτων και αξιών.
- Τονίζεται η αναγκαιότητα ενεργητικής συμμετοχής.
- Αναλύεται η δυναμική ισορροπία της φύσης.

Το μακροπρόθεσμο αποτέλεσμα είναι η διαμόρφωση μιας κοινωνίας της οποίας οι πολίτες θα είναι επιστημονικά καταρτισμένοι, οικολογικά ευαισθητοποιημένοι και πολιτικά ενεργοποιημένοι, ώστε:

- Δε θα συμβάλλουν στην καταστροφή της φύσης και στην εμπορευματοποίηση κάθε αξίας.
- Δε θα υπηρετούν ως επιστήμονες άκριτα τη βιομηχανία και το εμπόριο παραγνωρίζοντας τον κοινωνικό τους ρόλο και την κοινωνική ευθύνη.
- Δε θα εξυπηρετούν την ασυδοσία της ελεύθερης αγοράς.
- Δε θα συμβάλλουν ως πολίτες στην υποβάθμιση της ποιότητας ζωής (Σκορδούλης 2005).

Η τριτοβάθμια εκπαίδευση και ειδικά όσα πανεπιστημιακά τμήματα προετοιμάζουν εκπαιδευτικούς που θα διδάξουν στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση θέματα περιβάλλοντος έχουν την ευθύνη αυτής της προετοιμασίας. Η ολόπλευρη κάλυψη της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών σε θέματα περιβάλλοντος απαιτεί μαζί με τη διδασκαλία τοπικών και παγκόσμιων περιβαλλοντικών προβλημάτων (βλ. Σκορδούλης & Σωτηράκου 2005) και τη συμπερίληψη στοιχείων ηθικής και φιλοσοφίας. Στην περίπτωση της διδασκαλίας αυτοτελούς μαθήματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης θεωρούμε απολύτως απαραίτητη την επαφή με τους διαχρονικούς προβληματισμούς, τα θεμελιώδη ερωτήματα, τις διαφορετικές κοσμοθεωρίες και τις πολλαπλές εκφάνσεις απόψεων στο πεδίο της Περιβαλλοντικής Ηθικής και Φιλοσοφίας. Με τη χρήση κατάλληλων διδακτικών στρατηγικών, με απομάκρυνση από το παραδοσιακό πρότυπο του παντογνώστη εκπαιδευτικού και με σεβασμό στην προσωπικότητα και στις απόψεις των εκπαιδευομένων η Περιβαλλοντική Ηθική μπορεί να γίνει το όχημα όχι μόνο για μια αποτελεσματική Περιβαλλοντική Εκπαίδευση αλλά και για μια άλλου τύπου εκπαίδευση συνολικότερα.

Βιβλιογραφία

Ι. Ελληνόγλωσση

Αγγελίδου, Ε., Βασιλοπούλου, Μ. (1999). Το ενεργειακό ζήτημα: Το εκπαιδευτικό υλικό και η χρήση του. Στο: Φλογαΐτη, Ε., Βασάλα, Π. (Επιμ), ΤΟ ΕΝΕΡΓΕΙΑΚΟ ΖΗΤΗΜΑ – Εκπαιδευτικό υλικό για το Γυμνάσιο και το Λύκειο. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Βασάλα, Π. (2013). Συμμετοχικές Διδακτικές Τεχνικές στη Σύγχρονη Εκπαίδευση. E-book.

Βασιλοπούλου, Μ. (2001). Ο Χάρτης Εννοιών ως Εργαλείο Μάθησης. Αθήνα: Γρηγόρης.

Γεωργόπουλος, Α. (2002). Περιβαλλοντική Ηθική. Αθήνα: Gutenberg.

Μανδρίκας, Α. (2012). Για μια κριτική περιβαλλοντική εκπαίδευση φοιτητών δημοτικής εκπαίδευσης. Κριτική - Επιστήμη και Εκπαίδευση. No. 12, σελ. 29-44.

Μανδρίκας, Α. (2015). Περιβαλλοντική Επιστήμη, Ηθική και Εκπαίδευση. Αθήνα: Καλέντης.

Μπλιώνης, Γ. (2009). Στα Μονοπάτια της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Αθήνα: Κέδρος.

Μπούκτσιν, Μ. (2000). Τι είναι η Κοινωνική Οικολογία. Μτφ. Μ. Κορακιανίτης. Αθήνα: Βιβλιοπέλαγος.

Καΐλα, Μ., Θεοδωροπούλου, Ε., Δημητρίου, Α., Ξανθάκου, Γ., Αναστασάτος, Ν. (Επιμ) (2005). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Ερευνητικά Δεδομένα & Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός. Αθήνα: Ατραπός.

Καραγεωργάκης, Σ., Γεωργόπουλος, Α. (2005). Όταν η Περιβαλλοντική Ηθική συναντά την Πολιτική Οικολογία. Στο: Γεωργόπουλος Α. (Επιμ), Περιβαλλοντική Εκπαίδευση – Ο Νέος Πολιτισμός που Αναδύεται. Αθήνα: GUTENBERG, σελ. 819-839.

Καραγεωργάκης, Σ., Λιθοξοΐδου, Λ., Αραμπατζίδου, Φ., Κουράκης, Κ., Γεωργόπουλος, Α. (2005). Περιβαλλοντική Ηθική και στο σχολείο: Η εκπαίδευση αξιών ανοίγει νέα μονοπάτια. Στο Καΐλα, Μ., Θεοδωροπούλου, Ε., Δημητρίου, Α., Ξανθάκου, Γ., Αναστασάτος, Ν. (Επιμ), Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Ερευνητικά Δεδομένα & Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός. Αθήνα: Ατραπός, σελ. 285-305.

Παπαδημητρίου, Ε. (1999). Για μια Νέα Φιλοσοφία της Φύσης. Αθήνα: Gutenberg.

Παρασκευόπουλος, Σ., Κορφιάτης, Κ. (2003). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση – Θεωρίες και Μέθοδοι. Θεσσαλονίκη: Χριστοδουλίδη.

Ράπτης, Ν. (2000). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Αγωγή. Το Θεωρητικό Πλαίσιο των Επιλογών. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Skolimowksi, Η. (1984). Οικοφιλοσοφία – Καινούργια Τακτική για τη Ζωή. Μτφ. Δημ. Κούρτοβικ. Αθήνα: Κάλβος.

Σκορδούλης, Κ. (2005). Εισαγωγή στην Περιβαλλοντική Φιλοσοφία. Αθήνα.

Σκορδούλης, Κ., Σωτηράκου, Μ. (2005). Περιβάλλον: Επιστήμη και Εκπαίδευση. Αθήνα: LeaderBooks.

Σχίζα, Κ. (2008). Συστημική Σκέψη και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Αθήνα: Χ. Ε. Δαρδανός.

Φλογαΐτη, Ε. (1998). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Φλογαΐτη, Ε. (2006). Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Fox, W. (Ed) (2000). Ethics and the Built Environment. London: Routledge.

Fox, W. (2006). A Theory of General Ethics: Human Relationships, Nature, and the Built Environment. Cambridge, MA: The MIT Press.

Devall., B., Sessions, G. (1985). Deep Ecology- Living as if Nature Mattered. Salt Lake City: Peregrine Smith Books.

European Commission (2012). Responsible Research and Innovation - Europe's Ability to Respond to Societal Challenges. Ανακτήθηκε στις 26 Ιουνίου 2016 από: http://ec.europa.eu/research/science-society/document_library/pdf_06/responsible-research-and-innovation-leaflet_en.pdf

Naess, A. (1986). The Deep Ecological Movement: Some Philosophical Aspects. Philosophical Inquiry. Vol. 8, No. 1-2, pp. 10-31.

Sutcliffe, H. (2011). A Report on Responsible Research and Innovation. Brussels: Matter. Ανακτήθηκε στις 26 Ιουνίου 2016 από: http://ec.europa.eu/research/science-society/document_library/pdf_06/rri-report-hilary-sutcliffe_en.pdf

Von Schomberg, R. (2013). A vision of responsible innovation. In: Owen, R., Heintz, M., Bessant, J. (Eds), Responsible Innovation. London: John Wiley. Ανακτήθηκε στις 26 Ιουνίου 2016 από: http://www.rri-tools.eu/documents/10184/106979/VonSchomberg2013_AVisionofRRI.pdf/f39a800d-6a51-4ad8-89bf-f962714a1454

Θέματα Δασολογίας και Διαχείρισης Περιβάλλοντος και Φυσικών Πόρων
8ος Τόμος: Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Επικοινωνία, σελ. 193 - 203

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΑ ΓΙΑ ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ: ΑΝΑΖΗΤΩΝΤΑΣ ΕΓΚΡΙΤΗ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ

Ευάγγελος Ι. Μανωλάς
Αναπληρωτής Καθηγητής
Τμήμα Δασολογίας και Διαχείρισης Περιβάλλοντος και Φυσικών Πόρων
Σχολή Επιστημών Γεωπονίας και Δασολογίας
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
E-mail: emanolas@fmenr.duth.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η σύνθεση και ο σχολιασμός έγκριτης πληροφόρησης είναι θεμελιώδους σημασίας όχι μόνο για σκοπούς επιτυχούς ολοκλήρωσης των σπουδών, προπτυχιακών ή μεταπτυχιακών, αλλά και για σκοπούς δια βίου μάθησης. Απαραίτητη προϋπόθεση για την επίτευξη των παραπάνω στόχων είναι ο εντοπισμός της έγκριτης πληροφορίας. Ο στόχος της εργασίας αυτής είναι να αποτελέσει χρήσιμο εργαλείο και για διδάσκοντες αλλά και για τους εκπαιδευόμενους στην προσπάθεια αναζήτησης έγκριτου υλικού. Η έγκριτη πληροφόρηση είναι διαθέσιμη και σε ηλεκτρονική μορφή στο διαδίκτυο αλλά και σε έντυπη μορφή σε βιβλιοθήκες ή / και σε βιβλιοπωλεία. Το κεφάλαιο αυτό εστιάζει στην αναζήτηση πληροφόρησης στην οποία χρησιμοποιείται η Ελληνική γλώσσα. Αν και στο κείμενο γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στο αντικείμενο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, εντούτοις, η εργασία αφορά όλους όσους εμπλέκονται στη διδασκαλία και έρευνα ζητημάτων που αφορούν το περιβάλλον.

Λέξεις κλειδιά: *Διδασκαλία, έρευνα, περιβάλλον, έγκριτη πληροφόρηση, Ελληνική γλώσσα*

Εισαγωγή

Η σύνθεση και ο σχολιασμός έγκριτης πληροφόρησης είναι θεμελιώδους σημασίας όχι μόνο για σκοπούς επιτυχούς ολοκλήρωσης των σπουδών, προπτυχιακών ή μεταπτυχιακών, αλλά και για σκοπούς δια βίου μάθησης. Απαραίτητη προϋπόθεση για την επίτευξη των παραπάνω στόχων είναι ο εντοπισμός της έγκριτης πληροφορίας.

Ο στόχος της εργασίας αυτής είναι να αποτελέσει χρήσιμο εργαλείο και για διδάσκοντες αλλά και για τους εκπαιδευόμενους στην προσπάθεια αναζήτησης έγκριτου υλικού. Η έγκριτη πληροφόρηση είναι διαθέσιμη και σε ηλεκτρονική μορφή στο διαδίκτυο αλλά και σε έντυπη μορφή σε βιβλιοθήκες ή / και σε βιβλιοπωλεία. Μάλιστα, το ποσοστό της έγκριτης πληροφόρησης που είναι διαθέσιμο σε έντυπη μορφή είναι αρκετά μεγάλο.

Επίσης, η εργασία αυτή εστιάζει στην αναζήτηση πληροφόρησης στην οποία χρησιμοποιείται η Ελληνική γλώσσα. Κάθε ενημέρωση θα πρέπει να περιλαμβάνει και πληροφόρηση που είναι διαθέσιμη σε άλλες γλώσσες ιδίως στην Αγγλική αλλά

αυτό ενδεχομένως να αποτελέσει θέμα άλλης εργασίας. Η εργασία αυτή αφορά κυρίως την ανώτατη εκπαίδευση χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν μπορεί να φανεί χρήσιμη και σε άλλες βαθμίδες της εκπαίδευσης, π.χ. εκπαιδευτικούς και μαθητές που εμπλέκονται σε προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης σε κάποιο Γυμνάσιο ή Λύκειο της χώρας.

Στο υλικό που υπάρχει στις πηγές που προτείνονται σε αυτή την εργασία χρησιμοποιούνται και αναφέρονται τα παρακάτω στοιχεία: το όνομα του συγγραφέα η ιδιότητα του συγγραφέα, υπάρχει ημερομηνία δημοσίευσης, στοιχεία που να αποδεικνύουν πόσο σχετικός είναι ο συγγραφέας με το θέμα, στοιχεία επικοινωνίας του συγγραφέα, η πηγή έχει δημιουργηθεί ή δημοσιευθεί από κάποιον έγκυρο οργανισμό, όπως πανεπιστήμιο, ίδρυμα, κτλ. και δεν είναι προσωπική σελίδα, δεν υπάρχουν ορθογραφικά ή συντακτικά λάθη στο κείμενο. Επίσης, ένα άλλο κριτήριο είναι η ύπαρξη καταλόγου βιβλιογραφικών αναφορών. Η βιβλιογραφία αποδεικνύει ότι ο συγγραφέας έχει συμβουλευτεί άλλες αξιόπιστες πηγές για να τεκμηριώσει τις πληροφορίες που παρουσιάζει. Κάποιες φορές που γίνεται αναφορά σε πηγές που αφορούν ειδησεογραφία πρέπει να σημειωθεί ότι οι συγκεκριμένες ειδήσεις έχουν επιλεγεί και προτείνονται από κάποιο έγκυρο οργανισμό και βέβαια περιέχουν βασικά στοιχεία όπως όνομα και ιδιότητα συγγραφέα και ημερομηνία δημοσίευσης (Πανεπιστήμιο Κύπρου 2016, Georgetown University 2016).

Η επιτυχής αναζήτηση έγκριτης πληροφόρησης είναι απαραίτητη για την ολοκλήρωση παρουσιάσεων, ασκήσεων, εργασιών, διατριβών, αλλά και γενικότερα για την ενημέρωση αλλά και αυτό-μόρφωση και δια βίου εκπαίδευση των φοιτητών. Αν και στο κείμενο γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στο αντικείμενο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, εντούτοις, η εργασία αφορά όλους όσους εμπλέκονται στη διδασκαλία και έρευνα ζητημάτων που αφορούν το περιβάλλον. Για τη βελτίωση του κειμένου ζητήθηκε από συναδέλφους να γνωστοποιήσουν στον γράφοντα πηγές που οι ίδιοι χρησιμοποιούν ή προτείνουν στους φοιτητές τους.

Πηγές έγκριτης πληροφόρησης

Εκδόσεις Πανεπιστημιακών Τμημάτων. Αρκετά Πανεπιστημιακά Τμήματα εκδίδουν επιστημονικά περιοδικά ή σειρές βιβλίων, βιβλία που έχουν γραφτεί από μέλη ΔΕΠ που ανήκουν στα συγκεκριμένα τμήματα ή συλλογικούς τόμους των οποίων η επιμέλεια επίσης έχει γίνει από μέλη ΔΕΠ που υπηρετούν στα συγκεκριμένα τμήματα. Οι συλλογικοί αυτοί τόμοι μπορεί να είναι πρακτικά συνεδρίων που οργανώθηκαν από κάποιο τμήμα ή τόμοι που δεν συνδέονται απαραίτητα με κάποιο συνέδριο αλλά εκδόθηκαν με πρωτοβουλία κάποιου μέλους ή μελών ΔΕΠ ενός τμήματος.

Για παράδειγμα, και όσον αφορά το περιβάλλον, το Τμήμα Περιβάλλοντος του Πανεπιστημίου Αιγαίου διοργανώνει από το 2008, σε ετήσια βάση, Πανελλήνιο Συνέδριο Περιβαλλοντικής Πολιτικής και Διαχείρισης τα πρακτικά των οποίων δημοσιεύονται σε ηλεκτρονική μορφή σε ειδική ιστοσελίδα (Πανεπιστήμιο Αιγαίου 2016).

Το Τμήμα Δασολογίας και Φυσικού Περιβάλλοντος του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης από το 1981 εκδίδει σε ετήσια βάση σε έντυπη μορφή τη δική του επιστημονική επετηρίδα ενώ και το Τμήμα Δασολογίας και Διαχείρισης Περιβάλλοντος και Φυσικών Πόρων του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης έχει από το 2008 μέχρι το 2012 επίσης εκδώσει σε έντυπη μορφή τρεις επιστημονικές

επετηρίδες. Στις σελίδες τους έχουν τυπωθεί εκατοντάδες εργασίες. Όλοι οι τόμοι των συγκεκριμένων επετηρίδων είναι διαθέσιμοι στις βιβλιοθήκες των συγκεκριμένων Τμημάτων. Οι συγκεκριμένες επετηρίδες περιέχουν εκατοντάδες εργασίες που υπάρχουν μόνο σε έντυπη μορφή. Το σύνολο αυτού του έργου δεν είναι διαθέσιμο στο διαδίκτυο.

Το Τμήμα Δασολογίας και Διαχείρισης Περιβάλλοντος και Φυσικών Πόρων του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης από το 2009 εκδίδει τη σειρά Θέματα Δασολογίας και Διαχείρισης Περιβάλλοντος και Φυσικών Πόρων που μέχρι στιγμής έχει να επιδείξει την έκδοση ενός τόμου κάθε χρόνο (με κάθε τόμο να έχει το ISSN της σειράς και το δικό του ISBN) (Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης 2016).

Επίσης, το ίδιο Τμήμα διοργανώνει κάθε δύο-τρία χρόνια επιστημονική διημερίδα στην Περιβαλλοντική Πολιτική και Φιλοσοφία τα πρακτικά των οποίων έχουν μέχρι στιγμής εκδοθεί είτε ως μέρος της προαναφερόμενης σειράς είτε ως ανεξάρτητοι τόμοι (μόνο με ISBN). Το συγκεκριμένο τμήμα έχει επιπλέον πολλούς συλλογικούς και μη τόμους όλους με πρωτοβουλία υπηρετούντων μελών ΔΕΠ (Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης 2016, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης 2016α).

Εκδόσεις Γεωτεχνικού Επιμελητηρίου Ελλάδος. Το Γεωτεχνικό Επιμελητήριο Ελλάδος στη διάρκεια της μακρόχρονης ιστορίας του έχει εκδώσει πλήθος βιβλία (Γεωτεχνικό Επιμελητήριο Ελλάδος 2016), πρακτικά συνεδρίων (Γεωτεχνικό Επιμελητήριο Ελλάδος 2016α), και πλήθος περιοδικών (Γεωτεχνικό Επιμελητήριο Ελλάδος 2016β). Αξιοσημείωτη είναι η έκδοση του περιοδικού Γεωτεχνικά Επιστημονικά Θέματα που από το 1989 μέχρι το 2013 εκδιδόταν σε έντυπη μορφή ενώ από το 2013 εκδίδεται σε ηλεκτρονική μορφή (Εθνικός Συλλογικός Κατάλογος Επιστημονικών Περιοδικών και Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης 2016). Παλαιότερα τεύχη του περιοδικού είναι διαθέσιμα σε ηλεκτρονική μορφή στο διαδίκτυο (Φιλοδασική Διαδικτυακή Κίνηση 2012).

Συλλογικοί Κατάλογοι. Στο Συλλογικό Κατάλογο των Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών ή στον κατάλογο Ζέφυρος μπορούν να αναζητηθούν πλήθος βιβλίων που έχουν εκδοθεί στην Ελληνική γλώσσα πολλά από τα οποία είναι αρκετά παλιά και δυσεύρετα ενώ υπάρχει υλικό και σε ηλεκτρονική μορφή, π.χ. CDs. Επιπλέον, υπάρχουν δυνατότητες δανεισμού μεταξύ των βιβλιοθηκών. Για βιβλία που εκδόθηκαν πρόσφατα είναι πιθανό να μην υπάρχει πληροφόρηση και, κατά συνέπεια, να μην είναι διαθέσιμα στις ακαδημαϊκές βιβλιοθήκες μια και απαιτείται κάποιος χρόνος μέχρι να αγοραστούν και να καταχωρηθούν (Συλλογικός Κατάλογος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών 2016, Zephyr 2016). Όμως, πληροφόρηση για πρόσφατες αλλά και παλαιότερες εκδόσεις όλων των εκδοτικών οίκων, αλλά και για τη διαθεσιμότητα τους, υπάρχει στις μηχανές αναζήτησης βιβλιοπωλείων της χώρας όπως Πρωτοπορία, Πολιτεία, Ιανός, Public. Η αναζήτηση μπορεί να γίνει με βάση το ονοματεπώνυμο του συγγραφέα, τίτλο βιβλίου ή θεματική κατηγορία, π.χ. περιβαλλοντική εκπαίδευση.

Η βάση *Scientific References Cosmos* παρέχει πρόσβαση σε 35 συνέδρια, διεθνή και πανελλήνια, που έχουν γίνει από το 2000 μέχρι το 2012. Εκτός από εργασίες στην Ελληνική γλώσσα η βάση περιέχει και εργασίες στην Αγγλική γλώσσα. Και εδώ η αναζήτηση μπορεί να γίνει με βάση το ονοματεπώνυμο του συγγραφέα, τίτλο βιβλίου ή θεματική κατηγορία. Η βάση προσφέρει και άλλες χρήσιμες πληροφορίες όπως στοιχεία για τις αναφορές μιας εργασίας είτε από άλλους συγγραφείς (ετεροαναφορές) είτε από τον ίδιο τον συγγραφέα (-είς) (αυτοαναφορές) (Scientific References Cosmos 2016).

Το *Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης* προσφέρει πολλές υπηρεσίες στο χρήστη όπως υπηρεσίες αναζήτησης περιεχομένου σε ψηφιακές συλλογές & πλατφόρμες, π.χ. Εθνικό αρχείο διδακτορικών διατριβών (online ανάγνωση, μεταφόρτωση, παραγγελία), ψηφιακά αποθετήρια ή υπηρεσίες ψηφιακής βιβλιοθήκης Επιστήμης, Τεχνολογίας, Πολιτισμού, π.χ. αναζήτηση διεθνούς βιβλιογραφίας (Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης 2016). Ενδεικτικά, ακολουθεί αναφορά στο εθνικό αρχείο διδακτορικών διατριβών και στο openarchives.

Το Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών περιλαμβάνει περισσότερες από 30.000 βιβλιογραφικές εγγραφές και δυνατότητα αναζήτησης σε ελεύθερο κείμενο ή λέξεις κλειδιά. Παράλληλα προσφέρεται δυνατότητα πρόσβασης στο πλήρες κείμενο της διατριβής σε ψηφιακή μορφή. Το μεγαλύτερο ποσοστό του Αρχείου αφορά διατριβές που έχουν εκπονηθεί σε ελληνικά πανεπιστήμια από το 1985 έως σήμερα, ένα ποσοστό 6% αφορά διατριβές που έχουν απονεμηθεί σε Έλληνες διδάκτορες από πανεπιστήμια του εξωτερικού και ένα μικρό ποσοστό αφορά διατριβές που έχουν εκπονηθεί από το 1932 έως το 1985 σε ελληνικά πανεπιστήμια (Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης 2016α).

Στο openarchives.gr ο χρήστης μπορεί από ένα ενιαίο σημείο πρόσβασης να πραγματοποιήσει αναζήτηση σε επιστημονικά περιοδικά και αρχεία περιοδικών, ερευνητικές δημοσιεύσεις, διδακτορικές διατριβές, διπλωματικές εργασίες, φωτογραφικό υλικό, χάρτες, κ.ά., που καλύπτουν μεγάλο εύρος αντικειμένων όπως Ιστορία, Μουσική, Οικονομικά ή Marketing. Το περιεχόμενο αυτό εντοπίζεται δύσκολα από τις καθιερωμένες μηχανές αναζήτησης. Είναι, επίσης, δυναμικό και ενημερώνεται συνεχώς. Προστίθενται νέες συλλογές, ενώ οι υπάρχουσες ενημερώνονται σε εβδομαδιαία βάση (Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης 2016β).

Δελτίο Εκπαιδευτικής Αρθρογραφίας. Το Δελτίο Εκπαιδευτικής Αρθρογραφίας το 2011 συμπλήρωσε 22 χρόνια παρουσίας στον χώρο των εκπαιδευτικών μας πραγμάτων προσφέροντας σημαντική βιβλιογραφική υποστήριξη στους ερευνητές που αναπτύσσουν τις ερευνητικές τους δραστηριότητες κυρίως στην περιοχή των επιστημών της Αγωγής και της Εκπαίδευσης. Στο δελτίο γίνεται αποδελτίωση άρθρων που δημοσιεύτηκαν ένα συγκεκριμένο εξάμηνο. Δίνονται βασικές πληροφορίες για το άρθρο όπως συγγραφέας (-είς), τίτλος άρθρου, αριθμός τεύχους περιοδικού, έτος δημοσίευσης, σελίδες, λέξεις κλειδιά και αν το άρθρο διαθέτει σύντομη περίληψη παρουσιάζεται και η περίληψη. Τα άρθρα κατηγοριοποιούνται σε διάφορες θεματικές ενότητες, π.χ. Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.

Τα τεύχη 19 έως 36 παρουσιάζονται σε ηλεκτρονική μορφή στην ιστοσελίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2016) αλλά το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο διαθέτει βάση δεδομένων στην οποία όμως μπορεί να γίνει αναζήτηση άρθρων που δημοσιεύτηκαν πριν το τ. 19 (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Βιβλιοθήκη 2016). Αναζήτηση άρθρων μπορεί να γίνει ανά συγγραφέα ή θεματική ενότητα. Για παράδειγμα η εισαγωγή του όρου Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στη βάση δεδομένων του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου αποδίδει περισσότερα από 700 άρθρα. Από το τ. 37 και μετά το Δελτίο Εκπαιδευτικής Αρθογραφίας εκδίδεται από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής 2016). Το Δελτίο Εκπαιδευτικής Αρθρογραφίας αποτελεί εξαιρετικά χρήσιμο οδηγό ιδιαίτερα για υλικό που είναι διαθέσιμο μόνο σε έντυπη μορφή και δεν υπάρχει στο διαδίκτυο. Μετά τον εντοπισμό συγκεκριμένων άρθρων η πρόσβαση σε αυτά είναι δυνατή μέσω των βιβλιοθηκών που τα συλλέγουν ή με τον ίδιο τον φορέα έκδοσης.

Πύλη Παιδαγωγικού Υλικού Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Η προσπάθεια αυτή αφορά όσους ενδιαφέρονται να εμπλουτίσουν τα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης που υλοποιούν στο σχολείο ή τα μαθήματα που διδάσκουν.

Πέρα όμως από εκπαιδευτικούς η συγκεκριμένη προσπάθεια αφορά και όσους ενδιαφέρονται να αναπτύξουν την περιβαλλοντική εκπαίδευση μέσα από άλλους φορείς, όπως μουσεία, κέντρα ενημέρωσης προστατευόμενων περιοχών, μη κυβερνητικές οργανώσεις, παιδικές κατασκηνώσεις κ.ά.

Στην πύλη υπάρχει παιδαγωγικό υλικό το οποίο ταξινομείται με δύο τρόπους: (α) σε «Θεματικές Ενότητες» και (β) σε «Εκπαιδευτικά Πακέτα». Στην πύλη υπάρχει επίσης το «Υλικό Εκπαιδευτικών», όπου οι ενδιαφερόμενοι μπορούν να στείλουν το δικό τους παιδαγωγικό υλικό για να αναρτηθεί στην πύλη.

Στην «Βιβλιοθήκη» πέρα από την παρουσίαση βιβλίων (παρέχεται περίληψη εάν το βιβλίο δεν διατίθεται δωρεάν), προσφέρονται πληροφορίες για ελληνικά περιοδικά, για την έρευνα στην περιβαλλοντική εκπαίδευση, για νέες τεχνολογίες, νομοθεσία, ντοκιμαντέρ, παιχνίδια, πύλες περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, πληροφορίες για φορείς και οργανισμούς κ.λπ.

Επιπλέον, στην πύλη υπάρχει και «Κοινότητα Χρηστών», δηλαδή ένας χώρος μέσω του οποίου οι χρήστες μπορούν να επικοινωνούν και να ανταλλάσσουν ιδέες για θέματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης (Πύλη Παιδαγωγικού Υλικού Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης 2016).

Πύλη Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Στην ιστοσελίδα της Πύλης Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης διατίθεται πλήθος χρήσιμου υλικού όπως έντυπα και εγκύκλιοι για την περιβαλλοντική εκπαίδευση, βασικά κείμενα για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, π.χ. Διακήρυξη της Τιφλίδας, Νομοθεσία, πληροφόρηση για Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, πληροφορίες για τους υπεύθυνους Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, χρήσιμες ιστοσελίδες, π.χ. για ανακύκλωση – διαχείριση απορριμμάτων, για απειλούμενα είδη, για την βιοποικιλότητα. Επίσης στην Πύλη Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης διατίθενται τα πρακτικά των δύο πρώτων συνεδρίων Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης καθώς και τα πρακτικά των επτά πρώτων συνεδρίων της Πανελλήνιας Ένωσης Εκπαιδευτικών για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Πύλη Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης 2016).

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου. Στο συγκεκριμένο ιστότοπο τα περιβαλλοντικά θέματα έχουν χωριστεί στις θεματικές κατηγορίες απορρίμματα, αστική ανάπτυξη, βιοποικιλότητα, δάσος, ενέργεια, ερημοποίηση, μέσα μεταφοράς, νερό παραγωγή-κατανάλωση, πολιτισμός-περιβάλλον, τουρισμός, φτώχια. Κάθε μια από τις προαναφερόμενες θεματικές κατηγορίες συνοδεύονται από υποστηρικτικό υλικό όπως διδακτικό υλικό, βιντεοπαρουσιάσεις, παιχνίδια μάθησης, προτεινόμενα βιβλία για το μαθητή και τον εκπαιδευτικό (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου 2016).

WWF. Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Η WWF αφιερώνει στην ιστοσελίδα της ιδιαίτερο χώρο για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Συγκεκριμένα τα περιβαλλοντικά θέματα που καλύπτει έχουν χωριστεί στις θεματικές κατηγορίες: για τρόπο ζωής, για δάση, για νησιωτικούς υγρότοπους, για θάλασσα, για προστατευόμενες περιοχές, για βιοποικιλότητα, για κλίμα/ενέργεια, για βιώσιμη οικονομία, εφημερίδα εκπαιδευτικών. Κάθε μια από τις παραπάνω ενότητες συνοδεύεται μέσω

υπερσυνδέσεων από υποστηρικτικό υλικό όπως φωτογραφικό υλικό ή ασκήσεις (WWF 2016).

Μη Κυβερνητική Οργάνωση Σόλων. Στην ιστοσελίδα της ΜΚΟ Σόλων υπάρχει πλήθος χρήσιμου υλικού όπως: 1) για το περιβάλλον, π.χ. κλιματικές αλλαγές, νερό, ενέργεια, βιοποικιλότητα, φιλοζωΐα, 2) για πολιτικές και προτάσεις, Μ.Κ.Ο. – Κοινωνία Πολιτών, πληροφορίες για τον καταναλωτή, 3) για την πράσινη οικονομία, π.χ. πράσινη ανάπτυξη, πράσινη επιχειρηματικότητα, πράσινη απασχόληση. Υπάρχει επίσης σύνδεσμος με πλήθος περιβαλλοντικών ειδήσεων, καθώς και πληροφόρηση για καμπάνιες και συνεντεύξεις. Επιπλέον, στη συγκεκριμένη ιστοσελίδα υπάρχει σύνδεσμος με προτεινόμενα βιβλία αρκετά από τα οποία διατίθενται δωρεάν στον αναγνώστη (Σόλων 2016).

Στο *ecocrete.gr*, το βήμα των οικολογικών και περιβαλλοντικών ομάδων της Κρήτης, τα άρθρα που συλλέγει η ιστοσελίδα είναι ταξινομημένα σε κατηγορίες και κατά χρονολογική σειρά. Προσφέρεται και δυνατότητα αναζήτησης συγκεκριμένων θεμάτων. Μερικές θεματικές κατηγορίες: άγρια ζωή, θαλάσσιες χελώνες, ανάπτυξη-βιώσιμη ανάπτυξη-αποανάπτυξη, απορρίματα-ανακύκλωση, απόβλητα ελαιουργείων, απόβλητα-μεταλλεία, ατμοσφαιρική ρύπανση, βιοκαλλιέργεια-οικολογική γεωργία, γεωργία-κτηνοτροφία, δάση, δικαιώματα των ζώων, εθελοντισμός, έδαφος, ενέργεια, ηχορύπανση, θάλασσα-ακτές, κλίμα (ecocrete.gr 2016)

Η *Ελληνική Δασολογική Εταιρεία* είναι το επιστημονικό όργανο των δασολόγων της Ελλάδας καθώς και των επιστημόνων που εργάζονται στο δάσος και στα δασικά οικοσυστήματα και εμπλέκονται με τη μελέτη προβλημάτων που σχετίζονται με την επιστήμη της Δασολογίας. Η Ελληνική Δασολογική Εταιρεία διοργανώνει εκδηλώσεις όπως συνέδρια, ημερίδες, διαλέξεις, συνεργάζεται με αντίστοιχες οργανώσεις του εξωτερικού και προχωρά στην έκδοση του έργου που προκύπτει από τις εκδηλώσεις που διοργανώνει. Επίσης εκδίδει δελτία τύπου για σημαντικά ζητήματα της δασολογικής επιστήμης που απασχολούν την κοινωνία. Στην ιστοσελίδα της Ελληνικής Δασολογικής Εταιρείας, εκτός από ενημέρωση για τις δραστηριότητες της εταιρείας, υπάρχουν σε ηλεκτρονική μορφή τα πρακτικά των έξι τελευταίων πανελλήνιων δασολογικών συνεδρίων που έχει διοργανώσει η εταιρεία (από το 2005 μέχρι σήμερα) (Ελληνική Δασολογική Εταιρεία 2016).

ΦΙΛΟΤΗΣ - Βάση Δεδομένων για την Ελληνική Φύση. Η βάση αυτή περιέχει ελληνικά Τοπία Ιδιαίτερου Φυσικού Κάλλους (ΤΙΦΚ), βιότοπους Corine, βιότοπους NATURA καθώς και άλλα τοπία και βιότοπους. Επίσης στη βάση είναι καταχωρημένα τα περισσότερα είδη και υποείδη της χλωρίδας και πανίδας που απαντώνται στον ελληνικό χώρο.

Μέχρι στιγμής έχουν δημιουργηθεί αρχεία με τα παρακάτω στοιχεία:

- 449 Τοπία Ιδιαιτέρου Φυσικού Κάλλους (ΤΙΦΚ), με συνολική έκταση 6270 τετραγωνικά χιλιόμετρα ή 4,8% της χερσαίας έκτασης της χώρας
- 430 ελληνικοί βιότοποι του ευρωπαϊκού προγράμματος CORINE, με συνολική έκταση 34395 τετραγωνικά χιλιόμετρα ή 26,1% της χερσαίας έκτασης της χώρας
- 206 πρόσθετοι βιότοποι, σημαντικοί για απειλούμενα είδη της ελληνικής χλωρίδας και πανίδας, με συνολική έκταση 4378 τετραγωνικά χιλιόμετρα ή 3,3% της χερσαίας έκτασης της χώρας

- 5596 είδη και υποείδη της ελληνικής χλωρίδας (το σύνολο των ανώτερων φυτών)
- Όλα τα είδη και υποείδη της ελληνικής σπονδυλωτής πανίδας, κυρίως του χερσαίου χώρου (138 θηλαστικά, 480 πτηνά, 132 ερπετά, 15 αμφίβια, 128 ιχθύες του γλυκού νερού)
- 438 είδη και υποείδη της ελληνικής εντομοπανίδας (λεπιδόπτερα και ορθόπτερα)
- Χάρτες με τις περιμέτρους των ανωτέρω τόπων (βιότοποι και τοπία), ψηφιοποιημένες σε κλίμακα 1:50000 (Φιλότης 2016).

Οι πληροφορίες που προσφέρονται έχουν ερευνητικό χαρακτήρα και πολλοί από τους τόπους δεν έχουν επίσημα κηρυχθεί προστατευτέοι.

Ατομικές πρωτοβουλίες. Η Εκπαιδευτική Περιβαλλοντική Πύλη Πιερίας υπάρχει από το 2009. Δημιουργήθηκε και συντηρείται από τον πρώην Υπεύθυνο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Πιερίας και σημερινό Διευθυντή του 6ου Δημοτικού Σχολείου Κατερίνης, Γιάννη Οργανόπουλο.

Για τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, η συγκεκριμένη πύλη αποτελεί εργαλείο ενημέρωσης και υποστήριξης για θέματα της Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία αλλά, για όσους θέλουν, βήμα δημοσιοποίησης της δουλειάς τους.

Μερικά παραδείγματα συνδέσμων που είναι διαθέσιμα στην πύλη: «Διαθέσιμες εργασίες περιβαλλοντικής εκπαίδευσης ανά θεματικό άξονα», «Αποφάσεις – Εγκύκλιοι για την περιβαλλοντική εκπαίδευση», «Εκπαιδευτικό υλικό ανά θεματικό άξονα», «VIDEOS», «Βιβλιογραφία & βιβλία στο διαδίκτυο», «Σχέδια Εργασίας», «Χρήσιμοι Ιστότοποι», «Προτάσεις για εκπαιδευτικές επισκέψεις», «Άρθρα απόψεις», «Νομοθεσία για το Περιβάλλον» (Εκπαιδευτική Περιβαλλοντική Πύλη Πιερίας 2016).

Ιστότοπος για την Περιβαλλοντική Φιλοσοφία. Ο Σταύρος Καραγεωργάκης έχει δημιουργήσει και συνεχώς ενημερώνει ένα ιστότοπο για τη διευκόλυνση όσων ασχολούνται με την περιβαλλοντική φιλοσοφία, την περιβαλλοντική ηθική, την ηθική για τα ζώα και την πολιτική οικολογία. Ο ιστότοπος έχει υπερσύνδεση με βιβλία που διατίθενται δωρεάν στο διαδίκτυο, π.χ. διάφορες εκδόσεις του Τμήματος Δασολογίας και Διαχείρισης Περιβάλλοντος και Φυσικών Πόρων του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης, πλήθος ελληνόγλωσσων επιστημονικών άρθρων, π.χ. για την ηθική της γης, για τη βαθιά οικολογία, για την ηθική για τα ζώα, τον οικοφεμινισμό, την κοινωνική οικολογία, τον οικο-αναρχισμό, τον οικο-μαρξισμό, την περιβαλλοντική ηθική και τις θρησκείες. Ο ιστότοπος παρέχει επίσης πληροφόρηση για νέες εκδόσεις που εμπίπτουν στα ενδιαφέροντα του έστω και αν αυτές δεν διατίθενται δωρεάν (Περιβαλλοντική Φιλοσοφία 2016).

Ηλεκτρονικά περιοδικά ευρείας αναγνωσιμότητας. Εδώ είναι σημαντικό να γίνει αναφορά στην Ελληνική έκδοση του περιοδικού Foreign Affairs. Το συγκεκριμένο περιοδικό «καλύπτει ένα ευρύ φάσμα θεμάτων σχετικών με την αμερικανική εξωτερική πολιτική και τις διεθνείς υποθέσεις. Επιδιώκει να παρουσιάζει καθαρές θέσεις από γνώστες παρατηρητές σημαντικών θεμάτων, γραμμένες με γλώσσα που μπορεί να διαβαστεί με ευκολία και ικανοποίηση τόσο από ειδικούς όσο και από το γενικότερο αναγνωστικό κοινό». Η Ελληνική έκδοση έχει ταξινομήσει την ύλη του

στις κατηγορίες Ελλάδα, Ευρώπη, Βαλκάνια, Αμερική, Ασία, Μέση Ανατολή, Ρωσία, Πλανήτης. Άρθρα για το περιβάλλον υπάρχουν σε κάθε κατηγορία. Δεν υπάρχει μηχανή αναζήτησης και ο ενδιαφερόμενος αναγνώστης πρέπει να επισκεφθεί όλες τις σελίδες περιεχομένων ανά θεματική κατηγορία. Άρθρα προστίθενται στο περιοδικό σχεδόν σε καθημερινή βάση. Το Foreign Affairs Hellenic Edition κυκλοφορεί και σε έντυπη μορφή. Η διαδικτυακή έκδοση του περιοδικού, η οποία διατίθεται δωρεάν, είναι πολύ πιο πλούσια σε περιεχόμενο (Foreign Affairs: The Hellenic Edition 2016).

Ηλεκτρονικά επιστημονικά περιοδικά. Το περιοδικό της Πανελλήνιας Ένωσης Εκπαιδευτικών για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, «για την ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝτική εκπαίδευση», από το 1994 που άρχισε να εκδίδεται και μέχρι το «μετασχηματισμό» του σε ηλεκτρονικό περιοδικό το 2012, εκδίδεται και κυκλοφορεί από Συντακτική Ομάδα του Παραρτήματος της Κεντρικής Μακεδονίας, εκπροσωπώντας ολόκληρη την Ένωση. Στην ιστοσελίδα του περιοδικού διατίθενται όλα τα τεύχη του περιοδικού δωρεάν σε μορφή pdf από το 1994 μέχρι σήμερα. Εκτός από την παρουσίαση της ύλης του περιοδικού ανά τεύχος η ύλη του περιοδικού παρουσιάζεται για διευκόλυνση του αναγνώστη και κατά ενότητες, π.χ. άρθρα με κρίση, περιβαλλοντική εκπαίδευση στο σχολείο, θεσμικό και μεθοδολογικό πλαίσιο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, κ.λπ. (Πανελλήνια Ένωση Εκπαιδευτικών για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση 2016).

Το επιστημονικό περιοδικό Περιβάλλον & Δίκαιο, που αποτελεί έκδοση της Νομικής Βιβλιοθήκης, κυκλοφορεί από το 1997. Το Περιβάλλον & Δίκαιο εκδίδεται κάθε τρεις μήνες και εστιάζει στο δίκαιο προστασίας του φυσικού περιβάλλοντος και πολιτιστικής κληρονομιάς και στο δίκαιο χωροταξίας, πολεοδομίας και δόμησης. Το περιοδικό είναι διαθέσιμο σε έντυπη και ηλεκτρονική μορφή. Το περιοδικό δημοσιεύει άρθρα, δικαστικές αποφάσεις με σχολιασμό καθώς και κείμενα από την ελληνική, κοινοτική και διεθνή νομοθετική παραγωγή (Νομική Βιβλιοθήκη 2016).

Οικολογική επιθεώρηση. Ο ιστότοπος έχει ταξινομήσει το υλικό του σε θεματικές ενότητες με κάθε θεματική κατηγορία να ακολουθείται από υποκατηγορίες, π.χ. η κατηγορία οικολογικό κίνημα, ακολουθείται από ιστορία, πολιτική, κοινωνία / δικαιώματα, η κατηγορία ρύπανση ακολουθείται από ατμόσφαιρα, νερό / υγροβιότοποι, θάλασσα, χημικά, απορρίμματα. Κάθε υποκατηγορία συνοδεύεται από σχετική αρθρογραφία. Επίσης, ο ιστότοπος προσφέρει πλήθος περιβαλλοντικών ειδήσεων σε καθημερινή βάση. Επιπλέον, ο ιστότοπος προσφέρει δυνατότητες αναζήτησης (Οικολογική Επιθεώρηση 2016).

Google και Google Scholar / Google Μελετητής. Οι συγκεκριμένες μηχανές αναζήτησης μπορεί να προσφέρουν πληροφόρηση από πηγές που είναι έγκριτες και δεν αναφέρονται σε αυτή την εργασία, π.χ. πρακτικά περιβαλλοντικών συνεδρίων (Google 2016, Google Scholar 2016).

Συζήτηση-Συμπεράσματα

Το μάθημα που θα περιλαμβάνει την παρουσίαση των πηγών που συζητήθηκαν παραπάνω πρέπει να γίνεται στην αρχή της κάθε ακαδημαϊκής χρονιάς και μάλιστα να είναι το πρώτο μάθημα, ή τουλάχιστον από τα πρώτα μαθήματα, που γίνονται στους φοιτητές είτε αυτοί είναι προπτυχιακοί είτε μεταπτυχιακοί. Στην παρουσίαση που γίνεται στους φοιτητές είναι σημαντικό να γίνεται ταυτόχρονα και χρήση του διαδικτύου για να βλέπουν «ζωντανά» τι θα πρέπει να κάνουν οι ίδιοι στο μέλλον.

Η επίσκεψη στην κάθε ιστοσελίδα είναι σημαντικό να ακολουθείται και από εφαρμογή. Για παράδειγμα, την επίσκεψη στη μηχανή αναζήτησης του Δελτίου Εκπαιδευτικής Αρθρογραφίας μπορεί να ακολουθήσει η χρήση του όρου «περιβαλλοντική εκπαίδευση», η χρήση του ονόματος ενός συγγραφέα κ.λπ. και στη συνέχεια να γίνει άνοιγμα και επεξήγηση κάποιου ή κάποιων αποτελεσμάτων. Πριν την οποιαδήποτε εφαρμογή είναι σημαντικό να δίνεται αρκετός χρόνος στους φοιτητές για να μελετήσουν τη συγκεκριμένη ιστοσελίδα που βλέπουν και να κρατήσουν σημειώσεις. Στους ιστότοπους που περιέχουν εργασίες είναι σημαντικό να επιχειρείται εξοικείωση των εκπαιδευόμενων με τα βασικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα ενός επιστημονικού κειμένου όπως αυτά αναλύθηκαν παραπάνω.

Η αναζήτηση κειμένων για ένα συγκεκριμένο θέμα είναι απαραίτητο να γίνεται με διαφορετικές αλλά συνώνυμες λέξεις ή φράσεις. Για παράδειγμα, όσον αφορά αναζήτηση για κείμενα που αφορούν την περιβαλλοντική εκπαίδευση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση θα πρέπει να χρησιμοποιούνται εναλλακτικά όροι όπως περιβαλλοντική αγωγή, μέση εκπαίδευση, γυμνάσιο, λύκειο κ.λπ. Με χρήση διαφορετικών αλλά συνώνυμων όρων είναι πολύ πιθανό η αναζήτηση να στεφθεί με μεγαλύτερη επιτυχία.

Είναι επίσης σημαντικό οι εκπαιδευόμενοι να εμπλέκονται σε δραστηριότητες στις οποίες θα απαιτείται η αναζήτηση πληροφόρησης για ένα συγκεκριμένο θέμα. Τέτοιες δραστηριότητες μπορεί να είναι παρουσίαση ενός θέματος με χρήση power point, περίληψη και αξιολόγηση άρθρων (μικρού μήκους κείμενα είναι ενδεχομένως περισσότερο κατάλληλα για τέτοιου είδους δραστηριότητες), ή μεγαλύτερου μήκους εργασίες (που να περιέχουν τουλάχιστον 3000 λέξεις).

Ο διδάσκων πρέπει να είναι προετοιμασμένος να επισκέπτεται ανά τακτά χρονικά διαστήματα τις συγκεκριμένες ιστοσελίδες είτε στην αίθουσα διδασκαλίας είτε κατά τη διάρκεια επίσκεψης φοιτητών στο γραφείο και να επιχειρεί ο ίδιος αναζητήσεις καθώς και να απαντά σε απορίες των φοιτητών σχετικά με τις προσπάθειες που οι ίδιοι επεχείρησαν. Κατά την αξιολόγηση των εργασιών είναι επίσης σημαντικό να γίνεται έλεγχος στη βιβλιογραφία που χρησιμοποιήθηκε αλλά και να ζητείται από τους εκπαιδευόμενους να γνωστοποιούν την εμπειρία τους στους υπόλοιπους, τις δυσκολίες που συνάντησαν, πως ξεπέρασαν τα συγκεκριμένα εμπόδια, τι έμαθαν από την εμπλοκή τους από τη συγκεκριμένη διαδικασία, τι θα αλλάξουν στο μέλλον όσον αφορά παρόμοιες αναζητήσεις κ.λπ.

Σημαντική είναι επίσης η καθοδήγηση των φοιτητών όσον αφορά υλικό που υπάρχει μόνο σε έντυπη μορφή. Για το συγκεκριμένο θέμα είναι απαραίτητο να γίνεται επίσκεψη και ενημέρωση στον ίδιο το χώρο της βιβλιοθήκης του Τμήματος ή της Σχολής στην οποία φοιτούν. Να δουν που βρίσκεται το υλικό που θα χρειαστούν, να εξοικειωθούν με τα βασικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα της ύλης που τους ενδιαφέρει, να κάνουν ερωτήσεις στον διδάσκοντα και στο προσωπικό της βιβλιοθήκης.

Οι προτάσεις που έγιναν και συζητήθηκαν σε αυτή την εργασία μπορούν να χρησιμοποιηθούν από διδάσκοντες σε μαθήματα που αφορούν το περιβάλλον σε όχι μόνο στην ανώτατη εκπαίδευση αλλά και σε άλλες βαθμίδες της εκπαίδευσης καθώς και από οποιονδήποτε ενδιαφερόμενο γενικότερα.

Βιβλιογραφία

Ι. Ελληνόγλωσση

Γεωτεχνικό Επιμελητήριο Ελλάδος (2016). Λίστα Βιβλίων. Ανακτήθηκε στις 11 Ιουλίου 2016 από: http://www.geoteepel.gr/?section=1802&language=el_GR

Γεωτεχνικό Επιμελητήριο Ελλάδος (2016α). Πρακτικά Συνεδρίων. Ανακτήθηκε στις 11 Ιουλίου 2016 από: http://www.geoteepel.gr/?section=1804&language=el_GR

Γεωτεχνικό Επιμελητήριο Ελλάδος (2016β). Λίστα Περιοδικών. Ανακτήθηκε στις 11 Ιουλίου 2016 από: http://www.geoteepel.gr/?section=1803&language=el_GR

Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης (2016). Τμήμα Δασολογίας και Διαχείρισης Περιβάλλοντος και Φυσικών Πόρων. Εκδόσεις. Ανακτήθηκε στις 11 Ιουλίου 2015 από: http://www.fmenr.duth.gr/research/publications/

Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης (2016α). Τμήμα Δασολογίας και Διαχείρισης Περιβάλλοντος και Φυσικών Πόρων. Εργαστήριο Δασικής Πολιτικής. Εκδόσεις. Ανακτήθηκε στις 11 Ιουλίου 2015 από: http://forest-policy.fmenr.duth.gr/files/ page004.html

Ecocrete.gr (2016). Ανακτήθηκε στις 26 Σεπτεμβρίου 2016 από: http://www.ecocrete.gr/index.php?option=com_content&task=groupsection&id=9&Itemid=85

Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης (2016). Ανακτήθηκε στις 18 Αυγούστου 2016 από: www.ekt.gr

Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης (2016α). Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών. Ανακτήθηκε στις 5 Ιουλίου 2016 από: http://www.didaktorika.gr/eadd/

Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης (2016β). Openarchives.gr. Ανακτήθηκε στις 5 Ιουλίου 2016 από: http://www.openarchives.gr/

Εθνικός Συλλογικός Κατάλογος Επιστημονικών Περιοδικών και Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης (2016). Γεωτεχνικά Επιστημονικά Θέματα. Ανακτήθηκε στις 11 Ιουλίου 2015 από: https://eskep.ekt.gr/eskep/journal/show/94423

Εκπαιδευτική Περιβαλλοντική Πύλη Πιερίας (2016). Ανακτήθηκε στις 14 Ιουλίου 2016 από: http://dipe.pie.sch.gr/ypperpi/index.htm

Ελληνική Δασολογική Εταιρεία (2016). Ανακτήθηκε στις 23 Σεπτεμβρίου 2016 από: http://www.forestry.gr/default.asp?sid=11580&psid=&page=

Foreign Affairs: The Hellenic Edition (2016). Ανακτήθηκε στις 12 Ιουλίου 2016 από: http://www.foreignaffairs.gr/

Google (2016). Ανακτήθηκε στις 28 Ιουνίου 2016 από: https://www.google.gr/

Google Scholar (2016). Ανακτήθηκε στις 28 Ιουνίου 2016 από: http://scholar.google.gr/

Zephyr (2016). Ανακτήθηκε στις 5 Ιουλίου 2016 από: http://zephyr.lib.uoc.gr/cgi-bin/zap/zap/start.zap?lang=GR&restart=yes

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2016). Δελτίο Εκπαιδευτικής Αρθρογραφίας. Ανακτήθηκε στις 26 Σεπτεμβρίου 2016 από: http://www.iep.edu.gr/library/index.php/2013-01-03-12-04-22/dea

Νομική Βιβλιοθήκη (2016). Περιβάλλον & Δίκαιο. Ανακτήθηκε στις 26 Σεπτεμβρίου 2016 από: http://www.nb.org/%CE%95%CE%9A%CE%94%CE%9F%CE%A3%CE%95%CE%99%CE%A3/%CE%A0%CE%95%CE%A1%CE%99%CE%92%CE%91%CE%9B%CE%9B%CE%9F%CE%9D_&_%CE%94%CE%99%CE%9A%CE%91%CE%99%CE%9F#.V-jfRsnjRzU

Οικολογική Επιθεώρηση (2016). Ανακτήθηκε στις 2 Αυγούστου από: http://www.oikologos.gr/

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2016). Δελτίο Εκπαιδευτικής Αρθρογραφίας. Ανακτήθηκε στις 14 Ιουλίου 2016 από: http://www.pi-schools.gr/publications/dea/

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Βιβλιοθήκη (2016). Κατάλογος Δελτίου Εκπαιδευτικής Αρθρογραφίας. Ανακτήθηκε στις 14 Ιουλίου 2016 από: http://library.pi-schools.gr/cgi-bin-EL/egwcgi/59856/query.egw;/-1+10.34.152.42:211/ADVANCE

Πανελλήνια Ένωση Εκπαιδευτικών για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (2016). Για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ανακτήθηκε στις 12 Ιουλίου 2016 από: http://www.peekpemagazine.gr/

Πανεπιστήμιο Αιγαίου (2016). Τμήμα Περιβάλλοντος. Συνέδριο Περιβαλλοντικής Πολιτικής & Διαχείρισης. Ανακτήθηκε στις 27 Ιουλίου 2016 από: http://www.env. aegean.gr/tmima/synedrio-perivallontikis-politikis/

Πανεπιστήμιο Κύπρου (2016). Βιβλιοθήκη. Κριτήρια αξιολόγησης πηγών διαδικτύου. Ανακτήθηκε στις 14 Ιουλίου 2016 από: http://library.ucy.ac.cy/el/services/library-guides/evaluation_intresources

Περιβαλλοντική Φιλοσοφία (2016). Ανακτήθηκε στις 14 Ιουλίου 2016 από: http://environmental-philosophy.blogspot.gr/

Πύλη Παιδαγωγικού Υλικού Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (2016). Ανακτήθηκε στις 18 Ιουλίου 2016 από: http://www.env-edu.gr/Default.aspx

Πύλη Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (2016). Ανακτήθηκε στις 5 Ιουλίου 2016 από: http://www.kpe.gr/

Scientific References Cosmos (2016). Ανακτήθηκε στις 15 Ιουνίου 2016 από: http://www.srcosmos.gr/srcosmos/

Σόλων (2016). Ανακτήθηκε στις 15 Ιουνίου 2016 από: http://www.solon.org.gr/

Συλλογικός Κατάλογος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών (2016). Ανακτήθηκε στις 15 Ιουνίου 2016 από: http://www.unioncatalog.gr/

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου (2016). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση / Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Ανακτήθηκε στις 2 Αυγούστου 2016 από: http://www.schools.ac.cy/klimakio/Themata/perivallontiki_ekpaidefsi/ftochia.html

Φιλοδασική Διαδικτυακή Κίνηση (2012). Κυκλοφόρησαν τα Γεωτεχνικά Επιστημονικά Θέματα: Τ. 1/2011 & Τ. 2/2011. Ανακτήθηκε στις 23 Ιουνίου 2016 από: http://forest.pblogs.gr/2012/01/kykloforhsan-ta-gewtehnika-episthmonika-the mata-t-1-2011-t-2-201.html

Φιλότης (2016). Ανακτήθηκε στις 26 Σεπτεμβρίου 2016 από: https://filotis.itia.ntua.gr/

WWF (2016). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ανακτήθηκε στις 26 Σεπτεμβρίου 2016 από: http://www.wwf.gr/enviromental-education

ΙΙ. Ξενόγλωσση

Georgetown University (2016). Library. Evaluating internet resources. Ανακτήθηκε στις 14 Ιουλίου 2016 από: http://www.library.georgetown.edu/tutorials/research-guides/evaluating-internet-content

Θέματα Δασολογίας και Διαχείρισης Περιβάλλοντος και Φυσικών Πόρων
8ος Τόμος: Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Επικοινωνία, σελ. 204 - 220

ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΟ ΘΑΛΑΣΣΙΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ: Η ΑΝΑΔΥΣΗ ΕΝΟΣ ΝΕΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΕΔΙΟΥ ΣΤΟ ΧΩΡΟ ΤΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ

Αθανάσιος Μόγιας
Λέκτορας
Εργαστήριο Περιβαλλοντικής Έρευνας & Εκπαίδευσης
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
Νέα Χηλή
Αλεξανδρούπολη
amogias@eled.duth.gr

Θεοδώρα Μπουμπόναρη
Εργαστήριο Περιβαλλοντικής Έρευνας & Εκπαίδευσης
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
Νέα Χηλή
Αλεξανδρούπολη
tmpoumpo@eled.duth.gr

Θεόδωρος Κεβρεκίδης
Καθηγητής
Εργαστήριο Περιβαλλοντικής Έρευνας & Εκπαίδευσης
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
Νέα Χηλή
Αλεξανδρούπολη
tkebreki@eled.duth.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ανταποκρινόμενοι στην έγερση ενός ολοένα και μεγαλύτερου ενδιαφέροντος γύρω από ζητήματα που άπτονται του θαλάσσιου περιβάλλοντος, οι συγγραφείς παρουσιάζουν το εννοιολογικό πλαίσιο που διέπει ένα καινοτόμο πεδίο διεθνώς στο χώρο της τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης, τον «Γραμματισμό ως προς το Θαλάσσιο Περιβάλλον». Αναλύεται η αναγκαιότητα που οδήγησε στη γένεση αυτού του εξειδικευμένου περιβαλλοντικού γραμματισμού, ως συνέπεια των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα υδάτινα περιβάλλοντα τις τελευταίες δεκαετίες και περιγράφονται οι βασικές αρχές και οι θεμελιώδεις έννοιες που αποτελούν το γνωστικό του υπόβαθρο και ως εκ τούτου κριτήριο των εγγράμματων ατόμων σε σχετικά ζητήματα. Εξετάζεται, ακόμη, η πορεία εξέλιξης του πεδίου με αναφορές σε θεσμούς και πρωτοβουλίες που αποτέλεσαν τους βασικούς παράγοντες στην ωρίμανσή του. Παραθέτονται, τέλος, πληροφορίες για τις σημαντικότερες ερευνητικές προσπάθειες που έχουν πραγματοποιηθεί διεθνώς αλλά και στη χώρα μας

και οι οποίες αφορούν στη διερεύνηση των γνώσεων διαφόρων πληθυσμιακών ομάδων σε γενικά ζητήματα Επιστημών της Θάλασσας αλλά και σε ειδικότερα θέματα θαλάσσιας ρύπανσης, καθώς επίσης και στην αποτύπωση των στάσεων και της συμπεριφοράς τους απέναντι στο θαλάσσιο περιβάλλον.

Λέξεις κλειδιά: *Περιβαλλοντικός γραμματισμός, επιστήμες της θάλασσας, γραμματισμός ως προς το θαλάσσιο περιβάλλον, εννοιολογικό πλαίσιο, επισκόπηση ερευνών*

Εισαγωγή

Όλο και συχνότερα τις τελευταίες δεκαετίες επιβεβαιώνεται διεθνώς η ευθύνη που προέρχεται αποκλειστικά από τον σύγχρονο άνθρωπο απέναντι σε μια σειρά από περιβαλλοντικά ζητήματα˙ ρύπανση όλων των ειδών π.χ. θαλάσσια, αέρια, αύξηση της μέσης παγκόσμιας θερμοκρασίας, αποδασώσεις, μείωση της βιοποικιλότητας, άναρχη πληθυσμιακή αύξηση σε συγκεκριμένες περιοχές του πλανήτη μας, είναι μόνο κάποια από τα προβλήματα που καλούμαστε να αντιμετωπίσουμε στις μέρες μας.

Έχει επανειλημμένως λεχθεί ότι οι σημερινοί μαθητές είναι εκείνοι οι οποίοι θα κληθούν να αντιμετωπίσουν αυτά και πολύ πιθανώς ακόμη σφοδρότερα προβλήματα όταν θα γίνουν ενήλικες. Ως εκ τούτου, δεν αποτελεί μόνο καθήκον της εκπαίδευσης σήμερα, αλλά επιτακτική ανάγκη να προετοιμάσει με τον αποτελεσματικότερο δυνατό τρόπο τους αυριανούς πολίτες, καθιστώντας τους αφενός περισσότερο γνώστες των περιβαλλοντικών ζητημάτων και αφετέρου ευαισθητοποιώντας τους σε σχέση με αυτά, με απώτερο στόχο την κατάκτηση μιας περισσότερο φιλοπεριβαλλοντικής συμπεριφοράς. Όλη αυτή η προσπάθεια περιγράφεται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, ήδη εδώ και αρκετές δεκαετίες, με τον όρο «Περιβαλλοντικός Γραμματισμός – Environmental literacy» (Roth 1968). Το πολύπτυχο περιβαλλοντικό ζήτημα, όπως αδρομερώς περιγράφηκε παραπάνω, στην προσπάθεια της καλύτερης δυνατής αντιμετώπισής του, οδήγησε στην ανάγκη «τεμαχισμού» του περιβαλλοντικού γραμματισμού σε επιμέρους γραμματισμούς, όπως π.χ. ο Ενεργειακός γραμματισμός (DeWaters et al. 2013), ο Οικολογικός γραμματισμός (Orr 1992), ο Δασικός γραμματισμός (Barnum, 2011), ο Κλιματικός γραμματισμός (Global change Research Program 2009), ο Γραμματισμός ως προς το Θαλάσσιο Περιβάλλον (Cava et al. 2005, Cudaback 2006, Strang et al. 2007, Schoedinger et al. 2010), που αποτελεί και το αντικείμενο της παρούσας μελέτης.

Στόχος της εργασίας είναι (α) η ανάλυση της αναγκαιότητας που οδήγησε στη γένεση του Γραμματισμού ως προς το Θαλάσσιο Περιβάλλον, καθώς και η περιγραφή της πορείας εξέλιξής της και (β) η επισκόπηση των σημαντικότερων ερευνητικών προσπαθειών που έχουν πραγματοποιηθεί διεθνώς αναφορικά με τη διερεύνηση γνώσεων και στάσεων σε ζητήματα Επιστημών της Θάλασσας.

Η γένεση και εξέλιξη του Γραμματισμού ως προς το Θαλάσσιο Περιβάλλον

Οι άνθρωποι άρχισαν να μαθαίνουν για τη θαλάσσια ζωή πιθανώς από την πρώτη στιγμή που αντίκρυσαν ωκεανό, ενώ οι γνώσεις τους γι' αυτόν εξελίσσονταν, καθώς γίνονταν καλύτεροι στην ναυσιπλοΐα και τη ναυπηγική (Castro & Huber 2015). Ήδη από το 2000 π.Χ. οι Φοίνικες έπλεαν σε κοντινές τους θάλασσες, ενώ δεν ήταν λίγες και οι περιπτώσεις μεμονωμένων ανθρώπων κατά την αρχαιότητα (π.χ. Αριστοτέλης)

που έθεσαν τα θεμέλια επιστημών όπως της θαλάσσιας βιολογίας. Κατά τη διάρκεια του Μεσαίωνα οι επιστημονικές αναζητήσεις στο μεγαλύτερο μέρος της Ευρώπης επιβραδύνθηκαν ή/και σταμάτησαν σε αρκετές περιπτώσεις, με κάποιες εξαιρέσεις, όπως των Βίκινγκς, ενώ στα χρόνια της Αναγέννησης οι Ευρωπαίοι με πρωτεργάτες τον Κολόμβο και τον Μαγγελάνο και στη συνέχεια τους Άγγλους καπετάνιους James Cook, Edward Forbes κ.ά., επανακάμπτουν και θέτουν σε νέες βάσεις τις εξερευνητικές αποστολές συμβάλλοντας καταλυτικά στη γνώση μας για τους ωκεανούς. Στα τέλη του 19^{ου} αιώνα ιδρύονται τα πρώτα παράκτια ερευνητικά κέντρα, επιφορτισμένα με την κατεξοχήν θαλάσσια έρευνα, ενώ θεμελιώδης στην περαιτέρω ανάπτυξη των Επιστημών της Θάλασσας ήταν, κατά τα μέσα του προηγούμενου αιώνα, και η ραγδαία εξέλιξη της τεχνολογίας, όπως π.χ. της ηχοβολιστικής, των υποβρυχίων, των δορυφόρων κ.ά.

Η ταυτόχρονη, ωστόσο, αντιμετώπιση μέχρι σχετικά πρόσφατα του παγκόσμιου ωκεανού ως χώρου εύκολης διοχέτευσης και απόθεσης των απορριμμάτων του σύγχρονου ανθρώπου, καθώς και η παντελής έλλειψη κάθε γνώσης σχετικής με τις λειτουργίες που επιτελεί και τις αξίες που απορρέουν από αυτόν, οδήγησε σε μία διαφορετική οπτική αντίληψη η οποία αναδεικνύεται στο χώρο της εκπαίδευσης μέσα από το ευρύ πεδίο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΠΕ) (Μόγιας 2011). Είναι η εποχή, που κάτω από το πρίσμα της ολοένα και μεγαλύτερης πίεσης που υφίσταται ο υδάτινος κόσμος, κυρίως από τις ανθρώπινες δραστηριότητες των τελευταίων δεκαετιών, γίνεται επιτακτική η αναγκαιότητα να κατανοήσουμε το υδάτινο περιβάλλον και πώς αυτό λειτουργεί, κάτι που αφορά όχι μόνο τους επιστήμονες και τα κέντρα λήψης πολιτικών αποφάσεων, αλλά και το ευρύ κοινό και κυρίως τους σημερινούς μαθητές – αυριανούς πολίτες (Μόγιας 2011).

Ο Γραμματισμός ως προς το Θαλάσσιο Περιβάλλον επισήμως γεννήθηκε στις αρχές της νέας χιλιετίας, μολονότι η έννοια ενός τύπου εκπαίδευσης στοχευμένης στον υδάτινο κόσμο δεν είναι καινούρια, καθώς πάντοτε υπήρχαν σχετικά στοιχεία στα Αναλυτικά Προγράμματα (ΑΠ) διαφόρων χωρών. Η αναγκαιότητα για έναν τύπο εκπαίδευσης γύρω από διάφορα ζητήματα των Επιστημών της Θάλασσας υπογραμμίζεται και αποτελεί αντικείμενο μελέτης ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του ’70, οπότε και ξεκίνησε μια συζήτηση για τη σημαντικότητα της εισαγωγής σχετικών στοιχείων, καθώς αυτά φαίνεται να αναδύονται αβίαστα ως αντικείμενα στα ΑΠ, εξαιτίας της εξελισσόμενης προσοχής που ξεκίνησε να δίνεται στον κόσμο των ωκεανών ως πιθανή και ρεαλιστική λύση στα χερσαία προβλήματα που γίνονται όλο και περισσότερο γνωστά την περίοδο αυτή (Charlier & Charlier 1971, Linsky 1971). Ο McFadden (1973) παρουσιάζει λεπτομέρειες για συγκεκριμένα εκπαιδευτικά προγράμματα στο πεδίο των θαλάσσιων επιστημών που πραγματοποιούνται ήδη από τα μέσα της δεκαετίας του ’60. Ο Schweitzer (1973) επισημαίνει ωστόσο ότι μολονότι στοιχεία των θαλάσσιων επιστημών κατάφεραν να εισαχθούν σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στις ΗΠΑ, αυτά διδάσκονταν ακροθιγώς, κυρίως λόγω έλλειψης διαθέσιμου εκπαιδευτικού υλικού.

Παράλληλα με την ΠΕ, της οποίας αποτελεί τμήμα (Fortner & Mayer 1989), αυτός ο καινοτόμος τύπος εκπαίδευσης ακολούθησε μια αντίστοιχη πορεία ωρίμανσης, μέσα από σειρά συναντήσεων τη δεκαετία του ’70 με σκοπό την ύπαρξη συναίνεσης αναφορικά με τη φύση και το περιεχόμενό της, προκειμένου να καθοριστούν οι κατευθύνσεις για την μελλοντική της ανάπτυξη (Μόγιας 2011). Οι Goodwin & Schaadt (1978), στην προσπάθειά τους να συμπεριλάβουν σε έναν πρώτο ορισμό αυτής της νέας εκπαιδευτικής περιοχής όλους τους τύπους υδάτινων οικοσυστημάτων (ωκεανούς, θάλασσες, λίμνες, ποτάμια, εκβολές), χρησιμοποίησαν το σύνθετο όρο

«Marine & Aquatic Education», που τον αποδίδουμε στη γλώσσα μας ως «Εκπαίδευση στα Υδάτινα Περιβάλλοντα» (Μόγιας κ.ά. 2005) και ο οποίος περιλαμβάνει τις εκπαιδευτικές δράσεις που πραγματοποιούνται σε γλυκά, υφάλμυρα και θαλασσινά νερά. Τα ιδρυτικά μάλιστα κείμενα στα οποία κατέληξαν αυτές οι συναντήσεις δε θα μπορούσαν παρά να έχουν αρκετά κοινά σημεία (Πίνακας 1), τόσο με τους διάφορους ορισμούς που έχουν κατά καιρούς διατυπωθεί στους κόλπους της ΠΕ, όσο και με τους στόχους που έχουν καθοριστεί (Μόγιας 2011).

Πίνακας 1. Ορισμός και στόχοι της Εκπαίδευσης στα Υδάτινα Περιβάλλοντα. (πηγή: Goodwin & Schaadt 1978).

Ορισμός:

Η εκπαίδευση στα Υδάτινα περιβάλλοντα αναφέρεται σε εκείνο το κομμάτι της συνολικής εκπαιδευτικής διαδικασίας που καθιστά ικανούς τους ανθρώπους ώστε να ευαισθητοποιηθούν και να κατανοήσουν συνολικά το ρόλο που διαδραματίζουν τα ύδατα (θαλάσσια και γλυκά) στα ανθρώπινα ζητήματα, καθώς και τον αντίκτυπο της κοινωνίας πάνω στα Υδάτινα περιβάλλοντα.

Στόχοι:

1. να καταστήσει τους πολίτες ικανούς να κατανοούν τα δομικά συστατικά των υδάτινων περιβαλλόντων ως μέρος του συνολικού περιβάλλοντος και τη σημασία που έχουν για την κοινωνία,
2. να δημιουργήσει πολίτες με επίγνωση και αίσθημα υπευθυνότητας απέναντι στον υδάτινο κόσμο, να αναπτύξουν μια νέα ηθική υιοθετώντας τη σωστή χρήση, την προστασία και τη διατήρηση των θαλασσών, των παράκτιων ζωνών και του πλούτου των γλυκών νερών,
3. να δώσει κίνητρα στους ανθρώπους να συμμετέχουν σε αποφάσεις που αφορούν στα υδάτινα περιβάλλοντα, ενώ ταυτόχρονα να τους εξοπλίσει με τις απαραίτητες αρχές και πληροφόρηση, προκειμένου να είναι σε θέση να αξιολογούν τα προβλήματα, τις δυνατότητες που τους δίνονται και τα διάφορα γεγονότα.

Σημαντικές ερευνητικές προσπάθειες βγήκαν στο φως της δημοσιότητας κατά τα επόμενα έτη και κυρίως τη δεκαετία του ’80 (Fortner & Wildman 1980, Madrazo & Hounshell 1980, Picker 1980, Dresser & Butzow 1981, Rakow 1983/84, Picker et al. 1984, Fortner 1985, Fortner & Lyon 1985), οι οποίες δημιούργησαν το απαραίτητο θεωρητικό πλαίσιο, σύμφωνα με το οποίο η Εκπαίδευση στα Υδάτινα Περιβάλλοντα καθιερώθηκε και εξελίχθηκε περαιτέρω εντός της τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης. Η μεγάλη ώθηση που παρατηρήθηκε την εποχή αυτή σχετίζεται άμεσα και με το έντονο ενδιαφέρον της κοινωνίας προς το υγρό στοιχείο και τις επιστημονικές μελέτες σχετικά με τους άγνωστους, ωστόσο ιδιαίτερα ενδιαφέροντες, οργανισμούς που ζουν τόσο στην υδάτινη στήλη όσο και στον πυθμένα των περιβαλλόντων αυτών. Οι συνθήκες είναι ιδανικές για τη γρήγορη εγκαθίδρυση και ανάπτυξη αυτού του νέου πεδίου, κυρίως στη δυτική πλευρά του Ατλαντικού. Ιδρύεται σχετική Ένωση των Εκπαιδευτικών (National Marine Educators Association - NMEA), ενώ ήδη από τα μέσα της δεκαετίας του ’60 καταρτίζεται ένα μεγαλόπνοο σχέδιο, γνωστό ως Sea Grant College Program, το οποίο αφορά στη συστηματική χρηματοδότηση κυρίως Ιδρυμάτων Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη σχεδίαση και δημιουργία προγραμμάτων και υλικού τόσο στο χώρο της «καθαρής» επιστημονικής έρευνας όσο και της εκπαίδευσης. Το πρόγραμμα αυτό, το οποίο πραγματοποιείται ανελλιπώς τα τελευταία 50 χρόνια σε περισσότερες από 30 πολιτείες των ΗΠΑ, όπως εξάλλου και άλλα προγράμματα, π.χ. το Project COAST - Coastal Oceanic Awareness Studies, το Project WET - Worldwide Water Education, καθώς και

σχετικά δίκτυα όπως το Δίκτυο GREEN (Global Rivers Environmental Education Network), παρέχουν τα απαραίτητα κίνητρα και κατευθύνσεις για τη γρήγορη και ευρεία ανάπτυξη αυτής της καινοτόμου εκπαιδευτικής περιοχής (Μόγιας 2011).

Κατά την επόμενη δεκαετία παρατηρείται, ωστόσο, μια μείωση στο ενδιαφέρον για ενασχόληση με ζητήματα επιστημών της θάλασσας. Ο Strang (2008) αναφέρει ότι η εκπαίδευση στα θαλάσσια περιβάλλοντα την περίοδο αυτή περιθωριοποιήθηκε αρκετά και όποτε και εάν διδάσκονταν σχετικά ζητήματα, αυτά παρουσιάζονταν σε ιδιαίτερα τοπικό πλαίσιο. Επιπλέον, όταν το 1996 δημοσιεύτηκε στις ΗΠΑ το νέο αναλυτικό πρόγραμμα (ΑΠ) που αφορούσε στις Φυσικές Επιστήμες (National Science Education Standards), ερευνητές από το χώρο των θαλάσσιων επιστημών αλλά και εκπαιδευτικοί που εμπλέκονταν στη διδασκαλία αντίστοιχων θεμάτων, συνειδητοποίησαν ότι είχαν συμπεριληφθεί εξαιρετικά λίγες αναφορές σε σχετικά ζητήματα (Schoedinger et al. 2010). Όλα τα παραπάνω οδήγησαν σε μια νέα προσπάθεια αναζωπύρωσης αυτής της εκπαιδευτικής περιοχής, κάτω από την αντίληψη, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Strang (2008), ότι δεν μπορούμε να θεωρούμαστε επιστημονικώς εγγράμματοι αν δεν είμαστε σε θέση να κατανοούμε πως λειτουργεί ο ωκεανός. Παράλληλα, παρατηρείται μια προτίμηση σε έναν νέο όρο (Ocean Literacy), που τον αποδίδουμε στη γλώσσα μας ως «Γραμματισμό στο Θαλάσσιο Περιβάλλον» (Μόγιας & Κεβρεκίδης 2015, Μπουμπόναρη κ.ά. 2015) και ο οποίος δείχνει να συμπλέει καλύτερα με μια γενικότερη μεταστροφή στην εκπαίδευση προς την κατεύθυνση μιας πολυ- και δι-επιστημονικής, ολιστικής και κριτικής προσέγγισης που εμφανίζεται να είναι πολύ περισσότερο συμβατή με τη σύγχρονη αντίληψη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, την Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία.

Το κίνημα του Γραμματισμού ως προς το Θαλάσσιο Περιβάλλον (εφεξής θα χρησιμοποιείται το ακρωνύμιο OL από τον όρο Ocean Literacy), γεννήθηκε γύρω στο 2004 στις ΗΠΑ. Προκειμένου να επιτευχθεί με τον καλύτερο και επιτυχέστερο τρόπο στο ευρύ κοινό η μεταφορά σχετικών πληροφοριών και να οικοδομηθεί κάποια ομοφωνία σε ζητήματα του OL, πραγματοποιήθηκε μια σειρά από συναντήσεις στις οποίες συμμετείχαν επιστήμονες από το χώρο των θαλάσσιων επιστημών, της εκπαίδευσης και υπεύθυνοι εκπαιδευτικής πολιτικής. Ο σκοπός αυτών των συναντήσεων ήταν ο σχεδιασμός και η δημιουργία ενός πλαισίου, προκειμένου να οριοθετηθεί καταρχάς αυτή η νέα εκπαιδευτική περιοχή και να δημιουργηθούν κάποια κριτήρια για ένα επιθυμητό επίπεδο γνώσης σχετικά με τους ωκεανούς. Το αποτέλεσμα αυτής της διεξοδικής διαδικασίας ήταν η δημιουργία ενός πλαισίου για το OL που περιείχε έναν Οδηγό (National Oceanic & Atmospheric Administration 2013) και ένα λεπτομερές Πλαίσιο Εφαρμογής (Scope & Sequence) για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (National Marine Educators Association 2010). Ο Οδηγός αυτός ορίζει το OL ως την *κατανόηση της επίδρασης του ωκεανού στον άνθρωπο και της επίδρασης του ανθρώπου στον ωκεανό*. Αναγνωρίζει 7 βασικές Αρχές (Πίνακας 2), τις οποίες όλοι οι μαθητές θα πρέπει να έχουν κατανοήσει με την ολοκλήρωση των σχολικών τους σπουδών.

Κάθε μία από τις παραπάνω βασικές Αρχές υποστηρίζεται από μια σειρά θεμελιωδών Εννοιών, που στο σύνολό τους ανέρχονται στις 45 και οι οποίες αναλύουν και επεξηγούν τις βασικές Αρχές. Σύμφωνα με τον Οδηγό, κάποιος που είναι εγγράμματος σε ζητήματα επιστημών της θάλασσας κατανοεί τις βασικές Αρχές για τον ωκεανό, μπορεί με νόημα να συζητάει για ζητήματα που άπτονται του ωκεανού και είναι ικανός να παίρνει υπεύθυνες αποφάσεις σχετικά με τον ωκεανό και τους πόρους του (National Oceanic and Atmospheric Administration 2013).

Πίνακας 2. Οι 7 βασικές Αρχές του Γραμματισμού ως προς το Θαλάσσιο Περιβάλλον (OL).

1η Αρχή	Η Γη έχει έναν μεγάλο Ωκεανό με πολλά ιδιαίτερα χαρακτηριστικά
2η Αρχή	Ο Ωκεανός και η ζωή στον Ωκεανό διαμορφώνουν τα χαρακτηριστικά της Γης
3η Αρχή	Ο Ωκεανός έχει σημαντική επίδραση στον καιρό και το κλίμα
4η Αρχή	Ο Ωκεανός κατέστησε τη Γη κατοικήσιμη
5η Αρχή	Ο Ωκεανός υποστηρίζει μια μεγάλη ποικιλία μορφών ζωής και οικοσυστημάτων
6η Αρχή	Ο Ωκεανός και οι άνθρωποι συνδέονται άρρηκτα
7η Αρχή	Ο Ωκεανός είναι σε μεγάλο βαθμό ανεξερεύνητος

1	The Earth has one big ocean with many features.			
	K-2nd	3rd-5th	6th-8th	9th-12th
a	x	x	XX	XX
b	x	XX	XX	XX
c	XX	XX	XX	XX
d			x	XX
e	x	x	XX	XX
f	x	XX	x	
g	x	XX	XX	
h				x

2	The ocean and life in the ocean shape the features of the Earth.			
	K-2nd	3rd-5th	6th-8th	9th-12th
a		XX	XX	XX
b			XX	x
c	XX	XX	XX	XX
d	x	XX	XX	x
e	x		XX	XX

3	The ocean is a major influence on weather and climate.			
	K-2nd	3rd-5th	6th-8th	9th-12th
a	x	XX	XX	XX
b	XX	XX	XX	XX
c			XX	XX
d	x	x	x	x
e			XX	XX
f			XX	XX
g			x	XX

4	The ocean makes Earth habitable.			
	K-2nd	3rd-5th	6th-8th	9th-12th
a		x	XX	XX
b		x	XX	XX

5	The ocean supports a great diversity of life and ecosystems.			
	K-2nd	3rd-5th	6th-8th	9th-12th
a	x	x	XX	XX
b		x	XX	XX
c	x	x	XX	XX
d	x	XX	XX	XX
e		XX	x	x
f	x	XX	XX	XX
g	x	x	x	x
h			XX	XX
i		x	x	x

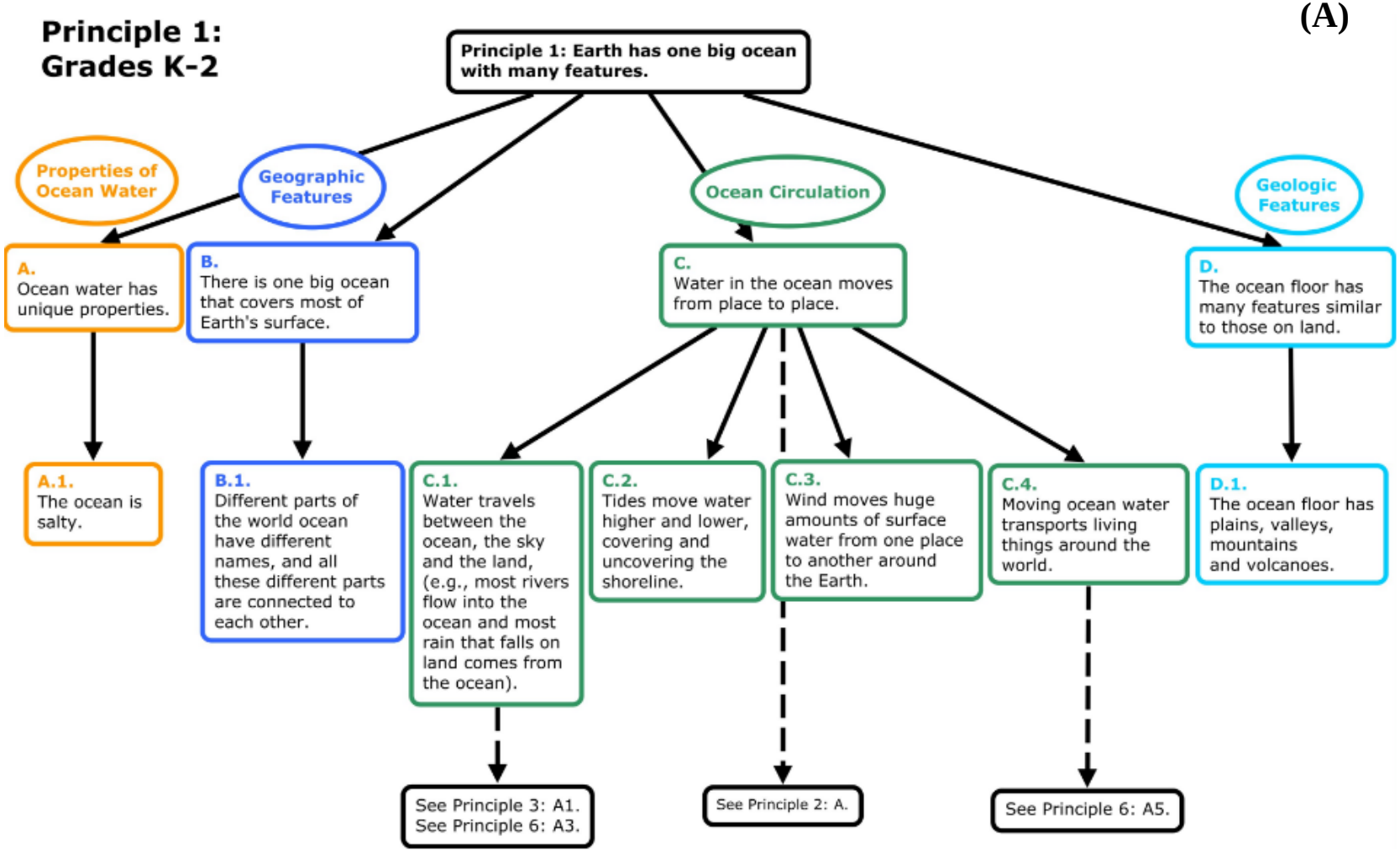
6	The ocean and humans are inextricably interconnected.			
	K-2nd	3rd-5th	6th-8th	9th-12th
a	x	x	XX	x
b	x	XX	XX	XX
c	x	x	x	x
d	x	XX	XX	XX
e	XX	XX	XX	XX
f	x	x	XX	XX
g	XX	XX	XX	XX

7	The ocean is largely unexplored.			
	K-2nd	3rd-5th	6th-8th	9th-12th
a		XX	XX	XX
b	x	x	XX	XX
c	x	x	XX	
d		XX	XX	XX
e				XX
f	x	XX	XX	XX

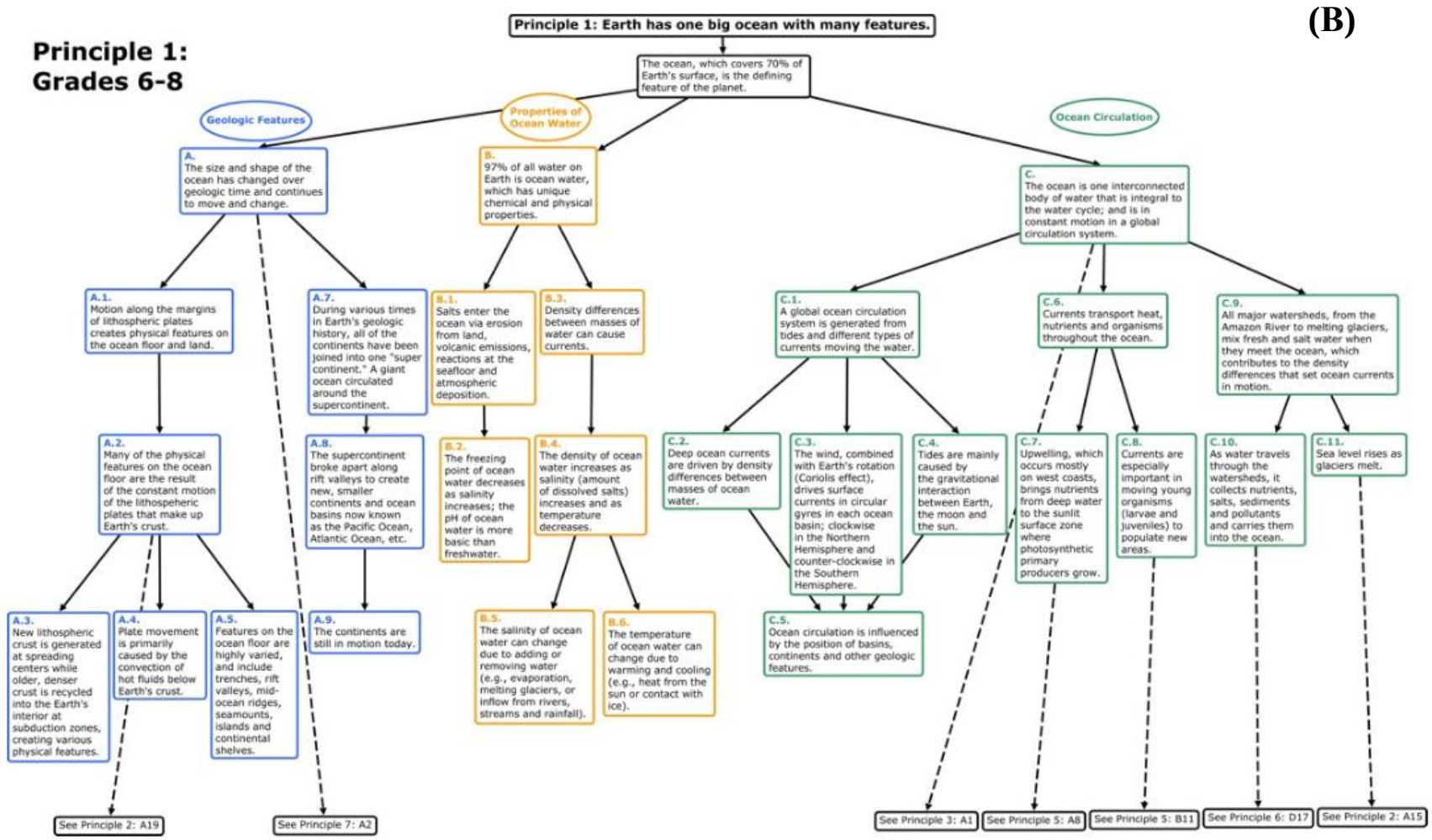
[blank]	= no alignment
x	= mentions concepts
XX	= addresses concepts in depth

Εικόνα 1. Το Πλαίσιο Εφαρμογής των εννοιών του OL (Scope & Sequence) (κενό κελί: έλλειψη αναφοράς, x: απλή αναφορά, XX: σε βάθος αναφορά).
(πηγή: NMEA 2010)

(A)


Principle 1:
Grades K-2
Principle 1: Earth has one big ocean with many features.
Properties of Ocean Water
Geographic Features
Ocean Circulation
Geologic Features
A.
Ocean water has unique properties.
B.
There is one big ocean that covers most of Earth's surface.
C.
Water in the ocean moves from place to place.
D.
The ocean floor has many features similar to those on land.
A.1.
The ocean is salty.
B.1.
Different parts of the world ocean have different names, and all these different parts are connected to each other.
C.1.
Water travels between the ocean, the sky and the land, (e.g., most rivers flow into the ocean and most rain that falls on land comes from the ocean).
C.2.
Tides move water higher and lower, covering and uncovering the shoreline.
C.3.
Wind moves huge amounts of surface water from one place to another around the Earth.
C.4.
Moving ocean water transports living things around the world.
D.1.
The ocean floor has plains, valleys, mountains and volcanoes.
See Principle 3: A1.
See Principle 6: A3.
See Principle 2: A.
See Principle 6: A5.

Συνέχεια



Εικόνα 2. Παράδειγμα εννοιολογικών διαγραμμάτων που δείχνουν τη γνωστική διαβάθμιση για την 1η Αρχή στις τάξεις Νηπιαγωγείο – Β΄ Δημοτικού (Α) και Στ΄ Δημοτικού – Β΄ Γυμνασίου (Β) (πηγή: ΝΜΕΑ 2010).

Το Πλαίσιο Εφαρμογής των εννοιών αυτών (Scope & Sequence) παρέχει αναλυτικές οδηγίες (NMEA 2010) ως προς το τι απαιτείται οι μαθητές να γνωρίζουν σε συγκεκριμένες σχολικές τάξεις, χωρισμένες σε ομάδες (Νηπιαγωγείο – Β΄ Δημοτικού, Γ΄ – Ε΄ Δημοτικού, Στ΄ Δημοτικού – Β΄ Γυμνασίου, Γ΄ Γυμνασίου – Γ΄ Λυκείου) (Εικόνα 1).

Αυτή η ποσοτικά και ποιοτικά προοδευτική διαδικασία δείχνει τον τρόπο με τον οποίο η σκέψη των μαθητών για τον ωκεανό μπορεί να εξελιχθεί ποικιλοτρόπως διαμέσου μιας διδασκαλίας που περιλαμβάνει λογικές διασυνδέσεις. Το πλαίσιο εφαρμογής, το οποίο αναπαρίσταται με μια σειρά εννοιολογικών διαγραμμάτων (conceptual flow diagrams), αποτελεί ξεκάθαρα μία σύγχρονη εποικοδομητική προσέγγιση της μαθησιακής διαδικασίας (Εικόνα 2).

Επισκόπηση της διεθνούς έρευνας στο πεδίο του Γραμματισμού ως προς το Θαλάσσιο Περιβάλλον

Από την πρώτη στιγμή που εμφανίστηκε αυτό το καινοτόμο πεδίο στους κόλπους της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, υπήρξε κάποιο ενδιαφέρον αναφορικά με την αποτύπωση των γνώσεων, των στάσεων και σε κάποιες περιπτώσεις και της συμπεριφοράς διαφόρων ομάδων, όπως για παράδειγμα μαθητών, εκπαιδευτικών, ή και πολιτών εν γένει γύρω από ζητήματα των θαλάσσιων περιβαλλόντων. Παραθέτουμε στη συνέχεια, διαχωρισμένες στις δύο περιόδους, όπως περιγράφηκε παραπάνω, τις πιο σημαντικές έρευνες που έχουν δημοσιευτεί σε διεθνή επιστημονικά περιοδικά και οι οποίες θεωρούμε ότι αποτέλεσαν βασικό κομμάτι της εξελικτικής πορείας του υπό εξέταση πεδίου.

Α΄ Περίοδος

Πρωτοπόρος στον τομέα αυτόν κατά τα πρώτα χρόνια ανάδυσης του πεδίου ήταν η Αμερικανίδα καθηγήτρια Rosane Fortner με τους συνεργάτες της, που έβαλαν τα θεμέλια σε τέτοιου τύπου ερευνητικές προσπάθειες. Ήδη σε μια από τις πρώτες εργασίες τους (Fortner & Wildman 1980) με το συμβολικό τίτλο «Marine Education: Progress and Promise", γίνεται μία σύντομη αναφορά σε παλαιότερες έρευνες, όπως π.χ. του Needham (1975) που μελέτησε πιθανή αλλαγή στις στάσεις μεταξύ μαθητών Γ΄ Γυμνασίου ως προς τη θάλασσα και η οποία κατέληγε στο συμπέρασμα ότι όσοι μαθητές έλαβαν μέρος σε εξειδικευμένα σχετικά προγράμματα, αύξησαν τις θετικές τους στάσεις. Αναφέρουν επίσης την εργασία των Howe & Price (1976) οι οποίοι μέτρησαν σε 1726 μαθητές Α΄ και Γ΄ Λυκείου γνώσεις τις οποίες βρήκαν ως επί το πλείστο λιγοστές, ενώ ταυτοχρόνως κατέγραψαν να κατέχουν θετικές στάσεις απέναντι στο φυσικό περιβάλλον. Τέλος, παραθέτουν την εργασία του Leek (1979) που περιέγραψε ένα εργαλείο με τίτλο *Marine Environmental Awareness Tests* το οποίο χορηγήθηκε σε μαθητές Δ΄ Δημοτικού, Β΄ Γυμνασίου και Β΄ Λυκείου, προκειμένου να αξιολογηθεί ο αντίκτυπος του νέου, την εποχή εκείνη, προγράμματος COAST, με τα αποτελέσματα να μην είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικά.

Οι Fortner & Teates (1980), σε μια ιδιαίτερα λεπτομερή ως προς τη μεθοδολογία και την ανάλυση των αποτελεσμάτων που ακολουθήθηκε εργασία, προσπαθούν να αποτυπώσουν με ένα δικό τους εργαλείο που φέρει τον τίτλο *Survey of Oceanic Attitudes and Knowledge – SOAK*, γνώσεις, στάσεις και συμμετοχή σε δράσεις˙ τα αποτελέσματα από 787 μαθητές Α΄ Λυκείου αποκάλυψαν μέτρια επίπεδα γνώσης και,

ταυτόχρονα, ιδιαίτερα υψηλά ποσοστά θετικών στάσεων απέναντι σε ζητήματα που άπτονται του υδάτινου περιβάλλοντος.

Η Fortner (1980) θέλησε να συγκρίνει την επίδραση που μπορεί να έχει η διδασκαλία στην τάξη και η παρακολούθηση ενός ντοκιμαντέρ στις γνώσεις και στάσεις μαθητών Γ΄ Γυμνασίου απέναντι στα θαλάσσια θηλαστικά. Για τις ανάγκες της έρευνας, χώρισε το δείγμα της σε πειραματικές ομάδες και ομάδες ελέγχου και έκανε χρήση αρχικής, τελικής αλλά και χρονικά απομακρυσμένης αξιολόγησης (retention test). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπήρξε κάποια αύξηση στις γνώσεις των μαθητών μεταξύ του αρχικού και του τελικού τεστ χωρίς όμως στατιστικώς σημαντικές διαφορές και στις δύο πειραματικές ομάδες (η μία που παρακολούθησε το ντοκιμαντέρ και η δεύτερη που παρακολούθησε την προγραμματισμένη διδασκαλία), εν αντιθέσει με τις στάσεις οι οποίες διαφοροποιήθηκαν σημαντικά μεταξύ των δύο πρώτων τεστ, επανήλθαν όμως στα αρχικά επίπεδα μετά από μικρό χρονικό διάστημα˙ επίσης, δεν υπήρξε διαφοροποίηση μεταξύ των μαθητών που παρακολούθησαν το ντοκιμαντέρ και εκείνων που συμμετείχαν στη σχετική διάλεξη.

Ακολουθώντας μία παρόμοια λογική στην εργασία τους, οι Fortner & Lyon (1985) μελέτησαν την επίδραση που μπορεί να έχει στο επίπεδο των γνώσεων και στάσεων σε πολίτες η παρακολούθηση ενός ντοκιμαντέρ του Κουστώ, κάνοντας και πάλι χρήση αρχικού, τελικού και ενός απομακρυσμένου χρονικά τεστ, καθώς και πειραματικής ομάδας και ομάδας ελέγχου˙ τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι γνώσεις όσων παρακολούθησαν το ντοκιμαντέρ αυξήθηκαν σημαντικά και παρέμειναν για δύο τουλάχιστον εβδομάδες, ενώ όσον αφορά στις στάσεις τους, αυτές αρχικά άλλαξαν σε πιο φιλοπεριβαλλοντικές, δεν κατάφεραν όμως να παραμείνουν το ίδιο έντονες στο αμέσως επόμενο χρονικό διάστημα.

Οι Fortner & Mayer (1989) θέλησαν να ερευνήσουν τις γνώσεις και στάσεις 120 μαθητών Ε΄ Δημοτικού και 110 μαθητών Γ΄ Γυμνασίου σε γενικά ζητήματα περί των ωκεανών, αλλά και ειδικότερα των Μεγάλων Λιμνών (Great Lakes)˙ οι μαθητές εμφάνισαν χαμηλά επίπεδα γνώσης με τους μεγαλύτερους ηλικιακά να επιδεικνύουν κάπως υψηλότερες επιδόσεις. Οι γνώσεις και οι στάσεις τους μάλιστα συσχετίστηκαν, με τους μαθητές που κατέχουν περισσότερες γνώσεις να εμφανίζουν και πιο φιλοπεριβαλλοντικές στάσεις.

Οι Revell et al. (1994) θέλησαν να ερευνήσουν τις απόψεις 749 μαθητών Α΄ και Γ΄ Γυμνασίου και Β΄ Λυκείου σχετικά με τις αιτίες, τις συνέπειες και τους πιθανούς τρόπους επίλυσης της θαλάσσιας ρύπανσης˙ οι μαθητές εμφάνισαν γενικά επιστημονικώς αποδεκτές ιδέες, ήδη από τις μικρότερες ηλικίες, οι οποίες δείχνουν να διατηρούνται, ενώ δεν ήταν και λίγες οι περιπτώσεις εμφάνισης παρανοήσεων (εναλλακτικών ιδεών) που αφορούν στη θαλάσσια ρύπανση και σε έννοιες όπως η κλιματική αλλαγή, η μείωση της στιβάδας του όζοντος και η όξινη βροχή.

Ο Brody (1996) διερεύνησε με συνέντευξη τις γνώσεις 159 μαθητών Δ΄ Δημοτικού, Β΄ Γυμνασίου και Β΄ Λυκείου σε σχέση με τους θαλάσσιους πόρους σε συγκεκριμένη περιοχή των ΗΠΑ˙ τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το γνωστικό επίπεδο των μαθητών ήταν ιδιαίτερα ικανοποιητικό παρά το γεγονός ότι και στην περίπτωση αυτή παρατηρήθηκαν κάποιες αναμενόμενες παρανοήσεις.

Οι Cummins & Snivelly (2000) διερεύνησαν τις γνώσεις 26 μαθητών Δ΄ Δημοτικού σε θέματα θαλάσσιας οικολογίας, καθώς και τις στάσεις τους απέναντι στην παράκτια ζώνη, τον ωκεανό και τους θαλάσσιους πόρους, πριν και μετά από μία διδακτική παρέμβαση˙ τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι πριν την παρέμβαση, οι

γνώσεις των μαθητών ήταν ιδιαίτερα ελλιπείς, ενώ οι στάσεις τους αρκετά φιλοπεριβαλλοντικές. Η εποικοδομητικού τύπου διδακτική παρέμβαση που διαμεσολάβησε, με έμφαση σε πειραματικές διδασκαλίες και μετακινήσεις στο πεδίο, οδήγησε σε μια σημαντική αύξηση των γνώσεων των μαθητών και οι ήδη φιλοπεριβαλλοντικές τους στάσεις έγιναν ακόμη πιο στέρεες.

Τέλος, σε αυτήν την πρώτη περίοδο ανάπτυξης και εξέλιξης του ενδιαφέροντος γύρω από ζητήματα εκπαίδευσης στα υδάτινα περιβάλλοντα συμπεριλαμβάνουμε και την εργασία του Ballantyne (2004), η οποία δημοσιεύτηκε χρονικά την ίδια περίοδο με τις πρώτες επίσημες ανακοινώσεις του νέου «κινήματος» του Ocean Literacy και η οποία διερευνά, με τη χρήση ομαδικής συνέντευξης τις αντιλήψεις 54 μαθητών ηλικίας 10-11 ετών για το θαλάσσιο περιβάλλον· τα αποτελέσματα αποκάλυψαν ότι, μολονότι οι μαθητές εμφανίζουν έντονο ενδιαφέρον για το θαλάσσιο κόσμο και δείχνουν να γνωρίζουν αρκετές έννοιες όπως τα ρεύματα, οι παλίρροιες και τα κύματα, η βαθύτερη ωστόσο κατανόηση τέτοιων θεμάτων είναι ιδιαίτερα περιορισμένη και συγκεχυμένη.

Β΄ Περίοδος

Η μεταπήδηση το 2004 από την προγενέστερη *Εκπαίδευση στα Υδάτινα Περιβάλλοντα (Marine & Aquatic Education)* στο νέο κίνημα του *Γραμματισμού ως προς το Θαλάσσιο Περιβάλλον (Ocean Literacy)* δεν φαίνεται να έφερε ενθαρρυντικά αποτελέσματα στην παραγωγή νέων ερευνητικών δεδομένων. Οι 45 θεμελιώδεις Έννοιες οι οποίες προέκυψαν, όπως καταδείχθηκε παραπάνω, μέσα από πολυετή ζύμωση που ξεκίνησε ήδη από τα τέλη του προηγούμενου αιώνα, άργησαν να αποτελέσουν και εμπράκτως το θεωρητικό πλαίσιο – οδηγό επάνω στον οποίο θα πορευόταν με αξιώσεις αυτό το νέο κίνημα. Απόδειξη αυτού αποτελεί και ο ιδιαίτερα μικρός αριθμός ερευνητικών προσπαθειών διεθνώς, παρά το γεγονός ότι έχει παρέλθει πλέον της δεκαετίας και η έλλειψη σταθμισμένων εργαλείων, που να μπορούν να χρησιμοποιηθούν ευρέως και συγκριτικά τόσο για την αποτύπωση γνώσεων όσο και στάσεων και συμπεριφορών σε ζητήματα που άπτονται των Επιστημών της Θάλασσας, εξακολουθεί να είναι εμφανής.

Στην ενδιαφέρουσα εργασία της, η Lambert (2005), ένα χρόνο περίπου μετά την επίσημη εγκαθίδρυση του όρου Ocean literacy (χωρίς όμως να χρησιμοποιείται αυτός σε κανένα σημείο του κειμένου της) αποπειράται να αξιολογήσει με τη χρήση ερωτηματολογίου με τίτλο *Science Assessment in Literacy (SAIL)* τις γνώσεις 399 μαθητών (Γ΄ Γυμνασίου έως και Γ΄ Λυκείου) στο πεδίο των φυσικών επιστημών κατά την έναρξη και λήξη της συμμετοχής τους σε πρόγραμμα θαλάσσιων επιστημών· τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι το θαλάσσιο περιβάλλον μπορεί να αποτελέσει επιτυχώς ένα ενδιαφέρον πλαίσιο εκμάθησης εννοιών των φυσικών επιστημών για τους μαθητές, καθώς οι γνώσεις τους φαίνεται να αυξήθηκαν, με αρκετές παρανοήσεις (εναλλακτικές ιδέες) να συνεχίζουν ωστόσο να υφίστανται, ακόμη και μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Την ίδια χρονιά οι Steel et al. (2005) θέτοντας ως βασική τους υπόθεση ότι οι πιθανές γνώσεις περί των ωκεανών μπορούν να οδηγήσουν σε αυξημένες προσπάθειες αποκατάστασής τους, πραγματοποίησαν τηλεφωνική έρευνα σε 1233 Αμερικανούς πολίτες για να εξετάσουν το επίπεδο των γνώσεων που αυτοί έχουν γύρω από σχετικά ζητήματα· επιπλέον, θέλησαν να συσχετίσουν το όποιο επίπεδο γνώσης με το κοινωνικο-οικονομικό προφίλ των συμμετεχόντων, έτσι ώστε να διερευνήσουν για

πιθανές σχέσεις. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι πολίτες δεν είναι οικείοι με γενικούς περιβαλλοντικούς όρους, ενώ και το επίπεδο των γνώσεών τους γύρω από ειδικότερα ζητήματα των ωκεανών είναι ιδιαίτερα περιορισμένο. Οι κάτοικοι των παράκτιων περιοχών, οι άνδρες και όσοι διαθέτουν ανώτερη εκπαίδευση, εμφανίζονται να είναι ελαφρώς πιο γνώστες από τους υπόλοιπους. Επίσης, οι επισκέψεις στην ακτή και οι πιο έντονες φιλοπεριβαλλοντικές στάσεις δείχνουν να οδηγούν σε περισσότερες γνώσεις και μεγαλύτερη ευαισθητοποίηση. Τέλος, η έρευνα παρουσιάζει την προτίμηση των συμμετεχόντων αναφορικά με τις πηγές πληροφόρησής τους στο Internet και τις εφημερίδες και λιγότερο στην τηλεόραση και το ράδιο.

Η πρώτη ερευνητική προσπάθεια στην τυπική εκπαίδευση, αναφορικά πάντα με το Γραμματισμό ως προς το Θαλάσσιο Περιβάλλον, χρεώνεται στην Cudaback (2006), η οποία σχεδίασε και πραγματοποίησε έρευνα βασισμένη στο θεωρητικό πλαίσιο των 7 Αρχών. Ζήτησε από φοιτητές στο πρώτο τους μάθημα ωκεανογραφίας να εκφράσουν ελεύθερα τι τους ενδιαφέρει σχετικά με τον ωκεανό και τι θα επιθυμούσαν να μάθουν από ένα τέτοιο μάθημα. Μέσα από αυτές τις εκθέσεις αναδύθηκαν πληροφορίες στενά συνδεδεμένες με έναν μεγάλο αριθμό θεμελιωδών εννοιών του OL. Επίσης, όλοι ισχυρίστηκαν ότι οι προσωπικές τους εμπειρίες από τον ωκεανό τούς επηρεάζουν σημαντικά, ενώ όσον αφορά στις πηγές από τις οποίες αντλούν τις γνώσεις τους εμφάνισαν σε υψηλά ποσοστά την τυπική εκπαίδευση με τα ΜΜΕ (κυρίως την τηλεόραση) να ακολουθούν, ενώ τέλος, η έρευνα κατέδειξε σε κάποιον βαθμό και την αξία των φίλων και της οικογένειας ως πηγών μεταφοράς της συγκεκριμένης γνώσης.

Στην ιδιαίτερα λεπτομερή εργασία του ο Stepath (2007), χωρίζοντας ένα δείγμα 320 μαθητών σε διαφορετικές πειραματικές ομάδες και ομάδες ελέγχου, διερεύνησε με τη χρήση αρχικού και τελικού τεστ την πιθανή αλλαγή του επιπέδου των γνώσεων, στάσεων και προθέσεων για δράση με κριτήριο την προηγούμενη εμπειρία τους, αλλά και τη συμμετοχή τους ή όχι σε πρόγραμμα παρακολούθησης ενός κοραλλιογενούς υφάλου και την παρακολούθηση ή όχι σχετικών διαλέξεων εντός της σχολικής αίθουσας˙ τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ομάδα που συνδύαζε τη συμμετοχή στην παρακολούθηση υφάλων με τις διαλέξεις στην τάξη, εμφάνισαν την υψηλότερη αύξηση στο γνωστικό τους επίπεδο, όσο και σε εκείνο των στάσεων και της πρόθεσης για δράση σε σχέση με τις υπόλοιπες πειραματικές ομάδες, οι οποίες αποκλειστικά είτε συμμετείχαν στην εκτός τάξης δράση, είτε παρακολούθησαν τη διάλεξη στην αίθουσα και την ομάδα ελέγχου η οποία δεν δέχθηκε καμία διδακτική παρέμβαση. Ενδιαφέρον αποτελεί το γεγονός ότι δεν εμφανίζεται πουθενά ο όρος «Ocean literacy».

Οι Plankis & Marrero (2010) διερεύνησαν, μεταξύ άλλων, το Γραμματισμό ως προς το Θαλάσσιο Περιβάλλον σε 52 μαθητές Α΄ Γυμνασίου και 19 μαθητές Β΄ και Γ΄ Λυκείου με τη χρήση εργαλείου με τίτλο *Students' Ocean Literacy Viewpoints and Engagement (SOLVE)*, εστιάζοντας τόσο στο γνωστικό τους επίπεδο όσο και στην φιλοπεριβαλλοντικότητα των στάσεών τους˙ τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη χορήγηση του εργαλείου πριν και μετά από σχετική διδακτική παρέμβαση έδειξαν την ύπαρξη αρκετού ενδιαφέροντος από μεριάς μαθητών αλλά περιορισμένες αρχικές γνώσεις, οι οποίες αυξήθηκαν ικανοποιητικά μετά από τη διδακτική παρέμβαση, ενώ οι ήδη θετικές στάσεις απέναντι στον ωκεανό εμφάνισαν περαιτέρω βελτίωση, υποδεικνύοντας ότι η εμπλοκή σε ένα πρόγραμμα εστιασμένο στο θεωρητικό πλαίσιο του OL μπορεί να οδηγήσει τους μαθητές σε αλλαγή στα πρότυπα συμπεριφοράς απέναντι στην προστασία του ωκεανού.

Ένα αρκετά εστιασμένο και σύνθετο εργαλείο που αφορά στη διερεύνηση γνώσεων, στάσεων και περιβαλλοντικής συμπεριφοράς απέναντι στη θαλάσσια ρύπανση, σχεδιάστηκε, κατασκευάστηκε και χορηγήθηκε σε 435 εκπαιδευόμενους δασκάλους (Boubonari et al. 2013)˙ τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν μέτρια επίπεδα γνώσης, με τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς να διατηρούν αρκετές παρανοήσεις, πιθανώς λόγω του γεγονότος ότι τέτοιες πληροφορίες τις αποκομίζουν, όπως προκύπτει από την ίδια έρευνα, περισσότερο από τα ΜΜΕ και όχι τόσο από την τυπική εκπαίδευση, πολύ θετικές στάσεις, καθώς και μετριοπαθή πρόθεση για προσωπική δράση και περιορισμένη πρόθεση για συλλογική δράση. Οι ερευνητές εξέτασαν επίσης πιθανές συσχετίσεις με δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων από τις οποίες προέκυψαν ιδιαίτερα ενδιαφέροντα αποτελέσματα, όπως π.χ. ότι οι συμμετέχοντες που μεγάλωσαν σε παράκτιες περιοχές επέδειξαν μεγαλύτερη προτίμηση σε συλλογικές δράσεις ή ότι εκείνοι των οποίων οι γονείς και κυρίως οι μητέρες ήταν περισσότερο μορφωμένες έδειξαν να προτιμούν τόσο τις ομαδικές όσο και τις ατομικές δράσεις.

Τέλος, από την ίδια ερευνητική ομάδα προέρχονται και δύο άλλες εργασίες (Markos et al. 2015, Mogias et al. 2015) (η πρώτη αφορά στη λεπτομερή ανάλυση του εργαλείου που χρησιμοποιήθηκε), οι οποίες ερευνούν, με τη χρήση ενός ήδη υπάρχοντος εργαλείου με τίτλο *Survey of Ocean Literacy & Experience – SOLE* που σχεδιάστηκε και κατασκευάστηκε από την Greely (2008) έχοντας ως κριτήριο αναφοράς το θεωρητικό πλαίσιο του OL, τις γνώσεις και στάσεις 421 μελλοντικών δασκάλων γύρω από ζητήματα που άπτονται των επιστημών της θάλασσας˙ και αυτά τα αποτελέσματα έδειξαν μέτριες γνώσεις και θετικές στάσεις απέναντι στη φροντίδα του ωκεανού. Τις σχετικές πληροφορίες φαίνεται να αντλούν οι συμμετέχοντες περισσότερο από το Internet και τα λοιπά ΜΜΕ και λιγότερο από την τυπική εκπαίδευση, τις ΜΚΟ, τα βιβλία κ.ά. Μάλιστα, ενδιαφέρον είναι το εύρημα ότι εκείνοι οι οποίοι δείχνουν να προτιμούν το διαδίκτυο, εμφανίζονται να έχουν υψηλότερες γνωστικές επιδόσεις.

Αντί επιλόγου…

Το πεδίο που αποτέλεσε το αντικείμενο της παρούσας εργασίας, από τα πρώτα δειλά βήματά του, κλείνει σιγά-σιγά το μισό αιώνα ύπαρξης στο χώρο της τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης. Ωστόσο, και κατά τη διάρκεια της πρώτης περιόδου (μέσα δεκαετίας ’60 – αρχές 2000), κάτω από την ονομασία *Marine & Aquatic Education*, οπότε και τέθηκαν οι βάσεις της και δόθηκαν οι πρώτες αφορμές για την εξέλιξή της, και κυρίως μετά την αναζωπύρωσή της υπό την ονομασία *Ocean literacy* μετά το 2004, οι καλά σχεδιασμένες και ολοκληρωμένες ερευνητικές προσπάθειες, που αφορούν στη διερεύνηση γνώσεων, στάσεων και συμπεριφορών γύρω από ζητήματα των Επιστημών της Θάλασσας, εκτιμώνται ότι είναι ιδιαίτερα περιορισμένες σε αριθμό, συγκριτικά τουλάχιστον με άλλα επιμέρους πεδία της ΠΕ.

Από τα αποτελέσματα των ερευνών αυτών, ανακύπτει μία γενική εικόνα: εντυπωσιακά περιορισμένες γνώσεις, οι οποίες κάπως εμφανίζονται να αυξάνουν ύστερα από κάποιου τύπου διδακτική παρέμβαση, είτε εντός είτε εκτός της σχολικής αίθουσας, χωρίς όμως να διαθέτουμε ακόμη επαρκή στοιχεία για το χρονικό διάστημα που αυτές διατηρούνται. Οι φιλοπεριβαλλοντικές στάσεις από την άλλη, δείχνουν στην πλειοψηφία των ερευνών να είναι από την αρχή αρκετά έντονες, εικόνα που ενισχύεται περαιτέρω στην πορεία. Οι ακόμη πιο λιγοστές αναφορές σε ζητήματα συμπεριφοράς, συχνά δείχνουν να συνδέονται με τις καλά οργανωμένες διδακτικές

παρεμβάσεις. Όλες αυτές οι προσπάθειες, αν και λιγοστές, προσέθεσαν σε έναν βαθμό στη διεθνή συζήτηση δεδομένα και εμπειρίες από τη χρήση διαφορετικών εργαλείων τα οποία σχεδιάστηκαν και κατασκευάστηκαν για τις επί μέρους έρευνες, άλλοτε πληρώντας περισσότερο και άλλοτε λιγότερο κάποια βασικά ψυχομετρικά κριτήρια.

Χρειάστηκε να περάσει περισσότερο από μια δεκαετία ώστε να ωριμάσει η ιδέα του Γραμματισμού ως προς Θαλάσσιο Περιβάλλον και να επεκταθεί πέρα από τα στενά όρια της χώρας που τη γέννησε, για να ξεκινήσει στις ημέρες μας (άνοιξη – καλοκαίρι του 2016) μια κοινή προσπάθεια -από τις δύο εμπλεκόμενες Επιστημονικές Ενώσεις, την Αμερικάνικη National Marine Educators Association και την European Marine Science Educators Association- σχεδιασμού και κατασκευής ενός κοινού εργαλείου, καλά σταθμισμένου, που να μπορεί να μεταφρασθεί σε όσο το δυνατό περισσότερες γλώσσες με σκοπό την αποτύπωση και σύγκριση των γνώσεων και των στάσεων σε ζητήματα Επιστημών της Θάλασσας. Ωστόσο, αυτό που θα πρέπει να γίνει κατανοητό από όλους όσους με κάποιον τρόπο εμπλέκονται στη διαδικασία αυτή, είναι το γεγονός ότι η «αποτύπωση» θα πρέπει να είναι μόνο η αρχή˙ το αμέσως επόμενο διερευνητικό μας βήμα είναι να μπορούμε να αποδώσουμε σε συγκεκριμένες αιτίες το όποιο θετικό ή αρνητικό αποτέλεσμα αυτής της αποτύπωσης, αναλύοντας περαιτέρω το τι και με ποιον τρόπο ακριβώς διδάσκεται στις αντίστοιχες χώρες, τόσο στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης όσο και στο πλαίσιο αξιοποίησης των μη τυπικών μορφών εκπαίδευσης, π.χ. ενυδρεία, περιβαλλοντικά κέντρα, μουσεία κ.ά. Οι δύο τελευταίες, μάλιστα, εργασίες που ανήκουν στην ερευνητική ομάδα που υπογράφουν το ανά χείρας κείμενο, καταδεικνύουν την επιτακτική ανάγκη εισαγωγής στοιχείων σχετικών με τις Επιστήμες της Θάλασσας στα Προγράμματα Σπουδών Πανεπιστημιακών Τμημάτων από τα οποία αποφοιτούν μελλοντικοί δάσκαλοι.

Κλείνοντας, οφείλουμε να συνομολογήσουμε ότι εξακολουθεί να ισχύει ακόμη και σήμερα αυτό που είχε γραφτεί μισό περίπου αιώνα πριν, ότι δηλαδή γνωρίζουμε περισσότερα πράγματα για το πίσω μέρος του φεγγαριού παρά για μια σταγόνα νερού στην οποία όλοι οι ζωντανοί οργανισμοί οφείλουμε την ύπαρξή μας (Slonim 1977 στο Fortner & Wildman 1980). Η μεταλαμπάδευση, ή αν θέλουμε να μιλούμε με σύγχρονους παιδαγωγικούς όρους, η δόμηση τέτοιων γνώσεων, που εξ αντικειμένου ανήκουν στο πεδίο κυρίως των Φυσικών Επιστημών, βρίσκει ένα εξαιρετικό περιβάλλον μέσα στο οποίο μπορούν αυτές να εκτυλιχθούν αβίαστα˙ αυτό το περιβάλλον δεν είναι κανένα άλλο από το θαυμαστό κόσμο της θάλασσας με την απεραντοσύνη της έκτασής της και με τα ενδιαφέροντα όσο και παράξενα πολλές φορές πλάσματα που ζουν σ’ αυτήν. Δικαιωματικά λοιπόν δεν έχουμε την πολυτέλεια να παραβλέψουμε την εκπαιδευτική αξία που απορρέει από ένα τέτοιο μοναδικό περιβάλλον, αν θέλουμε να κατανοήσουμε όχι μόνο τα διάφορα φυσικά φαινόμενα που καθορίζουν τον πλανήτη μας αλλά και τη ίδια μας την ύπαρξη.

Βιβλιογραφία

Ι. Ελληνόγλωσση

Castro, P., Huber, M. (2015). Θαλάσσια Βιολογία. Αθήνα: Utopia Publishing.

Μόγιας, Α. (2011). Ιστορική αναδρομή στη διδακτική των Φυσικών Επιστημών (ΦΕ) και την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (ΠΕ): Σχέση ανταγωνισμού ή συνεργασίας; Το παράδειγμα της «Εκπαίδευσης στα Υδάτινα Περιβάλλοντα». 7ο Συνέδριο Διδακτικής Φυσικών Επιστημών και Νέων Τεχνολογιών στην

Εκπαίδευση «Αλληλεπιδράσεις Εκπαιδευτικής Έρευνας και Πράξης στις Φ.Ε.» Αλεξανδρούπολη, 15-17 Απριλίου 2011.

Μόγιας, Α., Κεβρεκίδης, Θ. (2015). Στοιχεία επιστημών της θάλασσας σε εγχειρίδια του Δημοτικού Σχολείου. Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Η Βιολογία στην Εκπαίδευση». Κατερίνη 13-15 Νοεμβρίου 2015, σελ. 59-63.

Μόγιας, Α. Κεβρεκίδης, Θ., Μπουμπόναρη, Θ. (2005). Η συγκρότηση του εκπαιδευτικού υλικού «Η Λιμνοθάλασσα». Πρακτικά ΙΑ΄ Διεθνούς Συνεδρίου «Το Σχολείο στην Κοινωνία της Πληροφορίας και της Πολυπολιτισμικότητας». Ρόδος 21-23 Οκτωβρίου 2005, σελ. 359-367. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Μπουμπόναρη, Θ., Μόγιας, Α., Μάρκος, Α., Κεβρεκίδης, Θ. (2015). Γνώσεις, στάσεις και συμπεριφορά μελλοντικών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς το θαλάσσιο περιβάλλον. Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Η Βιολογία στην Εκπαίδευση». Κατερίνη 13-15 Νοεμβρίου 2015, σελ. 55-58.

ΙΙ. Ξενόγλωσση

Ballantyne, R. (2004). Young students' conceptions of the marine environment and their role in the development of aquaria exhibits. GeoJournal. Vol. 60, No. 2, pp. 159-163.

Barnum, P. (2011). The Oregon Forest literacy Program. A k-12 conceptual guide to teaching and learning about Oregon forests. Oregon Forest Resource Institute.

Boubonari, T., Markos, A., Kevrekidis, T. (2013). Greek pre-service teachers' knowledge, attitudes and environmental behavior toward marine pollution. The Journal of Environmental Education. Vol. 44, No. 4, pp. 232-251.

Brody, M. (1996). An assessment of 4th-, 8th-, and 11th-grade students' environmental science knowledge related to Oregon's marine resources. Journal of Environmental Education. Vol. 27, No. 3, pp. 21-27.

Cava, F., Schoedinger, S., Strang, C., Tuddenham, P. (2005). Science content and standards for ocean literacy: A report on ocean literacy. Retrieved from http://coexploration.org/oceanliteracy/documents/OLit200405 Final Report.pdf.

Charlier, P.S., Charlier, R.H. (1971). A case for oceanography at the inland school. Science Education. Vol. 55, No. 1, pp. 15-20.

Cudaback, C. (2006). What do college students know about the ocean? Eos. Vol. 87, No. 40, pp. 418-421.

Cummins, S., Snivelly, G. (2000). The effect of instruction on children's knowledge of marine ecology, attitudes toward the ocean, and stances toward marine resource issues. Canadian Journal of Environmental Education. Vol. 5, No. 1, pp. 305-324.

DeWaters, J., Qaqish, B., Graham, M., Powers, S. (2013). Designing an energy literacy questionnaire for middle and high school youth. The Journal of Environmental Research & Education. Vol. 44, No. 1, pp. 56-78.

Dresser, H.H., Butzow, J.W. (1981). The effects of selected variables on the implementation of a marine education infusion curriculum. School Science & Mathematics. Vol. 81, No. 6, pp. 480-486.

Fortner, R.W. (1985). Relative effectiveness of classroom and documentary film presentations on marine mammals. Journal of Research in Science Teaching. Vol. 21, No. 2, pp. 115-126.

Fortner, R.W., Lyon, A.E. (1985). Effects of Cousteau Television Special on viewer knowledge and attitudes. The Journal of Environmental Education. Vol. 16, No. 3, pp. 12-20.

Fortner, R.W., Mayer, V.J. (1989). Marine and aquatic education – A challenge for science educators. Science Education. Vol. 73, No. 2, pp. 135-154.

Fortner, R., Teates, T.G. (1980). Baseline studies for Marine Education: Experience related to marine knowledge and attitudes. The Journal of Environmental Education. Vol. 11, No. 4, pp. 11-19.

Fortner, R., Wildman, T.M. (1980). Marine education: Progress and promise. Science Education. Vol. 64, No. 5, pp. 717-723.

Global Change Research Program (2009). Climate Literacy. The essential principles of climate science. A guide for individuals and communities. National Oceanic and Atmospheric Administration (NOAA) - The American Association for the Advancement of Science (AAAS).

Goodwin, H.L., Schaadt, J.G. (1978). A Statement on the Need for Marine and Aquatic Education to Inform Americans about the World of Water. Newark, DE: Delaware Sea Grant College Program, University of Delaware (ERIC Document Reproduction Service No. ED156541).

Greely, T. (2008). Ocean Literacy and Reasoning about Ocean Issues: The Influence of Content, Experience and Morality (Doctoral dissertation). University of South Florida, Tampa, FL.

Lambert, J. (2005). Students' conceptual understanding of science after participating in a high school marine science course. Journal of Geoscience Education. Vol. Vol. 53, No. 5, pp. 531-539.

Linsky, R.B. (1971). Oceans and children: The marine sciences and ecological understanding. Childhood Education. Vol. 47, No. 4, pp. 191-194.

Madrazo, G.M. Jr., Hounshell, P.B. (1980). Marine education in a land-based curriculum. School Science & Mathematics, Vol. 80, No. 5, pp. 363-370.

Markos, A., Boubonari T., Mogias, A., Kevrekidis, T. (2015). Measuring ocean literacy in pre-service teachers: Psychometric properties of the Greek version of the Survey of Ocean Literacy and Experience (SOLE). Environmental Education Research. DOI: 10.1080/13504622.2015.1126807.

McFadden, D.L. (1973). Teaching in the tidepools. West coast children study the marine sciences at first hand. Oceans. Vol. 6, No. 5, pp. 44-49.

Mogias, A., Boubonari T., Markos, A., Kevrekidis, T. (2015). Greek pre-service teachers' knowledge of ocean sciences issues and attitudes toward ocean stewardship. The Journal of Environmental Education. Vol. 46, No. 4, pp. 251-270.

National Marine Educators Association (NMEA) (2010). Ocean Literacy Scope and Sequence for Grades K-12. Published in the national marine educators association, U.S.A. Special Report #3 on The Ocean Literacy Campaign Featuring the Ocean Literacy Scope & Sequence for Grades K-12. Retrieved from http://www.oceanliteracy.net

National Oceanic and Atmospheric Administration (2013). Ocean Literacy: The Essential Principles and Fundamental Concepts of Ocean Sciences for Learners of All Ages Version 2, a brochure resulting from the 2-week On-Line Workshop on Ocean Literacy through Science Standards; published by National Oceanic and Atmospheric Administration, U.S.A.; Published June 2005, revised March 2013.

Orr, W.R. (1992). Ecological Literacy: Education and the Transition to a Postmodern World. Albany, NY: State University of New York Press.

Picker, L. (1980). What is marine education? Science and Children. Vol. 18, No. 2, pp. 10-11.

Picker, L., Millman, L., Aspinwall, K. (1984). A conceptual scheme for aquatic studies: Framework for aquatic curriculum development. The Environmentalist. Vol. 4, No. 1, pp. 59-63.

Plankis, B.J., Marrero, M.E. (2010). Recent ocean literacy research in United States public schools: Results and implications. International Electronic Journal of Environmental Education. Vol. 1, No. 1, pp. 21-51.

Rakow, S.J. (1983/1984). Development of a conceptual structure for aquatic education and its application to existing aquatic curricula and needed curriculum development. The Journal of Environmental Education. Vol. 15, No. 2, pp. 12-16.

Revell, T., Stanistreet, M., Boyes, E. (1994). Children's views about marine pollution. International Journal of Environmental Studies. Vol. 45, No. 3-4, pp. 245-260.

Roth, C.E. (1968). Environmental Literacy: Its Roots, Evolution and Direction in the 1990s. ERIC Clearinghouse for Science, Mathematics and Environmental Education, Columbus, Ohio, ED 348235.

Schoedinger, S., Tran, L.U., Whitley, L. (2010). From the principles to the scope and sequence: A brief history of the ocean literacy campaign. NMEA Special Report. Vol. 3, pp. 3-7.

Schweitzer, J.P. (1973). Marine science education in America: Its status in precollege programs. The Science Teacher. Vol. 40, No. 8, pp. 24-26.

Steel, B.S., Smith, C., Opsommer, L., Curiel, S., Warner-Steel, R. (2005). Public ocean literacy in the United States. Ocean and Coastal Management. Vol. 48, No. 2, pp. 97-114.

Stepath, C.M. (2007). Marine Education: learning evaluations. Current: The Journal of Marine Education. Vol. 23, No. 2, pp. 45-51.

Strang, C. (2008). Education for ocean literacy and sustainability: Learning from elders, listening to youth. Current: The Journal of Environmental Education. Vol. 24, No. 3, pp. 6-10.

Strang, C., DeCharon A., Schoedinger, S. (2007). Can you be science literate without being ocean literate? Current: The Journal of Marine Education. Vol. 23, No. 1, pp. 7-9.

Θέματα Δασολογίας και Διαχείρισης Περιβάλλοντος και Φυσικών Πόρων
8ος Τόμος: Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Επικοινωνία, σελ. 221 - 240

ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΚΑΙ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΣΥΓΚΛΙΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΠΟΚΛΙΣΕΙΣ

Αναστάσιος Ι. Παπανικολάου
Σχολή Δασολογίας και Φυσικού Περιβάλλοντος
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Σπουδαστήριο Δασικής Αναψυχής, Περιβαλλοντικής Αγωγής και Κοινωνιολογίας
tasos8pap@yahoo.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Αν και η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση είναι ως έννοια περισσότερο προσδιορισμένη απ' ότι η έννοια της Ερμηνεία Περιβάλλοντος, εντούτοις, και οι δυο έννοιες αντιμετωπίζουν παρόμοιες δυσκολίες στον καθορισμό των διαστάσεων, του περιεχομένου και των χαρακτηριστικών τους, διότι είναι έννοιες πολύπλοκες, πολυσχιδείς και αμφιλεγόμενες. Αυτές οι δυσκολίες σε συνδυασμό με την αφομοιωσιμότητα αρκετών από τα ανωτέρω στοιχεία καθιστούν τη σύγκριση των δύο αυτών θεματικών πεδίων μια πρόκληση.

Στην παρούσα εργασία αναλύονται οι κοινοί τόποι και οι διακρίσεις της Ερμηνείας Περιβάλλοντος και της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Η αποσαφήνιση και οριοθέτηση τους γίνεται για να προαχθεί η περαιτέρω εξέλιξη τους καθώς και για να διερευνηθούν οι ιδανικές συνδέσεις και ευκαιρίες για συνέργειες μεταξύ των δύο, για να επιτευχθεί η κοινή τους αποστολή που είναι η δημιουργία περιβαλλοντικής ηθικής και η προστασία του φυσικού περιβάλλοντος.

Λέξεις κλειδιά: *Ερμηνεία περιβάλλοντος, περιβαλλοντική εκπαίδευση*

Εισαγωγή

Έννοιες όπως (Περιβαλλοντική) Ερμηνεία και (Περιβαλλοντική) Εκπαίδευση, είναι τόσο πολύπλοκες και πολυσχιδείς, που οποιαδήποτε προσπάθεια διάκρισης και σαφούς οριοθέτησης τους αποτελεί μεγάλη πρόκληση, και πιθανόν είναι καταδικασμένη από την αρχή να είναι ελλιπής. Το πρόβλημα εντείνει το γεγονός ότι είναι ισχυρά αλληλεπικαλυπτόμενες έννοιες, με κοινές ρίζες, κοινούς στόχους, κοινά χαρακτηριστικά καθώς και το ότι έχουν διαφορετικά νοήματα για διαφορετικούς ανθρώπους. Ερωτήματα όπως: «είναι η Ερμηνεία Εκπαίδευση;» και «είναι η Ερμηνεία Περιβαλλοντική Εκπαίδευση;» έχουν απαντήσεις που υπόκεινται σε διαφορετικές θεωρήσεις που ξεκινούν από τον ορισμό, διαπερνούν όλο το φάσμα του περιεχομένου των θεματικών αυτών πεδίων και των χαρακτηριστικών τους, και καταλήγουν στην πρακτική εφαρμογή τους.

Η παρούσα εργασία στόχο έχει να αποσαφηνίσει τις συγκλίσεις και τις αποκλίσεις μεταξύ αυτών των θεματικών πεδίων και να αναδείξει τους τρόπους με τους οποίους αυτά μπορούν καλύτερα να εξελιχθούν και να συνεργαστούν για να επιτύχουν τους στόχους τους.

Ορισμοί

Η δυσκολία της τοποθέτησης της Ερμηνείας στο εννοιολογικό τοπίο, που περιλαμβάνει θεματικές, όπως η Εκπαίδευση, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (ΠΕ) αλλά και η Επικοινωνία, ξεκινά από το τι ορισμό δίνει κανείς σε αυτήν. Η Ερμηνεία είναι επικοινωνιακή ή εκπαιδευτική διαδικασία; Ή είναι απλώς μια διαδικασία, αναψυχική ή εμψυχωτική;

Ο Tilden, που θεωρείται ο πατέρας της σύγχρονης Ερμηνείας, έδωσε τον ορισμό: «Ερμηνεία είναι μια εκπαιδευτική διαδικασία που στοχεύει στην αποκάλυψη νοημάτων και σχέσεων, μέσω χρήσης πρωτογενών αντικειμένων, βιωματικών εμπειριών με το φυσικό πόρο, ή περιγραφικών μέσων, παρά στο να επικοινωνήσει απλά πληροφορίες και γεγονότα» (Tilden 1977). «Εκπαιδευτική» διαδικασία ορίζουν την Ερμηνεία και άλλοι, π.χ. Weiler & Ham (2001).

Η χρήση όμως της λέξης «εκπαιδευτική» έχει οδηγήσει σε μεγάλη σύγχυση και είναι αμφιλεγόμενη για δεκαετίες. Ο ίδιος ο Tilden δήλωσε, πολύ αργότερα, ότι αν μπορούσε να ξανάγραφε το βιβλίο του θα ξεκινούσε τον ορισμό του για την Ερμηνεία, ως «είναι μια αναψυχική δραστηριότητα» (Project Coordinating Unit 2005). «Αναψυχική» την χαρακτηρίζουν και άλλοι, π.χ. Hammit (1981), Sharpe (1982).

Υπάρχει συμφωνία για το ότι η Ερμηνεία είναι κάτι περισσότερο από την πληροφόρηση. Σύμφωνα με την 2η από τις 6 αρχές του Tilden, που είναι καθολικά αποδεκτές, «οι πληροφορίες από μόνες τους, δεν είναι Ερμηνεία. Η Ερμηνεία είναι μια αποκάλυψη που βασίζεται σε πληροφορίες. Είναι δύο τελείως διαφορετικά πράγματα. Όμως η Ερμηνεία εμπεριέχει την πληροφορία» (Tilden 1977).

Η Ερμηνεία δεν είναι ούτε ενημέρωση. Σύμφωνα με την 4η αρχή: «ο βασικός σκοπός της Ερμηνείας δεν είναι να ενημερώσει, αλλά να προκαλέσει και να ευαισθητοποιήσει», και σύμφωνα με την 1η αρχή: «η Ερμηνεία πρέπει να συσχετίζει με κάποιο τρόπο αυτό που παρουσιάζει ή περιγράφει με κάτι από την προσωπικότητα ή τις εμπειρίες του επισκέπτη, για να μην είναι στείρα» (Tilden 1977).

Η δουλειά των ερμηνευτών, σύμφωνα με τον Tilden, είναι «να αποκαλύπτουν κάτι από την ομορφιά και θαυμασμό, την έμπνευση και την πνευματική σημασία που υπάρχει πέρα από αυτό που μπορεί το κοινό να αντιληφθεί με τις αισθήσεις του» (Carter 2001). Όχι μόνο με απλή απαγγελία δεδομένων. Όχι με το όνομα των πραγμάτων, αλλά εκθέτοντας την «ψυχή» των πραγμάτων (Twain όπ. αν. Shively 1995). Τόσο ο Tilden όσο και ο Twain, είδαν την Ερμηνεία σαν μια εμψυχωτική (inspirational) δραστηριότητα, η οποία αφορά την αποκάλυψη του εγγενούς, αλλά όχι απαραίτητα άμεσα εμφανούς, πνευματικού νοήματος της Φύσης (Adcock 2005).

Πολλοί περιγράφουν την Ερμηνεία, παραφράζοντας τα βασικά στοιχεία του ανωτέρω ορισμού, ως «επικοινωνιακή», π.χ. Edwards (1994), McFarlane (1994). Αυτό το χαρακτηρισμό υιοθετούν διεθνώς πολλοί οργανισμοί, όπως η National Association for Interpretation (NAI) στις ΗΠΑ (Brochu & Merriman 2002), η Interpretation Canada (Veverka 1994), η Association for Heritage Interpretation στη Βρετανία (AHI 2016) και η Interpretation Australia Association (IAA 2016).

Ο όρος «ερμηνευτική επικοινωνία» χρησιμοποιείται συχνά, και η διαδικασία της Ερμηνείας μπορεί να περιγραφεί από απλά ή σύνθετα μοντέλα επικοινωνίας (βλέπε Παπανικολάου 2012). Μάλιστα, έχει κάποια κοινά και με την Περιβαλλοντική Επικοινωνία, ως προς τα πεδία ενδιαφέροντος της, π.χ. η περιβαλλοντική ρητορική και η ‘κατασκευή’ της Φύσης (Cox 2012). Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Cox

(2012), για πολλούς σημείο εκκίνησης της επιστήμης της Περιβαλλοντικής Επικοινωνίας αποτελεί η μελέτη της Christine Oravec (1981) πάνω στο 'μεγαλείο' (sublime) στις εκκλήσεις του John Muir, πρωτεργάτη της Ερμηνείας και του θεσμού των Προστατευόμενων Περιοχών (ΠΠ), για τη διατήρηση της κοιλάδας του Yosemite τον 19ο αιώνα.

Τυχαίνει αρκετές φορές από ίδιους συγγραφείς, στις ίδιες εργασίες, η Ερμηνεία να χαρακτηρίζεται και «εκπαιδευτική» και «επικοινωνιακή», π.χ. Project Coordinating Unit (2005), ενώ αρκετοί, π.χ. Moscardo (2000), αποφεύγουν τη χρήση αυτών των επιθετικών προσδιορισμών στον ορισμό και την αποκαλούν απλώς διαδικασία, ή και «τέχνη», π.χ. Miller (2006).

Ερμηνεία και Εκπαίδευση

Ανάλογα με το πόσο πίσω στο χρόνο θέλει να πάει κανείς, μπορεί να βρει όλο και ισχυρότερες συνδέσεις της Ερμηνείας με την Εκπαίδευση. Η Ερμηνεία έχεις τις πιο βαθιές της ρίζες, στις πρώτες διηγήσεις ιστοριών των ανθρώπων της πρώιμης προϊστορικής εποχής, το ίδιο και η Εκπαίδευση. Μέσω των προφορικών παραδόσεων οι άνθρωποι περνούσαν από γενιά σε γενιά τις «λειτουργικές κοσμολογίες» τους (McFague 1997), την κατανόηση για τον κόσμο και τη θέση των ανθρώπων μέσα σε αυτόν, τις σχέσεις τους με άλλα έμβια όντα και στοιχεία της Φύσης, αλλά και κυρίως τι σημασία είχαν όλα αυτά για τη ζωή τους.

Άλλοι, π.χ. Fazio (1975), τοποθετούν τα θεμέλια της Ερμηνείας, όπως και της βιωματικής εκπαίδευσης, στους πρώιμους φυσιοδίφες, ακόμα και στον Αριστοτέλη. Ρωμαίοι, όπως ο Κικέρων και ο Κουιντιλιανός, ενθάρρυναν την «από πρώτο χέρι» μάθηση μέσω αισθητικών εμπειριών (Beckmann 1991), ιδέα την οποία, κατά την Αναγέννηση, ο Κομένιος (1592-1670) ανέπτυξε περισσότερο. Ο Weaver (1982) αναλύει το σημαντικό ρόλο που έπαιξε ο τελευταίος στην εξέλιξη της Ερμηνείας καθώς και άλλοι εκπαιδευτές όπως ο Pestalozzi (1746-1827), ο Fröbel (1782-1852) και ο John Dewey (1859-1952). Σύμφωνα με τον Jacobson (1999), η νέα φιλοσοφία στην εκπαίδευση του Dewey, πάνω στην οποία βασίστηκε το κίνημα του Προοδευτισμού (Progressivism), οδήγησε σε εκπαιδευτικά προγράμματα για την προστασία του περιβάλλοντος, από τη δεκαετία του 1920 και έπειτα, και οι κοινωνικές αξίες καθώς και η πολιτική ατζέντα που προώθησε, επηρέασαν σημαντικά την Ερμηνεία (Drummond 1995). Οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που ανέπτυξε ο Dewey είναι όχι μόνο σύγχρονες της ανάπτυξης των ερμηνευτικών προσεγγίσεων από τους πρωτεργάτες της Ερμηνείας, John Muir (1838-1914) και Enos Mills (1870-1922), αλλά είναι ευθέως ανάλογες με τις 6 ερμηνευτικές αρχές του Tilden (1883-1980), οι οποίες ακολουθούνται μέχρι σήμερα (βλέπε για σύγκριση στην εργασία των Cable & Cadden (2006)), και οι οποίες με τη σειρά τους είναι όμοιες με αυτές που ανέπτυξε προηγουμένως ο Mills (βλέπε για σύγκριση στο Beck & Cable (2002)).

Παρατηρούμε λοιπόν ότι η Ερμηνεία έχει πολλούς κοινούς τόπους με την Εκπαίδευση. Σήμερα, η Εκπαίδευση διακρίνεται συνήθως σε τρεις βασικούς τύπους (Γκιουζέπας 2002):

- τυπική (formal): κύρια χαρακτηριστικά της οποίας είναι ότι γίνεται στα πλαίσια του οργανωμένου συστήματος, σε αναγνωρισμένες εκπαιδευτικές δομές του κράτους, π.χ. μέσα σε σχολείο, είναι ιεραρχική, ως μια βαθμίδα υποχρεωτική, είναι συχνά πλήρους απασχόλησης, απευθύνεται σε

συγκεκριμένες ηλικιακές ομάδες (παιδιά, έφηβοι, νέοι) και είναι καθοριζόμενη από τον εκπαιδευτικό οργανισμό ή τον εκπαιδευτή.

- μη-τυπική (non-formal): κύρια χαρακτηριστικά της οποίας είναι ότι γίνεται έξω από τα πλαίσια του οργανωμένου συστήματος (εκτός σχολείου), είναι οργανωμένη και συστηματική, είναι μη ιεραρχική, εθελοντική, είναι συχνά μερικής απασχόλησης, απευθύνεται σε όλες τις ηλικιακές ομάδες, και είναι καθοριζόμενη από τον εκπαιδευόμενο.
- άτυπη (informal): κύρια χαρακτηριστικά της οποίας είναι ότι γίνεται έξω από τα πλαίσια του οργανωμένου συστήματος (εκτός σχολείου), είναι μη οργανωμένη, μη συστηματική, μη ιεραρχική, τυχαία ή εθελοντική μονομερώς, απευθύνεται σε όλες τις ηλικιακές ομάδες, και είναι καθοριζόμενη από τον εκπαιδευόμενο.

Η τριμερής αυτή κατηγοριοποίηση των εκπαιδευτικών συστημάτων χρησιμοποιήθηκε από την UNESCO, ήδη από το 1972, και η ιδέα είχε σκοπό την ανάπτυξης της «δια βίου εκπαίδευσης» και την «κοινωνία της μάθησης» (Wohlers 2006). Σε αυτές τις κατηγορίες, που πρέπει να τονιστεί ότι δεν είναι στεγανές και ότι συχνά είναι αλληλεπικαλυπτόμενες, προστίθεται συχνά και η αυτό-οδηγούμενη (self-directed) εκπαίδευση (Mocker & Spear 1982), κατά την οποία ο εκπαιδευόμενος ελέγχει τα μέσα και τους σκοπούς της μάθησης, και η περιστασιακή (incidental) εκπαίδευση (Evans 1981).

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι η Ερμηνεία διαχωρίζεται ή είναι το αντίθετο από την τυπική εκπαίδευση, όπως γίνεται φανερό από τη σχετική βιβλιογραφία και αρθρογραφία (Carter et al. 1993, Littlefair 2003). Μάλιστα, η προσπάθεια της Ερμηνείας να επικοινωνήσει έννοιες και νοήματα, και όχι τα γεγονότα, την διακρίνει από τη συμβατική οδηγία (instruction) (Ham 1992). Αλλά είναι μη τυπική ή άτυπη; Ή μήπως αυτό-οδηγούμενη ή περιστασιακή; Το παρακάτω παράδειγμα καταδεικνύει τη δυσκολία κατηγοριοποίησης, μιας και αυτή εξαρτάται από την περίσταση, τις συνθήκες και την προοπτική.

Μιας και η Ερμηνεία, συμβαίνει σε φυσικές περιοχές, κυρίως ΠΠ, ας υποθέσουμε ότι έχουμε έναν περιπατητή σε ένα ειδικά διαμορφωμένο ερμηνευτικό μονοπάτι. Θα θεωρούσε κανείς ότι αυτή η δραστηριότητα ανήκει στην αυτό-οδηγούμενη εκπαίδευση, μιας και ο περιπατητής ελέγχει τόσο τα μέσα όσο και τους σκοπούς της μάθησης, όμως ανήκει και στην άτυπη, γιατί με άλλη σκοπιά οι σκοποί της μάθησης ελέγχονται από όποιον έφτιαξε το μονοπάτι, π.χ. τον Φορέα Διαχείρισης (ΦΔ) της ΠΠ. Καθώς συνεχίζει στο μονοπάτι ο περιπατητής, βλέπει ειδικά διαμορφωμένες ερμηνευτικές πινακίδες. Αυτές εμπίπτουν στη μη τυπική εκπαίδευση, μιας και διαμορφώθηκαν από τον ΦΔ της φυσικής περιοχής, αλλά είναι απολύτως στην επιλογή του επισκέπτη, αν θα τις διαβάσει, οπότε μιλάμε για άτυπη εκπαίδευση. Πρόκειται όμως για περιστασιακή εκπαίδευση, αν ο περιπατητής παρατηρήσει και διαβάσει μία ή δύο από αυτές, ή τύχει να πέσει σε αυτές αν ακολουθεί πορεία που τέμνει μερικώς το ερμηνευτικό μονοπάτι.

Καθώς ο διάλογος συνεχίζεται για τις συνδέσεις μεταξύ της Ερμηνείας και τη μη τυπικής ή άτυπης εκπαίδευσης (Peart 1986, Ham & Krumpe 1996), η Ερμηνεία αρκετές φορές ονομάζεται «άτυπη» (informal) εκπαίδευση σε αντίθεση με την «τυπική» (formal) (Herbert 1995). Το Ινστιτούτο Smithsonian περιγράφει τους ερμηνευτές ως εκπαιδευτικό προσωπικό (public education personnel), όπως κάνουν και αρκετοί άλλοι οργανισμοί (Knudson et al. 2003), αντί για τον δόκιμο όρο ‘interpreter’, τον οποίο χρησιμοποιούν οργανισμοί όπως η Αμερικάνικη Υπηρεσία

Πάρκων (NPS), η Υπηρεσία Δασών των Ηνωμένων Πολιτειών (USFS) κ.ά. Όμως, αυτές οι αλληλεπικαλύψεις είναι αναπόφευκτες, μιας και «οι ερμηνευτές μπορούν να εκπαιδεύσουν και οι εκπαιδευτές μπορούν να ερμηνεύσουν» (Zuefle 1997).

Το «μπορούν» στην ανωτέρω πρόταση, βέβαια, εμπεριέχει μια συνθήκη και αυτή είναι: η Ερμηνεία να γίνεται σωστά. Στα ερμηνευτικά μοντέλα επικοινωνίας υπεισέρχονται πολλοί παράγοντες, όπως χαρακτηριστικά του ερμηνευτή, του περιβάλλοντος, του κοινού της Ερμηνείας κ.ά., οι οποίοι καθορίζουν και την αποτελεσματικότητα της. Αν οι παράγοντες είναι κατάλληλοι και η ερμηνευτική επικοινωνία γίνεται με τρόπο αποτελεσματικό, τότε «εκπαίδευση» μπορεί να συμβεί για οποιοδήποτε θέμα ή συγκεκριμένο πόρο (Veverka 1994). Πραγματική «εκπαίδευση» συμβαίνει όμως αν ο λήπτης της επικοινωνίας, το κοινό της Ερμηνείας: 1) λάβει το μήνυμα, 2) καταλάβει το μήνυμα, 3) θα θυμηθεί το μήνυμα, 4) πιθανόν θα χρησιμοποιήσει την πληροφορία με κάποιον τρόπο (Veverka 1994). Άρα το μόνο που μπορούμε να πούμε με σιγουριά είναι ότι η Ερμηνεία είναι Εκπαίδευση υπό συνθήκη.

Ερμηνεία και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Η ΠΕ είναι περισσότερο μια εναλλακτική πρόταση για την Εκπαίδευση, παρά κατηγορία Εκπαίδευσης – επιδιώκει αλλαγή της περιβαλλοντικής, κοινωνικής και εκπαιδευτικής πραγματικότητας (Robottom 2004 όπ. αν. Ράγκου 2006) –, αλλά συχνά θεωρείται υποσύνολό της και κατηγοριοποιείται και αυτή σε τυπική, μη τυπική και άτυπη. Τείνουμε να συνδέουμε την τυπική ΠΕ με εκπαιδευτικές διαδικασίες στα πλαίσια του οργανωμένου εκπαιδευτικού συστήματος και τις ηλικιακές ομάδες που κατανέμονται στις τρεις βαθμίδες της Εκπαίδευσης και τις δομές τους.

Η μη τυπική ΠΕ έχει όμοια χαρακτηριστικά με τη μη τυπική εκπαίδευση, και οι διαδικασίες της καλύπτουν ένα πολύ μεγάλο φάσμα ποικίλων στόχων, μπορεί δηλ. να έχουν ως βασικό στόχο την πληροφόρηση του κοινού σχετικά με μια ΠΠ ή ένα πρόγραμμα ανακύκλωσης χαρτιού έως και την επαγγελματική κατάρτιση ατόμων σχετικά με τις διαδικασίες ανακύκλωσης (Γκιουζέπας 2002). Χαρακτηριστικές δομές μη τυπικής ΠΕ αποτελούν τα μουσεία, τα κέντρα επισκεπτών σε ΠΠ, οι μη κυβερνητικές οργανώσεις κ.ά.

Η άτυπη ΠΕ αναφέρεται στις περιβαλλοντικές γνώσεις, στάσεις και συμπεριφορές που πιθανά θα αποκτήσει κάποιος μόνος του, από την οικογένεια, τον κοινωνικό περίγυρο, από τα μέσα μαζικής επικοινωνίας (ΜΜΕ), από ένα ερμηνευτικό ή ενημερωτικό φυλλάδιο, ένα ερμηνευτικό μονοπάτι κ.ά.

«Η διάκριση της Ερμηνείας από την ΠΕ είναι δύσκολη» (Sharpe 1982). Έχει διεξαχθεί διάλογος για τη σχέση τους, π.χ. Knapp (1996α), Civitarese et al. (1997), Morales (1997), Zuefle (1997), και ιδιαίτερα για την αλληλοεπικάλυψη τους, π.χ. James & Thompsen (2001), Knapp (1997), Ham & Krumpe (1996), αλλά το ζήτημα αυτό αποτελεί ακόμα περιοχή σύγχυσης και πολλές φορές διαμάχης. Εντωμεταξύ, η έλλειψη διάκρισης μεταξύ της Ερμηνείας και την ΠΕ είναι επιζήμια και για τα δύο πεδία, μιας και η κάθε μια έχει τις δικές της επιδιώξεις (Knapp 1998). Σήμερα, πολλά βιβλία, σχετικά άρθρα και κυβερνητικές υπηρεσίες χρησιμοποιούν τους όρους Ερμηνείας και ΠΕ εναλλάξ, ενώ για αρκετούς συγγραφείς, η αφομοίωση αυτών των όρων είναι δικαιολογημένη, αφού η Ερμηνεία και η ΠΕ έχουν πολλούς κοινούς τόπους (Carson & Knudson 1996, Ham 1992).

Συγκλίσεις – Ομοιότητες

Αν ορίσει κανείς την Ερμηνεία και την ΠΕ, με παρόμοιο τρόπο, η ομοιότητα τους προκύπτει ταυτολογικά (από τον ορισμό τους). Αυτό όμως προϋποθέτει μια συγκεκριμένη θεώρηση τόσο για την Ερμηνεία και την ΠΕ. Η παρακάτω σύγκριση ξεκινά με τη θεώρηση ότι η Ερμηνεία και η ΠΕ είναι διαφορετικά θεματικά πεδία με συγκλίσεις και αποκλίσεις. Ξεκινώντας με τις συγκλίσεις, αυτές προσδιορίζονται κυρίως στις κοινές ρίζες και στους στόχους ανάπτυξης περιβαλλοντικής ηθικής.

Κοινές ρίζες – Κοινή πορεία

Σύμφωνα με την Φλογαΐτη (1998) η ΠΕ γεννήθηκε από τη συνειδητοποίηση της περιβαλλοντικής κρίσης και την κοινωνική ανάγκη για την αντιμετώπιση της. Αυτό δεν ισχύει για την Ερμηνεία. Η ΠΕ έχει όμως ρίζες στο κίνημα της «μελέτης της Φύσης» (nature study), που αναπτύχθηκε στα τέλη του 19^{ου} αιώνα, το οποίο αποτελεί και για πολλούς σταθμό εκκίνησης στην ιστορία της Ερμηνείας (Fazio 1975). Το κίνημα αυτό προήλθε από τις δραστηριότητες της εκπαίδευσης που ανήκαν στη θεωρία της «διδασκαλίας αντικειμένου» (object teaching) του Pestalozzi, που θεωρούσε την αντίληψη με αισθήσεις ως την κορυφαία αρχή διδασκαλίας και το θεμέλιο της γνώσης (Weaver 1982).

Έχουμε σχηματικά λοιπόν, ένα κοινό κορμό δέντρου, αυτόν της Εκπαίδευσης, ο οποίος φέρει και άλλα κλαδιά, από όπου όμως ξεκινούν τα κλαδιά της Ερμηνείας και της ΠΕ. Τα δύο αυτά όμως κλαδιά δεν διαχωρίζονται με κάποιο δραματικό ή αγεφύρωτο τρόπο. Συναντώνται και περιπλέκονται συχνά, ανάλογα με την εκάστοτε εστίαση και εφαρμογή φυσικά.

Για παράδειγμα, η Ερμηνεία στις ΗΠΑ ξεκίνησε ως μια ιδιωτική πρωτοβουλία και επιχείρηση – τα πιο καλά εντυπωμένα ίχνη της ιστορίας της Ερμηνείας τα εντοπίζουμε στις αρχές του κινήματος για την ίδρυση ΠΠ στην Αμερική –, γρήγορα όμως υιοθετήθηκε από αμερικάνικες δημόσιες Υπηρεσίες και οργανισμούς (Ward & Wilkinson 2006). Η NPS, που ιδρύθηκε το 1916, θεώρησε τις ερμηνευτικές και εκπαιδευτικές υπηρεσίες βασικό πυλώνα στη διαχείριση και προστασία των ΠΠ, υποστήριξε την γενική εφαρμογή τους και τις συνδιαμόρφωσε μαζί με επαγγελματίες του χώρου, και συνέβαλε αρκετές φορές στην τήξη των δύο θεματικών πεδίων. Το 1979 διακηρύχτηκε από την NPS ότι η ΠΕ ήταν μια ουσιαστική διαχειριστική λειτουργία κάθε ΠΠ, ενώ τρία χρόνια νωρίτερα, το 1976, θεωρήθηκε ότι η ενσωμάτωση αρχών και τεχνικών της ΠΕ στους επίσημους στόχους της Ερμηνείας ήταν βασική για την ανάπτυξη και λειτουργία ερμηνευτικών προγραμμάτων υψηλής ποιότητας (Mackintosh 1986).

Η Ερμηνεία, όπως και η ΠΕ, εξελίσσεται και διαμορφώνεται συνεχώς. Στα χρόνια της εφαρμογής της, έχει υπάρξει μια μετατόπιση στην εστίαση της Ερμηνείας, που μπορεί να διακριθεί σε τρεις φάσεις: Στην πρώτη φάση, η Ερμηνεία ασχολούταν με το να γνωρίζει στους επισκέπτες τα χαρακτηριστικά της ΠΠ, αυτά που ήταν πιο δραματικά, μαγικά ή ξεχωριστά, και η έμφαση της Ερμηνείας ήταν να παρέχει εξηγήσεις για αυτά τα φυσικά φαινόμενα. Στη δεύτερη φάση, η Ερμηνεία επεκτάθηκε στην έμφαση των αλληλοσυνδέσεων μέσα στο περιβάλλον, την οικολογία και το τοπίο, αλλά μόνο για εκείνα τα χαρακτηριστικά που ήταν μέσα στα όρια της ΠΠ. Στην τρίτη, παρούσα φάση, η Ερμηνεία έχει μια πιο ευρεία εξωστρεφή προοπτική και έχει επεκταθεί για να προωθεί μια ευρεία περιβαλλοντική συνειδητοποίηση (Butler 1993).

Επιθυμητά αποτελέσματα

Όσοι θεωρούν την Ερμηνεία ίδια, εξ' ορισμού, με την ΠΕ, παρουσιάζουν τους στόχους της τελευταίας (που καθορίστηκαν από τα διάσημα Συνέδρια της), ως τους στόχους της πρώτης. Αν και αυτή η θεώρηση δεν είναι ορθή, είναι αλήθεια ότι κάποια επιθυμητά αποτελέσματα των ερμηνευτών και της ΠΕ είναι παρόμοια και αυτό έχει οδηγήσει πολλούς να πιστέψουν ότι η ΠΕ και η Ερμηνεία είναι ουσιαστικά το ίδιο (Hammitt 1981, Mullins 1984, Sharpe 1982).

Κεντρικός σκοπός της ΠΕ είναι η διάπλαση περιβαλλοντικά υπεύθυνων πολιτών και κοινωνικών ομάδων (Φλογαΐτη 1998), και σύμφωνα με τον Knapp (2007), οι περισσότεροι ερμηνευτές πιστεύουν ότι ο στόχος της Ερμηνείας είναι η προώθηση της περιβαλλοντικής υπευθυνότητας έξω από τα όρια των ΠΠ.

Οι ομοιότητες όμως σταματούν εδώ, και ως προς τον ανωτέρω στόχο, και γενικά. Ως προς το στόχο της δημιουργίας περιβαλλοντικά υπεύθυνων πολιτών: μια σημαντική διαφορά της ΠΕ με την Ερμηνεία, είναι ότι η τελευταία δεν έχει αναπτύξει ένα αξιόπιστο πρόγραμμα, έναν δοκιμασμένο «οδικό χάρτη», για να καταφέρει μερικούς από τους στόχους αλλαγής συμπεριφοράς. Το να αλλάξεις σε κάποιον τις στάσεις ή τη συμπεριφορά είναι δύσκολο (Iozzi 1989) και ενώ υπάρχουν πολλές θεωρίες αλλαγής της συμπεριφοράς, ή αύξησης της περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης, μερικές μόνο σχετίζονται με το πεδίο της Ερμηνείας.

Στην ΠΕ ταιριάζουν και έχουν δοκιμαστεί: το μοντέλο της Υπεύθυνης Περιβαλλοντικής Συμπεριφοράς (ΥΠΣ) των Hines, Hungerford & Tomera (1987), το τροποποιημένο μοντέλο της ΥΠΣ του πολίτη των Hungerford & Volk (1990), η θεωρία της προκαθορισμένης συμπεριφοράς (theory of planned behavior) του Ajzen (1991) κ.ά.

Στην Ερμηνεία ταιριάζουν: το Μοντέλο Πιθανής Επεξεργασίας (Elaboration Likelihood Model) των Petty & Cacioppo (1986) και το δομικό μοντέλο περιβαλλοντικής συμπεριφοράς του Grob (1995). Οι Cable et al. (1986) πρότειναν για την Ερμηνεία τη χρήση του μοντέλου του Fishbein για λογική δράση, ενώ, σύμφωνα με τον Knapp (1997), άλλοι ερευνητές προσπαθούν να χρησιμοποιήσουν θεωρίες βασισμένες στους Kohlberg, Maslow, και Piaget για να αναπτύξουν ερμηνευτικές εμπειρίες για παιδιά.

Όλα αυτά όμως, ιδιαίτερα στο πεδίο της Ερμηνείας, στερούνται της υποστήριξης ευρημάτων συστηματικής έρευνας και χρειάζεται να διερευνηθούν περαιτέρω.

Αποκλίσεις – Διαφορές

Η Ερμηνεία αποκλίνει από την ΠΕ, σε αρκετά πεδία, τα οποία προσδιορίζονται κυρίως στην επιδίωξη στόχων διαφορετικών από της ΠΕ, στα χαρακτηριστικά, στο περιεχόμενο, στις αρχές, στην αποτελεσματικότητα και στα τρέχοντα ευρήματα.

Διαφορετικοί στόχοι

Είναι ξεκάθαρο από την ιστορική ανασκόπηση της Ερμηνείας, και από τα γραφόμενα των πρωτεργατών της, ότι ο κύριος σκοπός της ήταν η έμπνευση και η εκτίμηση της φυσικής ομορφιάς η οποία πίστευαν ότι θα οδηγούσε στην προστασία της Φύσης (Παπανικολάου 2012).

Οι Knudson et al. (2003) περιλαμβάνουν στους σημερινούς στόχους της Ερμηνείας:

- την ανάπτυξη μιας αίσθησης του τόπου (sense of place), δηλ. να οδηγεί το κοινό να προσδιορίζει το χαρακτήρα ενός τόπου και να ανταποκρίνεται στην ομορφιά του περιβάλλοντος και τη σημασία του,
- τον εμπλουτισμό εμπειριών, δηλ. να παρέχει στο κοινό αναψυχή, ιδανικά όπως τις αποκάλεσε ο Maslow (1962), κορυφαίες εμπειρίες (peak experiences) που είναι ιδιαίτερα ικανοποιητικές, προσθέτουν αξία στον ελεύθερο χρόνο, προσφέρουν έμπνευση και προοπτική στη ζωή, ίσως και πνευματική αφύπνιση, και ενισχύουν την επαφή με τη Φύση,
- την εξυπηρέτηση του κοινού, δηλ. την αποκάλυψη νοημάτων και σχέσεων και την παροχή δεξιοτήτων ώστε να ξεκινούν τις δικές τους ερμηνευτικές εξερευνήσεις, με γνώση και συναίσθηση, αλλά και ασφάλεια,
- την ικανοποίηση διαχειριστικών επιταγών και την παραγωγή διαχειριστικών ωφελειών, δηλ. την επίτευξη κανονιστικών και άλλων διαχειριστικών και κοινωνικοοικονομικών στόχων, την προστασία του φυσικού πόρου και την αύξηση της δημόσιας υποστήριξης του, κ.ά.

Στους βασικούς στόχους της Ερμηνείας περιλαμβάνεται επίσης μια συναισθηματική και προσωπική σύνδεση του κοινού με το φυσικό πόρο, όπως ήδη αναφέρθηκε.

Είναι ολοφάνερο, ότι οι ανωτέρω στόχοι, έχουν μικρή σχέση, αν έχουν διόλου με τους στόχους της ΠΕ, όπως αυτοί έχουν καθοριστεί από τα Συνέδρια της.

Διαφορετικά χαρακτηριστικά

Στα Πρακτικά της Διάσκεψης της Τιφλίδας καθορίζονται ως βασικά χαρακτηριστικά της ΠΕ, τα οποία τη διακρίνουν από κάθε άλλη μορφή Εκπαίδευσης, τα ακόλουθα (UNESCO - UNEP 1978):

- Ο προσανατολισμός στη λύση προβλημάτων
- Η διεπιστημονική προσέγγιση
- Η ενσωμάτωση της εκπαίδευσης στην κοινωνία ή το άνοιγμα του σχολείου στη ζωή
- Ο διαρκής χαρακτήρας.

Σύμφωνα με τον Ham (1992), από την άλλη, οι ιδιότητες που διακρίνουν την Ερμηνεία, από κάθε άλλη μορφή επικοινωνίας, είναι:

- Η Ερμηνεία είναι ευχάριστη και οργανωμένη

Ένα από τα πιο βασικά χαρακτηριστικά της Ερμηνείας είναι ότι λαμβάνει χώρα σε αναψυχικές τοποθεσίες (Beckmann 1991, Moscardo 1998) και γι' αυτό υπάρχει ανάγκη να είναι ευχάριστη (Littlefair 2003). Παρόλο που η διασκέδαση δεν είναι ο κεντρικός σκοπός της Ερμηνείας, είναι μια από τις ουσιαστικές ιδιότητες της. Αυτό σημαίνει πολλά πράγματα όπως, ότι πρέπει να συγκρατεί την προσοχή του κοινού και να είναι ανεπίσημη και όχι ακαδημαϊκή (Ham 1992). Μία από τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν πολλοί ερμηνευτές, επισημαίνει ο Ham (1992), είναι να καταλάβουν ότι η δουλειά τους δεν είναι να «διδάξουν» το κοινό τους με την ίδια έννοια που διδάσκονται οι μαθητές στο σχολείο. Μέθοδοι επικοινωνίας που είναι κατάλληλες για την τάξη, δεν είναι αποδεκτές από κοινό που βρίσκεται εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Στην Ερμηνεία, απευθυνόμαστε σε «μη αιχμαλωτισμένο» κοινό, π.χ. επισκέπτες φυσικών περιοχών, οι οποίοι θα προσέξουν μόνο επειδή το θέλουν, αν βρίσκουν αυτά που παρουσιάζονται ενδιαφέροντα, αν δεν χρειάζεται πολύ προσπάθεια και αν υπάρχουν ευκαιρίες για ανταμοιβή, π.χ. εσωτερική ικανοποίηση, αυτο-ολοκλήρωση.

Αν και γενικά συνδέουμε την οργάνωση με την ΠΕ, έχει δεκαετίες σχεδιασμών στην πλάτη της, και η Ερμηνεία πρέπει να είναι οργανωμένη, σε όλα τα επίπεδα, από το γενικό διαχειριστικό έως τη δομή των μηνυμάτων, για να είναι αποτελεσματική. Οργανωμένη με ένα διαφορετικό τρόπο βέβαια, μιας και εκπαιδευτικοί της ΠΕ και οι ερμηνευτές έχουν διαφορετικά ακροατήρια, περιβάλλοντα και χρησιμοποιούν διαφορετικές μεθόδους (Aldridge 1989).

Οι ερμηνευτές πρέπει να αξιοποιήσουν στη μεθοδολογία τους, όλες τις τεχνικές της καλής επικοινωνίας για να μπορέσουν να προσεγγίσουν το κοινό τους και να καταφέρουν να παρουσιάσουν κάτι με έναν ενδιαφέρον και αξιομνημόνευτο τρόπο. Γι' αυτό και ο Tilden στην 3η αρχή του προσδιόρισε την Ερμηνεία ως «τέχνη, η οποία μπορεί να μαθευτεί μόνο σε κάποιο βαθμό» (Tilden 1977).

Ως προς το πρώτο χαρακτηριστικό της Ερμηνείας, ότι είναι ευχάριστη, αν και αυτή η ιδιότητα πιθανόν θα βελτίωνε πολύ την αποτελεσματικότητα της ΠΕ, δεν είναι προαπαιτούμενο, ούτε πολλές φορές ζητούμενο. Ως προς το δεύτερο χαρακτηριστικό της Ερμηνείας, ότι είναι οργανωμένη, παρατηρείται η τάση η ΠΕ να είναι οργανωμένη στα πλαίσια μαθημάτων και αναλυτικών προγραμμάτων και να βασίζεται σε αυτά. Αν και στην πράξη εκπαιδευτής διαφέρει από εκπαιδευτή, όπως διαφέρει ερμηνευτής από ερμηνευτή, η Ερμηνεία φαίνεται να εξαρτάται πολύ περισσότερο από παραμέτρους όπως ποια μεθοδολογία ακολουθήθηκε, π.χ. προσωπική ή μη προσωπική Ερμηνεία, πως αυτή εφαρμόστηκε, ποιο ήταν το κοινό, κ.ά.

Η Ερμηνεία είναι επίσης αισιόδοξη. Η ΠΕ από την άλλη μεριά έχει κατηγορηθεί ότι έχει αρνητικό τόνο (Sobel 1996, Orr 2004, Payne 2006), δίνοντας υπερβολική έμφαση στα περιβαλλοντικά προβλήματα και τείνει να παρουσιάζει μια αρνητική κοσμοθεωρία. Αν και δεν συμμεριζόμαστε αυτή τη θεώρηση, γιατί η καλή ΠΕ, μπορεί και πρέπει να εμπνέει όπως η Ερμηνεία, είναι σημαντικό να παρέχουμε στην ΠΕ περισσότερες ευκαιρίες για θετικές προσωπικές συνδέσεις με τη Φύση που θα εμπνέουν.

- Η Ερμηνεία είναι σχετική

Για να είναι η Ερμηνεία σχετική πρέπει να έχει δύο κύρια χαρακτηριστικά: να έχει νόημα και να είναι προσωπική. Οι ερμηνευτές δεν πρέπει μόνο να βρουν ένα τρόπο να συνδέσουν τις πληροφορίες που παρουσιάζουν με κάτι που γνωρίζει το κοινό τους, αλλά με κάτι για το οποίο νοιάζονται, αλλιώς «η Ερμηνεία θα είναι στείρα» (Tilden 1977). Με το να είναι σχετική η Ερμηνεία, επιτρέπει στον επισκέπτη να νιώσει μια αίσθηση σύνδεσης με το φυσικό πόρο/ περιβάλλον (Knudson et al. 2003). Για τους ερμηνευτές, αυτή η σύνδεση έρχεται πρώτη τόσο χρονολογικά όσο και σε προτεραιότητα (Turek 2006). Είναι έτσι πιο πιθανό το κοινό να νιώσει υπευθυνότητα για φροντίδα ή διατήρηση του φυσικού πόρου (Ben-Ari 2000), και πιο πιθανό να ακούσουν και να σκεφτούν για περιβαλλοντικά θέματα (Ballantyne et al. 1998).

Η Ερμηνεία αξιοποιεί την 'ιστορία' και την ιδιαιτερότητα κάθε φυσικού πόρου για την κατασκευή νοημάτων (Turek 2006). Η ΠΕ κατηγορείται ότι της λείπει η 'ιδιαιτερότητα', τείνει να γενικολογεί και να γενικοποιεί (Van Matre 2004, Payne 2006), αν και αυτή τη θεώρηση δεν συμμεριζόμαστε. Μια καλή ΠΕ μπορεί να

εστιάζει σε τοπικά προβλήματα και να λαμβάνει υπόψη ιδιαιτερότητες, έτσι ώστε να εγκαινιάζει τόσο τους μαθητές όσο και την τοπική κοινωνία στην προσπάθεια αντιμετώπισης των προβλημάτων αυτών.

Ο Payne (2006) υποστηρίζει ότι μια μεγαλύτερη εστίαση της ΠΕ στον εκάστοτε τόπο θα ήταν χρήσιμη για την αύξηση της αποτελεσματικότητας της. Προς αυτό το σκοπό, οι ερμηνευτές μπορούν να συνεργαστούν με τους εκπαιδευτικούς της ΠΕ, μέσα και έξω από την τάξη, για να εξουδετερώσουν παγίδες στις οποίες πέφτει συχνά η σύγχρονη ΠΕ (Turek 2006).

- Η Ερμηνεία έχει ένα θέμα

Η Ερμηνεία είναι θεματική. Το θέμα (theme) είναι η κεντρική ιδέα ή βασικό νόημα που θέλει ο ερμηνευτής να μεταδώσει στο κοινό του (Ham 1992).

Αν και φυσικά η ΠΕ έχει πολλές κεντρικές ιδέες που θέλει (και μπορεί) να περάσει, το χαρακτηριστικό της Ερμηνείας, που τη διακρίνει από άλλες μορφές επικοινωνίας, είναι ότι πρέπει να έχει τις ιδιότητες μιας καλής ιστορίας, δηλ. πρέπει να έχει αρχή, μέση και τέλος και κυρίως ένα μήνυμα ή ένα επιμύθιο, και με αυτό να αντέχει στην ερώτηση: «ε, και;», (Ham 1992). Η ΠΕ μπορεί να χρησιμοποιεί ιστορίες, αλλά τείνει να συσχετίζεται με άλλες μεθόδους, π.χ. project.

Περιεχόμενο

Επίσης, ανάλογα με το περιεχόμενο που μπορεί να προσδώσει κανείς στην Ερμηνεία και στην ΠΕ, μπορούν να βρεθούν πολλοί κοινοί τόποι.

Ο σκληρός πυρήνας του αντικειμένου της ΠΕ είναι τα περιβαλλοντικά προβλήματα και τα ζητήματα διαχείρισης των φυσικών πόρων (Giordan & Souchon 1992 όπ. αν. Ράγκου 2013). Τα περιβαλλοντικά προβλήματα, τοπικής ή ευρύτερης κλίμακας, μπορούν όμως κάλλιστα να έχουν θέση και σε αναψυχικές τοποθεσίες.

Μάλιστα οι Uzzell & Ballantyne (1998) προσκαλούν τους ερμηνευτές να ασχοληθούν με αμφιλεγόμενα και καυτά ζητήματα, να κάνουν δηλ. 'hot interpretation', και με «θάρρος» (Beck & Cable 2002), να προκαλούν το κοινό, τόσο σε γνωστικό και αισθητικό πεδίο, μιλώντας πάντα με ειλικρίνεια (Turek 2006). Η πραγματικότητα όμως είναι διαφορετική. Σύμφωνα με έρευνα του Simmons (1996) οι ερμηνευτές αποφεύγουν τη συζήτηση ευαίσθητων ή αμφιλεγόμενων τοπικών περιβαλλοντικών ζητημάτων, ειδικά αν εργάζονται σε κέντρα που βασίζονται σε χρηματοδότηση από τοπικούς πολιτικούς, και ορίζουν την αποστολή τους πιο στενά και πιο ασφαλώς.

Η ίδια όμως κατάσταση ισχύει και στην ΠΕ, αν και είναι πιο θεσμοθετημένη από την Ερμηνεία, και άρα έχει μεγαλύτερο κύρος και ευθύνη. Η ΠΕ όπως εφαρμόζεται στα σχολεία, συχνά αποφεύγει να προσεγγίσει 'βαριά' ζητήματα και ασχολείται με 'ασφαλή' 'ελαφρά' πρότζεκτ, που δεν αγγίζουν προβλήματα της τοπικής κοινωνίας και δεν επιφέρουν αλλαγή έξω από το σχολείο.

Παραμένει βέβαια στην ευχέρεια του κάθε εκπαιδευτή ή ερμηνευτή και στον οργανισμό στον οποίο εργάζονται να, βρίσκουν το θάρρος να, προσεγγίζουν τέτοια ζητήματα.

Τα θέματα όμως στην Ερμηνεία, αντίθετα με αυτό που συμβαίνει συχνά στην ΠΕ, είναι συνήθως συγκεκριμένα στον φυσικό πόρο, και αφορούν ζητήματα όπως το έδαφος, τα πουλιά, π.χ. τα μοναδικά χαρακτηριστικά τους και την ανάγκη προστασίας τους ή η αποφυγή ανεπιθύμητων συμπεριφορών στα πλαίσια της ΠΠ. Στο Σιγρί της

Λέσβου για παράδειγμα, που είναι ΠΠ, το ερμηνευτικό θέμα είναι πιθανό να είναι η μοναδικότητα του απολιθωμένου δάσους και η προστασία του, τόσο από τις συνθήκες του εξωτερικού περιβάλλοντος όσο και από τους επισκέπτες που το υποβαθμίζουν ή το ζημιώνουν με τη συμπεριφορά τους. Είναι λιγότερο πιθανό να είναι το πώς τα περιβαλλοντικά προβλήματα είναι συνέπεια προβλημάτων οργάνωσης της κοινωνίας, θέμα με το οποίο (θα έπρεπε να) ασχολείται η ΠΕ, αν θέλει, σύμφωνα με την Φλογαΐτη (2005), να είναι κοινωνικά κριτική και να εκπληρώνει το ρόλο της ως μια Εκπαίδευση την Αειφόρο Ανάπτυξη. Αν και είναι λιγότερο πιθανό, ένας ερμηνευτής, να μιλήσει γι' αυτό το ζήτημα, αξιοποιώντας τα ιδιαίτερα στοιχεία του πόρου, είναι εξαιρετικά πιθανό και θεμιτό, μια καλή ΠΕ σε σχολεία της περιοχής γύρω από το Σιγρί της Λέσβου, να αξιοποιήσει την ΠΠ, όχι μόνο για να προσεγγίσει ζητήματα προστασίας φυσικών πόρων, ειδικά (τοπικά) και γενικά (υπερτοπικά), αλλά και για να εντάξει στο πρόγραμμα της ερμηνευτικές εμπειρίες.

Χρονική διάρκεια

Οι ερμηνευτικές εμπειρίες είναι συνήθως βραχυπρόθεσμες, μοναδικές, μεμονωμένες (Vander Stoep 1995), και διαρκούν στην καλύτερη περίπτωση από 2 ώρες, έως μισή ημέρα ή σε κάποιες περιπτώσεις μια μέρα. Η ΠΕ όμως είναι μια διαδικασία με πολύ μεγαλύτερη χρονική διάρκεια. Μάλιστα, η ανάπτυξη σειράς μαθημάτων (curriculum) στην ΠΕ βασίζεται στην προϋπόθεση ότι ο σπουδαστής έχει το απαραίτητο χρονικό διάστημα έκθεσης (exposure time) σε αυτά, ώστε να μπορεί να επενδύσει, για να αποκτήσει ευαισθησία, ενδιαφέρον, γνώσεις και δεξιότητες σε περιβαλλοντικά ζητήματα, π.χ. Hungerford & Volk (1990).

Η έλλειψη χρόνου, στην Ερμηνεία, δημιουργεί ένα σημαντικό κενό στην επίτευξη του στόχου της αλλαγής συμπεριφοράς, διότι έχει βρεθεί ότι δύο σημαντικές μεταβλητές σχετικές με την επιθυμητή αυτή αλλαγή είναι οι προσωπικές εις βάθος γνώσεις για περιβαλλοντικά ζητήματα καθώς και η επένδυση χρόνου στα ζητήματα αυτά, π.χ. Hungerford & Volk (1990), Hines et. al. (1987).

Από την άλλη, οι περισσότερες μεμονωμένες ερμηνευτικές εμπειρίες, μπορεί να υπερτερούν κάποιες φορές από τη σύγχρονη ΠΕ που γίνεται μόνο μέσα στην τάξη, γιατί το κοινό συναντά το «ίδιο το αντικείμενο» (the thing itself) (Tilden 1977), και ζει εμπειρίες «από πρώτο χέρι» (first hand) (Beckmann 1991). Δηλαδή αν και καλούμε συχνά την ΠΕ να είναι βιωματική εκπαίδευση, αυτή κατά την εφαρμογή της δεν είναι πάντα, σε αντίθεση με τη συνεχή εμπειρία της Ερμηνείας.

Η παρουσία στη Φύση, από μόνη της, θεωρούν πολλοί, π.χ. Miller & C'de Baca (2001), είναι ικανή να εμπνέει δυνατές αποκαλυπτικές (revelatory) εμπειρίες, κατά τις οποίες τα άτομα μπορούν διαισθητικά για πρώτη φορά να συλλαμβάνουν την αλληλοσυνδεσιμότητα της Φύσης και τη θέση τους στον κόσμο (Adcock 2005). Με την βοήθεια της Ερμηνείας, μπορούν να παραχθούν «στιγμές ανακάλυψης», δηλ. στιγμές κατά τις οποίες οι συνδέσεις ανάμεσα στις πρότερα γνωστές, αλλά ασύνδετες, διαστάσεις της ανθρώπινης εμπειρίας γίνονται προφανείς (Cockett 1998), συμπεράσματα στα οποία πολλές φορές δεν καταλήγουμε κατόπιν «κοινών λογικών διαδικασιών» (Miller & C'de Baca 2001) και τα οποία μπορούν να προκαλέσουν αιφνιδιαστικές, ζωντανές και έντονα συναισθηματικές αλλαγές στο πλαίσιο αντίληψης ή της συνείδησης (Adcock 2005).

Φανταζόμαστε για παράδειγμα έναν επισκέπτη, διαμένοντα κοντά σε μια ΠΠ, όπου ο ερμηνευτής τον οδηγεί σε ένα σημείο στο βουνό από όπου μπορεί να δει το σπίτι του μέσα στα πλαίσια του συνολικού τοπίου και τον βοηθά να συνειδητοποιήσει ότι το

σπίτι του έχει μια πολύ ευρύτερη γεωγραφική και οικολογική έννοια, από αυτή που αντιλαμβανόταν μέχρι τότε στη ζωή του. Φανταζόμαστε μια επισκέπτρια από κάποιο μητροπολιτικό κέντρο με το παιδί της, όπου συναντά με τον ερμηνευτή, μια οικογένεια ελαφιών, και έρχεται για πρώτη φορά σε τόσο κοντινή επαφή με την 'άγρια ζωή' και αυτή την εμπειρία τη μοιράζεται με το παιδί της. Η φυσική παρουσία και θέα, για παράδειγμα, της κορυφής του Ολύμπου, ιδιαίτερα με την προστιθέμενη αξία της καλής Ερμηνείας που βοηθά στην αποκάλυψη νοημάτων και σχέσεων, μπορεί να εμπνεύσει περισσότερο από κάθε δραστηριότητα και γνώση στην τάξη για την ανάγκη προστασίας του.

Η ρομαντική ρητορική έχει χρησιμοποιηθεί στο παρελθόν, και χρησιμοποιείται ακόμα και σήμερα στο πεδίο της Ερμηνείας, όχι μόνο ως προς τις αρχές και το περιεχόμενο, αλλά και τους στόχους και την αποτελεσματικότητα. Αυτό μας φέρνει στο επόμενο πεδίο απόκλισης μεταξύ Ερμηνείας και ΠΕ που είναι η αποτελεσματικότητα και τα τρέχοντα ευρήματα.

Αποτελεσματικότητα – Τρέχοντα ευρήματα

Η έρευνα στο πεδίο της ΠΕ παρήγαγε αξιοσημείωτα δεδομένα που δείχνουν ότι μπορεί να επιδράσει στη στάση και τη συμπεριφορά του ατόμου απέναντι στο περιβάλλον, και παρόλο που δεν έχει βρεθεί ένα καθοριστικό παράδειγμα, υπήρξε ακλόνητη, θεμελιώδης πρόοδος από αρκετούς ερευνητές στην ΠΕ (Knapp 1997).

Είναι δύσκολο όμως να αποδείξεις ότι η σύντομη ερμηνευτική εμπειρία μπορεί να δημιουργήσει τον περιβαλλοντικά υπεύθυνο πολίτη (Knapp 1996β). Η έρευνα επίσης είναι ακόμα σε νεαρό στάδιο.

Υπάρχουν έρευνες που έχουν δείξει ότι η Ερμηνεία αυξάνει τις γνώσεις του κοινού σχετικά με την οικολογία και το φυσικό πόρο, π.χ. Koran et al. (1989), Lisowski & Disinger (1988), Drake & Knapp (1994), μειώνει υποβαθμιστικές προς την ΠΠ συμπεριφορές, π.χ. Ward (2003), Marion (2007), Widner & Roggenbuck (2000), και ότι αλλάζει στάσεις και προθέσεις συμπεριφοράς, π.χ. Oliver et al. (1985), Orams & Hill (1998), ή συμπεριφορές (Wallace & Gaudry 2002), παρόλο που αρκετοί ερευνητές θεωρούν δύσκολο για την Ερμηνεία να αποδείξει την επίδραση της στην αλλαγή στάσης και συμπεριφοράς, π.χ. Cable et al. (1986), Gramann & Vander Stoep (1987), Roggenbuck et. al. (1982).

Στο σύνολο της, η εμπειρική έρευνα της αξιολόγησης των επιδράσεων της Ερμηνείας στη γνώση, στις στάσεις και στην αλλαγή συμπεριφοράς χαρακτηρίζεται από ανακολουθίες (ή/και ανεπάρκεια), ειδικά λόγω των πολλών παραμέτρων που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα στην Ερμηνεία. Για παράδειγμα, έρευνα (Hughes & Morrison-Saunders 2005) έχει δείξει ότι το ίδιο μήνυμα προστασίας περιβάλλοντος σε διαφορετικά εμπειρικά πλαίσια μπορεί να έχει τελείως διαφορετικά αποτελέσματα όσον αφορά τον επηρεασμό των επισκεπτών. Περιορισμένη, παθητική, παρατηρητική εμπειρία έχει συσχετιστεί με οικοκεντρικές μετατοπίσεις στη στάση, ενώ οι διάφορες και διαδραστικές αναψυχικές δραστηριότητες έχουν συσχετιστεί με μια μεγαλύτερη έμφαση στη διατήρηση φυσικών περιοχών για τη χρησιμότητα τους στους ανθρώπους.

Συχνά γίνεται λανθασμένη υπόθεση ότι μια θετική σύνδεση γνώσεων, αντιλήψεων, στάσεων και πρόθεσης μπορεί να τροποποιήσει μια ακατάλληλη συμπεριφορά τουριστών μέσα στην ΠΠ, ή να προωθήσει μακροπρόθεσμη ΥΠΣ (π.χ. Bright et al. 1993, Moscardo & Woods 1998, Roggenbuck & Passineau 1986). Υπάρχει επίσης μεγάλη διάσταση μεταξύ δηλούμενης (self reported) και πραγματικής συμπεριφοράς

και ενώ η δηλούμενη συμπεριφορά είναι χρήσιμο στοιχείο να γνωρίζει κανείς, αυτή δεν απεικονίζει συχνά την πραγματικότητα, και πρέπει με μεγάλη προσοχή να γενικεύονται ή να εφαρμόζονται συμπεράσματα ερευνών που την αφορούν.

Οι έρευνες επίσης, αναδεικνύουν θετικά αποτελέσματα λόγω της κυριαρχίας των πριν και μετά τεστ. Άλλες έρευνες έχουν δείξει ότι η Ερμηνεία δεν είχε καθόλου αποτέλεσμα (Cella & Keay 1979, Chandool 1997) ή μόνο μέτρια επίπεδα επηρεασμού στη συνειδητοποίηση και τη συμπεριφορά, και ασαφή σύνδεση μεταξύ γνώσεων, στάσεων, προθέσεων και συμπεριφορών (Orams 1997, Tubb 2003). Δεν έχουν διερευνηθεί επαρκώς οι μακροπρόθεσμες επιδράσεις της Ερμηνείας στη συμπεριφορά των ανθρώπων.

Ανάλογα προβλήματα, βέβαια, επιδεικνύει και η μελέτη αποτελεσματικότητας της ΠΕ, αν και εκεί υπάρχει σαφώς μεγαλύτερος όγκος και εύρος αποτελεσμάτων. Ενώ μελέτες μπορούν ποιοτικά ή ποσοτικά να μετρούν τις αποκρίσεις ενός ατόμου ή μιας ομάδας ατόμων σε ένα ερμηνευτικό ή περιβαλλοντικό πρόγραμμα, οι αλλαγές στον τρόπο ζωής, είναι δύσκολο να διερευνηθούν. Από τους τόσους πολλούς παράγοντες που υπεισέρχονται στην αλλαγή τρόπου ζωής ενός ατόμου, ή μιας ομάδας ατόμων, η απομόνωση μιας ερμηνευτικής ή περιβαλλοντικής εμπειρίας, αγνοεί την πολυπλοκότητα που διέπει την ανθρώπινη φύση και συμπεριφορά.

Μεγάλο μέρος της εμπειρίας των επισκεπτών σε μία φυσική περιοχή, όντας προσωπική και υποκειμενική, επίσης, είναι δύσκολο να αξιολογηθεί με συνήθεις τρόπους αξιολόγησης (Beckmann 1992). Πώς μπορεί κάποιος να μετρήσει ή να καταγράψει την έμπνευση, κατανόηση ή εμπλοκή των επισκεπτών; Ο Tilden, προέτρεψε τους ερμηνευτές να ψάχνουν για αυτή «τη λάμψη στα μάτια των επισκεπτών τους» (Reyburn 1977).

Υπάρχει μεγάλη ανάγκη για αντικειμενικά δεδομένα για πραγματικές επιτεύξεις. Το ζήτημα της αποτελεσματικότητας είναι κρίσιμο, γιατί όπως στην περίπτωση της ΠΕ, ενισχύει τη θέση της στο σχολικό πρόγραμμα και την υποστήριξη της, στην περίπτωση της Ερμηνείας, ενισχύει τη θέση της στη διαχείριση και στον διαθέσιμο προϋπολογισμό, συνθήκες που μπορούν να αυξήσουν την ικανότητα της Ερμηνείας να πετυχαίνει τους στόχους της.

Διαφορετικά θεωρητικά υπόβαθρα – Αρχές

Η ΠΕ καθοδηγείται από ένα σύνολο καθιερωμένων καθοδηγητικών αρχών που δημιουργήθηκαν σε μια σειρά παγκόσμιων περιβαλλοντικών συσκέψεων, π.χ. Διακήρυξη της Τιφλίδας. Οι αρχές αυτές υπήρξαν τα θεμέλια για την ανάπτυξη διάφορων θεωρητικών και πρακτικών μοντέλων και προγραμμάτων στην ΠΕ (Disinger 1993), που χαρακτηρίζονται από συστημικότητα, διεπιστημονικότητα, ολιστικότητα, κ.ά.

Η Ερμηνεία από την άλλη πλευρά βασίζεται σε 6 αρχές που γράφτηκαν από τον Tilden. Σημαντικές μεν, και καθοδηγητικές, αλλά συνεχίζουν να εξελίσσονται από σύγχρονους συγγραφείς, π.χ. Beck & Cable (2002), ερευνητές και εξασκούμενους του επαγγέλματος ή οργανισμούς. Η Ερμηνεία δεν έχει να καυχηθεί κάποιο επίσημο συνέδριο αντίστοιχο της ΠΕ, όπου θα μπορούσε να τις καθορίσει με κάποιο σαφή καθολικά αποδεκτό τρόπο. Αυτές οι αρχές, που έχουν ονομαστεί και «συμβουλές» του Tilden, και συνοψίζονται στο μοντέλο «Προκάλεσε, Συσχέτισε, Αποκάλυψε» (Provoke, Relate, Reveal), είναι οι ίδιες αρχές που χρησιμοποιούνται στο μάρκετινγκ και τη διαφήμιση (Veverka 1994). Ο Tilden, ο ίδιος, δεν ήταν απόλυτος στο νούμερο 6, όσον αφορά τις αρχές, για αυτόν δεν είχε σημασία. Αργότερα είπε, ότι οι αρχές θα

μπορούσαν να είναι 12, ή και μόνο μία, «η αγάπη: η αγάπη με τη γενική έννοια, η αγάπη για τη δική σου ύπαρξη, η αγάπη για τους ανθρώπους, η αγάπη για τη Φύση, και η αγάπη για να επικοινωνείς» (Craig 2007).

Συνέργειες – Ευκαιρίες

Συνοψίζοντας, η Ερμηνεία είναι μια επικοινωνιακή διαδικασία, αναψυχική, εμψυχωτική, η οποία μπορεί, αναλόγως των συνθηκών, αν γίνεται σωστά, να είναι πραγματικά εκπαιδευτική. Συνδέεται επίσης στενά με την ΠΕ, με τρόπο που προσομοιάζει δύο ξεχωριστά, αλλά κοντινά και συχνά περιπλεκόμενα κλαδιά ενός δέντρου, των οποίων το φύλλωμα δημιουργεί μια μεγάλη κοινή επικάλυψη με επιμέρους πυκνώσεις και αραιώσεις.

Οι διαφορές μεταξύ της Ερμηνείας και της ΠΕ δεν σκιαγραφούνται για να θέσουν τη σημασία της μίας πάνω από αυτήν της άλλης, αλλά για να διερευνηθούν περαιτέρω οι ιδανικές συνδέσεις μεταξύ των δύο, για να προαχθούν οι κοινοί τους τελικοί στόχοι (Knapp 1998).

Παρά το γεγονός ότι ένας (περιβαλλοντικός) εκπαιδευτής μπορεί να ερμηνεύσει και ένας ερμηνευτής μπορεί να εκπαιδεύσει (περιβαλλοντικά), υπάρχει ακόμα, πέραν της σύγχυσης την οποία η παρούσα εργασία επιχείρησε να μειώσει, έλλειψη συνεργασίας μεταξύ των δύο αυτών πεδίων.

Οι εκπαιδευτές της ΠΕ, όπως και εκπαιδευτικοί, μπορούν να βελτιώσουν την αποτελεσματικότητά τους, εφαρμόζοντας ερμηνευτικές αρχές και προσεγγίσεις, ώστε να βοηθήσουν τους μαθητές τους να κάνουν συναισθηματικές συνδέσεις – γίνεται όλο και πιο κατανοητό ότι τα συναισθήματα επηρεάζουν τη μάθηση –, να τους βοηθήσουν να ανακαλύψουν το προσωπικό τους νόημα σχετικά με τα μαθησιακά αντικείμενα, και να κάνουν τη μάθηση πιο διασκεδαστική, αξιοποιώντας αναψυχικές τοποθεσίες και δραστηριότητες (Cable & Cadden 2006).

Ταυτόχρονα, οι ερμηνευτές έχουν να κερδίσουν πολλά μαθαίνοντας και εφαρμόζοντας θεωρίες και αρχές της Εκπαίδευσης και κυρίως της ΠΕ. Όπως σημειώνουν και οι Knudson et al. (2003), οι ερμηνευτές «μπορούν να κατανοήσουν καλύτερα το πώς μαθαίνουν οι άνθρωποι και έτσι να μπορέσουν καλύτερα να επικοινωνήσουν με το κοινό τους και να οργανώσουν γι' αυτό αξιομνημόνευτες ερμηνευτικές εμπειρίες». Σε αυτό θα βοηθήσει και η ανάπτυξη αξιόπιστων εργαλείων και τεχνικών αξιολόγησης της Ερμηνείας (Cable & Cadden 2006), όπως συμβαίνει και στην ΠΕ.

Οι ερμηνευτές όντας στην πρώτη γραμμή της «άτυπης» (περιβαλλοντικής) εκπαίδευσης, έχουν την ευκαιρία να προκαλέσουν και να κινητοποιήσουν τους πολίτες να στραφούν σε φιλοπεριβαλλοντικές στάσεις και συμπεριφορές (Cable & Cadden 2006). Θα πρέπει όμως να είναι και ρεαλιστές και να κατανοήσουν ότι μια επιτυχημένη τακτική για να καταφέρουμε αλλαγές συμπεριφοράς έγκειται στην ανάπτυξη μιας συνεργασίας με τη μακροπρόθεσμη διαδικασία της ΠΕ (Knapp 1997).

Συγκεκριμένα, το ερμηνευτικό πεδίο πρέπει να βρει νέους και καλύτερους τρόπους να συνδυάσει τις προσπάθειες του για τη δημιουργία περιβαλλοντικού ήθους με την ΠΕ. Ήδη, η Ερμηνεία σε αρκετές χώρες παίζει ένα κεντρικό ρόλο, στα πλαίσια ευρύτερων εθνικών στρατηγικών ΠΕ, χρησιμοποιώντας διαφορετικά επικοινωνιακά μέσα και διαφορετικά περιβάλλοντα, για να απευθυνθεί σε διαφορετικών ειδών κοινό (Ham & Sutherland 1992).

Σε όλες τις χώρες, ιδίως στη δική μας, κρίνεται αναγκαία η χάραξη, εφαρμογή και υποστήριξη μιας συντονισμένης και μακροπρόθεσμης εθνικής στρατηγικής ΠΕ των πολιτών, στην οποία η Ερμηνεία θα κατέχει κεντρική θέση, ώστε να μπορούν να αξιοποιηθούν οι δυνατότητες της να εμπνεύσει και να επικοινωνήσει την ανάγκη αλλαγής της σχέσης των ανθρώπων με το περιβάλλον, την αξία της Φύσης και τη θέση μας στον κόσμο.

Βιβλιογραφία

Ι. Ελληνόγλωσση

Γκιουζέπας, Γ. (2002). Η Ανάδειξη ενός Υποθαλάσσιου Φυσικού Μνημείου μέσα από τη Δυναμική της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Η Περίπτωση του Απολιθωμένου Δάσους στο Σιγρί της Λέσβου. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Μυτιλήνη. Πτυχιακή διατριβή.

Παπανικολάου, Α. (2012). Ερμηνεία Περιβάλλοντος και Περιβαλλοντική Ευαισθητοποίηση στις Προστατευόμενες Περιοχές. Θεσσαλονίκη, ΑΠΘ. Διδακτορική διατριβή.

Ράγκου, Π. (2013). Οικονομία και περιβάλλον: Ένα πλαίσιο για να «ξαναδιαβάσουμε» την περιβαλλοντική εκπαίδευση. Στο: Μανωλάς, Ε., Πρωτοπαπαδάκης, Ε., Τσαντόπουλος, Γ. (Επιμ), 5ος Τόμος: Διεθνής Περιβαλλοντική Πολιτική: Αναμετρήσεις με το Μέλλον. Θέματα Δασολογίας και Διαχείρισης Περιβάλλοντος και Φυσικών Πόρων. Ορεστιάδα: Τμήμα Δασολογίας και Διαχείρισης Περιβάλλοντος και Φυσικών Πόρων, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, σελ. 114-124.

Φλογαΐτη, Ε. (2005). Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Φλογαΐτη, Ε. (1998). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

ΙΙ. Ξενόγλωσση

Adcock, L.T. (2005). Practitioner Perceptions of the Effectiveness of Dramatized Interpretation. Masters Thesis, Queensland University of Technology, Brisbane.

Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. Organizational Behavior and Human Design Processes. Vol. 50, pp. 179-211.

Aldridge, D. (1989). How the ship of interpretation was blown off course in the tempest: Some philosophical thoughts. In: Uzzell, D.L. (Ed), Heritage Interpretation, Vol. 1: The Natural and Built Environment. London: Belhaven Press, pp. 64-87.

Association for Heritage Interpretation (2016). What is interpretation? Ανακτήθηκε στις 30 Μαΐου 2016 από: www.ahi.org.uk/www/about/what_is_interpretation/

Ballantyne, R., Packer, J., Beckmann, E. (1998). Targeted interpretation: Exploring relationships among visitors' motivations, activities, attitudes, information needs and preferences. The Journal of Tourism Studies. Vol. 9, No. 2, pp. 14-25.

Beck, L., Cable, T. (2002). Interpretation for the 21st Century: 15 Guiding Principles for Interpreting Nature and Culture. 2nd edition. Urbana, IL: Sagamore Publishing.

Beckmann, E.A. (1991). Environmental Interpretation for Education and Management in Australian National Parks and other Protected Areas. University of New England, NSW.

Beckmann, E.A. (1992). Evaluation – The key to effectiveness in interpretation. In: Open to Interpretation. Conference papers of the inaugural conference of the Interpretation Australia Association, 16-17 November 1992, Melbourne, Australia: Interpretation Australia Association, pp. 127-131.

Ben-Ari, E. (2000). Speaking for nature. Bioscience. Vol. 50, No. 7, pp. 556-572.

Bright, A.D., Manfredo, M.J., Fishbein, M., Bath, A. (1993). Application of the theory of reasoned action to the national park service's controlled burn policy. Journal of Leisure Research. Vol. 25, No. 3, pp. 263-280.

Brochu, L., Merriman, T. (2002). Personal Interpretation: Connecting your Audience to Heritage Resources. Fort Collins, CO: Interp Press.

Butler, J.R. (1993). Interpretation as a management tool. In: Dearden, P., Rollins, R. (Eds), Parks and Protected Areas in Canada: Planning and Management. Toronto, Oxford University Press, pp. 211-224.

Cable, T.T., Cadden, L.A. (2006). The common roots of environmental education and interpretation. Journal of Interpretation Research. Vol. 11, No. 2. pp. 39-46.

Cable, T.T., Knudson, D.M., Theobald, W.F. (1986). The application of the theory of reasoned action to the evaluation of interpretation. Journal of Interpretation. Vol. 11, No. 1, pp. 11-25.

Carson, M.G., Knudson, D.M. (1996). Interpretation at national wildlife refuges: What managers see. Legacy. Vol. 7, No. 6, pp. 12-15.

Carter, J. (2001). A Sense of Place: An Interpretation Handbook. 2nd edition. Perth, SNH.

Carter, J., Cook, L., Cunningham, D., Nowacki, I. (1993). Developing a framework for the evaluation of Interpretation in parks. Sydney: NSW National Parks and Wildlife Service.

Cella, W.B., Keay, J. (1979). Annual bear management and incident report, Yosemite National Park. Survey of bear incidents, including survey of reasons and amounts of damage done; also a survey of bear information visitors received from Park Service. US Department of Interior, National Park Service: El Portal, CA.

Chandool, N. (1997). Participation in park interpretive programs and visitors' attitudes, norms, and behavior about petrified wood theft. Department of Forestry, Virginia Polytechnic Institute and State University: Blacksburg, VA.

Civitarese, S.R., Legg, M.H., Zuefle, D.M. (1997). More thoughts on the differences between interpretation and environmental education. Legacy. Vol. 8, No. 6, pp. 10, 28-29.

Cockett, S. (1998). What's 'real' in drama? NADIE Journal. Vol. 22, No. 2, pp. 33-44.

Cox, J.R. (2012). Environmental communication and the public sphere. 3rd edition. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Craig, R.B. (Ed) (2007). Interpreting our heritage Freeman Tilden; foreword by Russell E. Dickenson. 4th ed. Chapel Hill, NC: University of North Carolina Press.

Disinger, J.F. (1993). Environment in the K-12 curriculum: An overview. In: Wilke, R. (Ed), Environmental Education Teacher Resource Handbook. Milwood, NY: Kraus International Pub, pp. 23-43.

Drake, T., Knapp, D.H. (1994). The hilltop interpretation project. The Interpretive Sourcebook (Proceedings of the National Interpreters' Workshop). Madison, WI: Omnipress, pp. 282-292.
Drummond, A. (1995). Enos Mills – Citizen of Nature. Boulder, CO: University of Colorado Press.
Edwards, C. (1994). Interpretive Project Guide Book: A Region 6 Interpretive Services Aid. Recreation Section-Interpretive Services, Pacific Northwest Region, USDA Forest Service.
Evans, D.R. (1981). The Planning of Non-formal Education. Paris: UNESCO.
Fazio, J.R. (1975). Liberty Hyde Bailey and Enos A. Mills: Pioneers in environmental interpretation. Nature Study. Vol. 29, No. 2, pp. 1-3, 12.
Fien, J., Scott, W., Tilbury, D. (2001). Education and conservation: Lessons from an evaluation. Environmental Education Research. Vol. 7, No. 4, pp. 379-395.
Giordan, A., Souchon, C. (1992). Une Education pour l'Environnement. Paris: Ed. Z.
Gramann, J.H., Vander Stoep, G.A. (1987). Prosocial behavior theory and natural resource protection: A conceptual synthesis. Journal of Environmental Management. Vol. 24, pp. 247-257.
Grob, A. (1995). A structural model of environmental attitudes and behaviour. Journal of Environmental Psychology. Vol. 15, No. 3, pp. 209-220.
Ham, S.H., Krumpe, E. (1996). Identifying audiences and messages for nonformal environmental education - a theoretical framework for interpreters. Journal of Interpretation Research. Vol. 1, No. 1, pp. 11-23.
Ham, S.H., Sutherland, D.S. (1992). Crossing borders and rethinking a craft: Interpretation in developing countries. In: Machlis, G.E., Field, D.R. (Eds), On Interpretation: Sociology for Interpretation of Natural and Cultural History, Oregon State University Press, pp. 251-274.
Ham, S.H. (1992). Environmental Interpretation: A Practical Guide for People with Big Ideas and Small Budgets. Golden, Colorado: Fulcrum Publishing.
Hammitt, W.E. (1981). A theoretical foundation for Tilden's interpretive principles. Journal of Interpretation. Vol. 12, No. 3, pp. 13-17.
Herbert, D. (Ed) (1995). Heritage, Tourism and Society. London: Pinter.
Hines, J.M., Hungerford, H.R., Tomera, A.N. (1987). Analysis and synthesis of research on responsible environmental behavior: A meta-analysis. Journal of Environmental Education. Vol. 18, No. 2, pp. 1-8.
Hughes, M., Morrison-Saunders, A. (2005). Influence of on-site interpretation intensity on visitors to natural areas. Journal of Ecotourism. Vol. 4, No. 3, pp. 161-177.
Hungerford, H.R., Volk, T.L. (1990). Changing learner behavior through environmental education. Journal of Environmental Education. Vol. 21, No. 3, pp. 8-12.
Interpretation Australia Association (2016). What is interpretation? Ανακτήθηκε στις 30 Μαΐου 2016 από: https://interpretationaustralia.asn.au/
Iozzi, L.A. (1989). What research says to the educator: Part one: Environmental education and the affective domain. The Journal of Environmental Education. Vol. 20, No. 3, pp. 3-9.
James, J., Thompsen, C. (2001). Cultivating environmental education in interpretation. Interpretive Sourcebook. Proceedings of the 2001 National Interpreters' Workshop, pp. 55-56.

Knapp, D.H., Poff, R. (2001). A qualitative analysis of the immediate and short-term impact of an environmental interpretive program. Environmental Education Research. Vol. 7, No. 1, pp. 55-65.

Knapp, D.H. (1996α). Can environmental interpretation and environmental education share the same space? In: Koopman, R. (Ed), The Interpretive Sourcebook: Proceedings of the NAI National Workshop, Fort Collins, CO: National Association of Interpretation, p. 20.

Knapp, D.H. (1996β). Evaluating the impact of environmental interpretation: A review of three research studies. Coalition for Education in the Outdoors: Third Research Symposium Proceedings. Cortland, NY: Coalition for Education in the Outdoors, pp. 127-136.

Knapp, D.H. (1997). The relationship between environmental interpretation and environmental education. Legacy. Vol. 8, No. 3, pp. 10, 12-13.

Knapp, D.H. (1998). The relationship between environmental education and environmental interpretation. In: Hungerford, H.R., Bluhm, W.J., Volk, T.L., Ramsey J.M. (Eds), Essential Readings in Environmental Education. Champain, IL: Stipes Publishing Company, pp. 293-299.

Knapp, D.H. (2007). Applied Interpretation: Putting Research into Practice. Fort Collins, CO: National Association for Interpretation.

Knudson, D.M., Cable, T., Beck, L. (2003). Interpretation of Cultural and Natural Resources. 2nd edition. State College, PA: Venture Publishing, Inc.

Koran, J.J., Koran, M.L., Ellis, J. (1989). Evaluating the effectiveness of field experiences: 1939-1989. Visitor Behavior. Vol. 4, No. 2, pp. 7-10.

Lisowski, M., Disinger, J.F. (1988). Environmental education research news. The Environmentalist. Vol. 8, No. 1, pp. 3-6.

Littlefair, C.J. (2003). The Effectiveness of Interpretation in Reducing the Impacts of Visitors in National Parks. Griffith University. Australia.

Mackintosh, B. (1986). Interpretation in the National Park Service: A Historical Perspective. Washington, DC, History Division, National Park Service, Department of the Interior.

Marion, J.L., Reid, S.E. (2007). Minimising visitor impacts to protected areas: The efficacy of low impact education programmes. Journal of Sustainable Tourism. Vol. 15, No. 1, pp. 5-27.

McFague, S. (1997). Super, Natural Christians: How We Should Love Nature. Minneapolis, MN: Augsburg Fortress.

McFarlane, J. (1994). Some definitions of interpretation. HII News, July.

Miller, S.J. (2006). Finding your essential experience: The gateway to memorable interpretation. In: National Association for Interpretation (Eds), Interpreting World Heritage. Proceedings: Interpreting World Heritage May 1-5, 2006 San Juan, Puerto Rico pp. 109-112.

Miller, W.R., C'de Baca, J. (2001). Quantum Change: When Epiphanies and Sudden Insights Transform Ordinary Lives. New York: The Guilford Press.

Mocker, D.W., Spear, G.E. (1982). Lifelong learning: Formal, Non-formal, Informal, and Self-Directed. Information Series No. 241. Columbus: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education, The National Center for Research in Vocational Education, Ohio State University.

Morales, J.F. (1997). Environmental, historical, cultural, natural interpretation: A Spanish view on heritage interpretation. Legacy: The Journal of the National Association for Interpretation. Vol. 8, No. 5, p. 10.

Moscardo, G. (1998). Interpretation and sustainable tourism: Functions, examples and principles. Journal of Tourism Studies. Vol. 9, No. 1, pp. 2-13.
Moscardo, G. (2000). Interpretation. In: Jafari, J. (Ed), Encyclopedia of Tourism. London: Routledge, pp. 327-328.
Moscardo, G., Woods, B. (1998). Managing tourism and the experience of visitors on Skyrail. In: Laws, E., Faulkner, B., Moscardo, G. (Eds), Embracing and Managing Change in Tourism. London: Routledge, pp. 307-323.
Mullins, G.W. (1984). The changing role of the interpreter. Journal of Environmental Education. Vol. 15, No. 4, pp. 1-5.
Oliver, S.S., Roggenbuck, J.W., Watson, A.E. (1985). Education to reduce impacts in forest campgrounds. Journal of Forestry. Vol. 83, No. 4, pp. 234-236.
Orams, M.B., Hill, G.J.E. (1998). Controlling the ecotourist in a wild dolphin feeding program: Is education the answer? The Journal of Environmental Education. Vol. 29, No. 3, pp. 33-38.
Orams, M.B. (1997). The effectiveness of environmental education: Can we turn tourists into 'greenies'? Progress in Tourism and Hospitality Research. Vol. 3, No. 4, pp. 295-306.
Oravec, C.L. (1981). John Muir, Yosemite, and the sublime response: A study in the rhetoric of preservationism. Quarterly Journal of Speech. Vol. 67, pp. 245-258.
Orr, D. (2004). Earth in Mind: On education, Environment, and the Human Prospect. 10th anniversary ed. Washington DC: Island Press.
Payne, P. (2006). Environmental education and curriculum theory. Journal of Environmental Education. Vol. 37, No. 2, pp. 25-35.
Peart, B. (1986). Interpretation in informal learning. Journal of Interpretation. Vol. 11, No. 1, pp. 33-40.
Petty, R.E., Cacioppo, J.T. (1986). The elaboration likelihood model of persuasion. In: Berkowitz, L. (Ed), Advances in Experimental Social Psychology. New York: Academic Press, Vol. 19, pp. 123-205.
Prentice, R.C. (1995). Tourism as experience. Tourists as consumers. Insight and enlightenment. Inaugral Lecture Queen Margaret College, Edinburgh.
Project Coordinating Unit (2005). Environmental Interpretation Manual for Protected Areas in the Mesoamerican Barrier Reef System Region. Project for the conservation and sustainable use of the Mesoamerican Barrier Reef system (MBRS). Belize-Guatemala-Honduras, Mexico.
Reybum, J.H. (1977). Freeman Tilden on evaluation. Journal of Interpretation. Vol. 2, pp. 17-18.
Robottom, I. (2004). Constructivism in environmental education: Beyond conceptual change theory. Australian Journal of Environmental Education. Vol. 20, No. 2, pp. 93-101.
Roggenbuck, J.W., Hammitt, W.E., Berrier, D.L. (1982). The role of interpretation in managing for recreational carrying capacity. Journal of Interpretation. Vol. 7, No. 1, pp. 7-20.
Roggenbuck, J.W., Passineau, J. (1986). Use of the field experiment to assess the effectiveness of interpretation. In: McDonald, B., Cordell, H.K. (Eds), Proceedings Southeastern recreation research conference. Recreation Technical Assistance Office, Institute of Community and Area Development, University of Georgia: Athens, GA.
Sharpe, G. (1982). Interpreting the Environment. New York: Wiley & Sons.
Shively, C.A. (1995). Get provoked: Applying Tilden's principles. Legacy. Vol. 6, No. 4, pp. 6-10.

Sobel, D. (1996). Beyond Ecophobia: Reclaiming the Heart in Nature Education. Great Barrington, MA: Orion Society.
Tilden, F. (1977). Interpreting our heritage. 3rd ed. Chapel Hill, NC: The University of North Carolina Press.
Tubb, K. (2003). An evaluation of the effectiveness of interpretation within Dartmoor National Park in reaching the goals of sustainable tourism development. Journal of Sustainable Tourism. Vol. 11, No. 6, pp. 476-498.
Turek, E.M. (2006). Form follows function: Interpretive wisdom for environmental educators. Journal of Interpretation Research. Vol. 11, No. 2, pp. 47-51.
UNESCO – UNEP (1978). The Tbilisi Declaration. Paris: UNESCO.
Uzzell, D.L., Ballantyne, R.R. (1998). Heritage that hurts: Interpretation in a postmodern world. In: Uzzell, D.L., Ballantyne, R.R. (Eds), Contemporary Issues in Heritage and Environmental Interpretation. London: The Stationery Office, pp. 152-171.
Van Matre, S. (2004). Earth Education: A New Beginning. Greenville, WV: Institute for Earth Education.
Vander Stoep, G.A. (1995). Trends in interpretation. In: Proceedings of the Fourth International Outdoor Recreation & Tourism Trends Symposium, St. Paul: University of Minnesota, pp. 467-472.
Veverka, J.A. (1994). Interpretive Master Planning. Helena, Montana: Falcon Press.
Wallace, G.N., Gaudry, C.J. (2002). An evaluation of the "authority of the resource" interpretive technique by rangers in eight wilderness/backcountry areas. Journal of Interpretation Research. Vol. 7, No. 1, pp. 43-68.
Ward, C.W., Roggenbuck, J. (2003). Understanding park visitors' response to interventions to reduce petrified wood theft. Journal of Interpretation Research. Vol. 8, No. 1, pp. 67-82.
Ward, C.W., Wilkinson, A.E. (2006). Conducting Meaningful Interpretation: A Field Guide for Success. Golden, CO: Fulcrum Press.
Weaver, H.E. (1982). Origins of interpretation. In: Sharpe, G.W. (Ed) Interpreting the Environment. 2nd edition. John Wiley & Sons: New York. pp. 27-50.
Weiler, B., Ham, S. (2001). Tour guides and interpretation. In: Weaver, D. (Ed), Encyclopaedia of Ecotourism. Wallingford: CAB International, pp. 549-564.
Widner, C., Roggenbuck, J. (2000). Reducing theft of petrified wood at Petrified Forest National Park. Journal of Interpretation Research. Vol. 5, No. 1, pp. 1-18.
Wohlers, L.F. (2006). Interpretation or Informal Education? Defining Interpretation in the Context of Environmental Communication. Proceedings: Interpreting World Heritage. May 1-5, 2006 San Juan, Puerto Rico.
Zuefle, D.M. (1997). Taking Tilden seriously: On the differences between interpretation and environmental education. Legacy. Vol. 8, No. 1, pp. 5-6.

Θέματα Δασολογίας και Διαχείρισης Περιβάλλοντος και Φυσικών Πόρων
8ος Τόμος: Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Επικοινωνία, σελ. 241 - 251

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΑΥΛΕΙΟΣ ΧΩΡΟΣ

Δάφνη Πέτκου
Υποψήφια Διδάκτωρ Τμήματος Δασολογίας και Διαχείρισης Περιβάλλοντος και Φυσικών Πόρων
Σχολή Επιστημών Γεωπονίας και Δασολογίας
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
E-mail: dafnipetk@gmail.com

Γεώργιος Ε. Τσαντόπουλος
Αναπληρωτής Καθηγητής
Τμήμα Δασολογίας και Διαχείρισης Περιβάλλοντος και Φυσικών Πόρων
Σχολή Επιστημών Γεωπονίας και Δασολογίας
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
E-mail: tsantopo@fmenr.duth.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στη Ελλάδα είναι γεγονός ότι δεν παρατηρούνται ουσιαστικές αλλαγές στο σχολικό αύλειο χώρο, παρά τις προσπάθειες για εφαρμογή πιο σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας. Εντούτοις εφαρμόζεται το παλιό παραδοσιακό δασκαλοκεντρικό μοντέλο, που δεν διευκολύνει τη μαθησιακή διαδικασία να ξεφύγει από τον οριοθετημένο χώρο της σχολικής τάξης. Ο ανασχεδιασμός του σχολικού αύλειου χώρου, αναμένεται να ανατρέψει το υπάρχον αναχρονιστικό μοντέλο, αν αυτός πραγματοποιηθεί με βάση παιδαγωγικά και φυσικά - περιβαλλοντικά κριτήρια. Κάτι τέτοιο θα αποτελέσει βασικό παιδαγωγικό εργαλείο, τόσο για τον εκπαιδευτικό όσο και για τον μαθητή.

Σκοπός της εργασίας αυτής είναι η παρουσίαση του σχολικού αύλειου χώρου, ως εργαλείου επίτευξης εκπαιδευτικών περιβαλλοντικών δράσεων αλλά και διαμόρφωσης περιβαλλοντικής συνείδησης για τους μαθητές. Επίσης, η εργασία στοχεύει να αναδείξει τις στάσεις και τις απόψεις των μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σχετικά με τη διαμόρφωσή του σχολικού αύλειου χώρου, όπως αποτυπώνονται και αναλύονται σε τυπολογία.

Η τυπολογική ανάλυση που προκύπτει έχει ιδιαίτερη σημασία, αφού οδηγεί στην διαμόρφωση συστάδων μαθητών με ανάλογη περιβαλλοντική συμπεριφορά, γεγονός που δύναται να βοηθήσει στην εφαρμογή κατάλληλων και αποδοτικών περιβαλλοντικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Λέξεις κλειδιά: *Σχολικός αύλειος χώρος, στάσεις και απόψεις μαθητών, εκπαιδευτικές περιβαλλοντικές δράσεις, Hierarchical Cluster analysis*

Εισαγωγή

Ο σημαντικός ρόλος του σχολικού αύλειου χώρου όσον αφορά την εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και όσον αφορά την αξιοποίηση και την βελτίωση του, έχει επισημανθεί από αρκετούς ερευνητές (Lucas 1993, Titman 1994, Ματσαγγούρας 2003, Malek 2012, Tsantopoulos et al. 2014, Plaka & Skanavis 2016). Ο χώρος αυτός χαρακτηρίζεται και ως καθοριστικός παράγοντας διαμόρφωσης διαπροσωπικών σχέσεων (Lang 2002, Higgins et al. 2004, Fleet & Robertson 1998), ενώ δύναται να αποτελέσει και ένα πολιτιστικό μνημείο αναφοράς της τοπικής κοινωνίας (McGregor 2004).

Σύμφωνα με την Ταμουτσέλη (1997) για να μπορεί ένα παιδί να «μετατρέπει» και να χρησιμοποιεί ένα χώρο σύμφωνα με τις ανάγκες του, ο χώρος αυτός θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από υψηλού βαθμού πολυπλοκότητα και ευελιξία ως προς τις εφαρμοζόμενες δραστηριότητες. Οι σχολικές αυλές αποτελούν σημαντικό χώρο αγωγής και εκπαίδευσης αφού με βάση τις παιδαγωγικές απόψεις ο ρόλος του περιβάλλοντος συμβάλλει ενεργητικά στην ανάπτυξη και μάθηση του παιδιού. Επίσης, αποτελούν σημαντικό πεδίο δραστηριότητας του παιδιού, πεδίο έκφρασης του εσωτερικού του κόσμου και πεδίο επικοινωνίας του εξωτερικού του κόσμου. Σ' ένα τεχνοκρατικό αστικό περιβάλλον οι σχολικές αυλές παραμένουν ακόμη μοναδικές ευκαιρίες αξιοποίησης τους με φυσικά στοιχεία και δυνατότητες βελτίωσης του παιδαγωγικού τους χαρακτήρα (Ματσαγγούρας 2003).

Η εκπαίδευση του σ' ένα φτωχό σε φυσικά υλικά σχολικό περιβάλλον ενδυναμώνει μια εχθρική διάθεση εκδηλώνοντας αρνητικές συμπεριφορές ως προς αυτό. Σύμφωνα με την έρευνα της Titman (1994), μια σχολική αυλή με περιορισμένα ερεθίσματα και δυνατότητες για παιχνίδι δεν προσφέρει κοινωνική αλληλεπίδραση και δημιουργικότητα αλλά το παιδί υιοθετεί ορισμένες φορές και καταστροφικές συμπεριφορές ανάλογα με τα αρνητικά πρότυπα και τα θεάματα που εισπράττει. Αρκετές φορές όμως «τροποποιεί» και «οικειοποιεί» το περιβάλλον του εκφράζοντας την προσωπική τους ταυτότητα.

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια προσπάθεια αξιοποίησης και βελτίωσης αυτού του περιβαλλοντικού χώρου έτσι ώστε η κάθε εκπαιδευτική διαδικασία να αποτελέσει μια ευχάριστη δραστηριότητα για το μαθητή. Προς αυτή την κατεύθυνση κινητοποιούνται εκπαιδευτικοί φορείς, ανώτατα εκπαιδευτικά και ερευνητικά ιδρύματα και κινήματα, όπου σε συνεργασία με τα σχολεία, την τοπική αυτοδιοίκηση και τα αντίστοιχα Υπουργεία Παιδείας επιχειρούν να μεταμορφώσουν τον εχθρικό σχολικό χώρο σ' ένα νέο εκπαιδευτικό περιβαλλοντικό εργαλείο αποδίδοντας ένα νέο ρόλο αγωγής σ' αυτό (Ταμουτσέλη 2009). Όμως, παρόλα αυτά, δεν παρατηρούνται ουσιαστικές αλλαγές στις σχολικές αυλές στην Ελλάδα, αφού παρά τις προσπάθειες για πιο σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας το ελληνικό σχολείο επιμένει ακόμη στο παλιό παραδοσιακό δασκαλοκεντρικό μοντέλο που δεν διευκολύνει την διδασκαλία και μάθηση να ξεφύγει από τον οριοθετημένο χώρο της σχολικής τάξης. Έτσι, δεν δημιουργεί δυνατότητες για περιβαλλοντική και δημιουργική αφύπνιση αποκτώντας ερεθίσματα και βιώματα από φυσικό περιβάλλον στα πλαίσια μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι ενέργειες για βελτίωση και αξιοποίηση των σχολικών αυλών είναι ανύπαρκτες αφού καμιά οργανωμένη κίνηση και πρωτοβουλία υπεύθυνων φορέων δεν αναπτύσσει ουσιαστική δράση.

Ο χώρος της σχολικής αυλής καθορίζεται σύμφωνα με τις προβλέψεις του Υπουργείου Παιδείας, στις πόλεις με πληθυσμό πάνω από 20.000 κατοίκους 3 τετραγωνικά μέτρα ανά μαθητή και 4,5 τετραγωνικά μέτρα σε πληθυσμό μικρότερο

των 20.000 κατοίκων. Η σημερινή σχολική αυλή προβάλλει την ίδια απογοητευτική εικόνα που είχε πριν από πολλά χρόνια τόσο σε επίπεδο διαρρύθμισης όσο και σε επίπεδο λειτουργίας της. Επιπλέον, ο χώρος που διατίθεται για αυτή είναι 55% έως και 70% λιγότερος (Ταμουτσέλη 2009). Οι περισσότερες σχολικές αυλές είναι αρκετά υποβαθμισμένες τόσο εξαιτίας της περιορισμένης βλάστησης όσο και της απουσίας υλικών εξοπλισμών και αυτό δημιουργεί ένα στείρο αισθητηριακό ερέθισμα αφού δεν δημιουργεί ένα παιδαγωγικά σχολικό υπαίθριο χώρο. Αν και σύμφωνα με το άρθρο 23 του κτιριοδυναμικού κανονισμού (ΦΕΚ 59/Δ/3-02-89) επιτρέπεται η δυνατότητα δεντροφύτευσης στα 2/3 του ακάλυπτου χώρου, εντούτοις, το κομμάτι της πράσινης ζώνης είναι αισθητά περιορισμένο και έχει μόνο διακοσμητικό ρόλο και όχι επικοινωνιακό αφού απαγορεύει τη δυνατότητα επαφής του με τα παιδιά.

Η ανάπτυξη εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων σε μια σχολική αυλή με περιορισμένη έκταση χώρου, φτωχά αντιληπτικά ερεθίσματα, και τυποποιημένη λειτουργία δεν δημιουργεί προϋποθέσεις επαφής με την φύση και υποβαθμίζει οποιαδήποτε εποικοδομητική διαδικασία μάθησης (Πέτκου 2011). Σκοπός της εργασίας είναι η παρουσίαση του σχολικού αύλειου χώρου ως εργαλείου επίτευξης εκπαιδευτικών περιβαλλοντικών δράσεων αλλά και διαμόρφωσης περιβαλλοντικής συνείδησης για τους μαθητές. Επίσης, η εργασία στοχεύει να αναδείξει τις στάσεις και τις απόψεις των μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σχετικά με την ανάπτυξη εκπαιδευτικών δράσεων στο σχολικό αύλειο χώρο, όπως αποτυπώνονται και αναλύονται σε τυπολογία.

Μεθοδολογία έρευνας

Η έρευνα που αποτυπώνεται στην εργασία αυτή, πραγματοποιήθηκε στα γεωγραφικά όρια της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης. Τα στοιχεία που αναλύονται, συγκεντρώθηκαν με τη χρήση κατάλληλου δομημένου ερωτηματολογίου και για τη σύνταξή του λήφθηκε υπόψη η σχετική βιβλιογραφία (Heinrichs & Kierman 1994, Δερμετζόγλου 2009). Αφού κατασκευάστηκε το τελικό ερωτηματολόγιο και πριν ξεκινήσει η έρευνα, το ερωτηματολόγιο ελέγχθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και η πραγματοποίηση της συγκεκριμένης έρευνας εγκρίθηκε από το Υπουργείο Παιδείας, η πραγματοποίηση της συγκεκριμένης έρευνας. Για τη συλλογή του δείγματος χρησιμοποιήθηκε η δειγματοληψία κατά συστάδες με εφαρμογή σε μαθητές της Ε΄ και Στ΄ τάξης των Δημοτικών Σχολείων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης. Το μέγεθος του δείγματος προσδιορίστηκε σε 319 ερωτηματολόγια, αριθμός που αντιστοιχεί σε ισάριθμους μαθητές.

Στην παρούσα εργασία αναλύθηκαν οι ερωτήσεις που αναφέρονται στις εκπαιδευτικές δράσεις που δύναται να λάβουν χώρα στη σχολική αυλή. Στις ερωτήσεις αυτές εφαρμόστηκε η μη γραμμική Ανάλυση σε Κύριες Συνιστώσες (Non Linear Principal Component Analysis) (Hair et al. 1995, Sharma 1996, Τσαντόπουλος 2000, Piperopoulos & Tsantopoulos 2006). Βάσει της μη γραμμικής Ανάλυσης σε Κύριες Συνιστώσες, για τον άξονα των ερωτήσεων που αντιπροσωπεύει τις εκπαιδευτικές δράσεις που δύναται να πραγματοποιηθούν στη σχολική αυλή, για κάθε μαθητή υπολογίστηκε και αντιστοιχήθηκε ένας βέλτιστος παραγοντικός βαθμός. Στη συνέχεια και με βάση τους παραγοντικούς βαθμούς των μαθητών, εφαρμόστηκε η Ιεραρχική Ανάλυση σε Συστάδες (Hierarchical Cluster Analysis), (Hair et al. 1995, Sharma 1996). Ως μέτρο (αν)ομοιότητας των μαθητών χρησιμοποιήθηκε το τετράγωνο της ευκλείδειας απόστασης και ως μέθοδος σχηματισμού των συστάδων-

τύπων των μαθητών χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο του Ward (Ward 1963, Hair et al. 1995, Sharma 1996). Η ανάλυση πραγματοποιήθηκε με το SPSS V. 15. Οι μεταβλητές πριν την είσοδό τους στην ανάλυση μετασχηματίστηκαν σε z-scores.

Αποτελέσματα

Από την εφαρμογή της Ιεραρχικής Ανάλυσης σε Συστάδες διαμορφώνεται τυπολογία των στάσεων και απόψεων των μαθητών σχετικά με την ανάπτυξη εκπαιδευτικών δράσεων που μπορεί να πραγματοποιηθούν στην σχολικά αυλή, βάσει των απαντήσεων στις ερωτήσεις Q6 («Έχετε την ελευθερία να κάνετε ότι θέλετε στη σχολική σας αυλή;»), Q7 («Θα θέλατε να κάνετε μάθημα σε μια σχολική αυλή, που θα λειτουργούσε ως υπαίθρια τάξη;»), Q8 («Πραγματοποιείτε εκπαιδευτικές δραστηριότητες στη σχολική αυλή;»), Q31 («Θα σε ενδιέφερε να πραγματοποιούνται διαλέξεις στο σχολείο σας με θέματα για το περιβάλλον;») και Q32 («Θα ήθελες να υπάρχουν στο πρόγραμμα περισσότερα μαθήματα σχετικά με το περιβάλλον;»). Από την ανάλυση προκύπτουν τρεις συστάδες-τύπους μαθητών: η D_1 που αποτελείται από 71 μαθητές, η D_2 που αποτελείται από 76 μαθητές και η D_3 που αποτελείται από 169 μαθητές.

Πίνακας 1. Προφίλ της τυπολογίας βάσει της ερώτησης Q6.

		Ερώτηση Q6: «Έχετε την ελευθερία να κάνετε ότι θέλετε στη σχολική σας αυλή;»			
Συστάδες		Πολλές φορές	Μερικές φορές	Καθόλου	Σύνολο
D_1	Απόλυτη συχνότητα	23	48	0	71
	Ποσοστό επί του συνόλου της γραμμής (%)	32,4%	67,6%	0,0%	100%
D_2	Απόλυτη συχνότητα	1	7	68	76
	Ποσοστό επί του συνόλου της γραμμής (%)	1,3%	9,2%	89,5%	100%
D_3	Απόλυτη συχνότητα	25	126	18	169
	Ποσοστό επί του συνόλου της γραμμής (%)	14,8%	74,6%	10,7%	100%

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζεται το προφίλ της τυπολογίας ως προς την ερώτηση Q6. Ο στατιστικός έλεγχος χ^2 έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των τριών συστάδων μαθητών και των απαντήσεων που έδωσαν στη συγκεκριμένη ερώτηση, ($\chi 2$= 208,375, β.ε.=4, p=0,000<0,05). Η ένταση της σχέσης μεταξύ των παραπάνω παραμέτρων, (Cramer's V=0,574 και είναι 0,40<C.V.<0,60) είναι ισχυρή. Από τη μελέτη του Πίνακα 1 προκύπτει ότι η πρώτη (D_1) συστάδα και η τρίτη

συστάδα (D_3) συγκροτούνται από μαθητές που θεωρούν ότι μερικές φορές (περιορισμένα) έχουν την ελευθερία να κάνουν ότι θέλουν στη σχολική τους αυλή (67,6% και 74,6% αντίστοιχα). Η δεύτερη συστάδα (D_2) συγκροτείται από μαθητές που θεωρούν ότι δεν έχουν καθόλου (απαγορευτικά) την ελευθερία να κάνουν ότι θέλουν στη σχολική αυλή.

Πίνακας 2. Προφίλ της τρίτης τυπολογίας βάσει της ερώτησης Q7.

		Ερώτηση Q7: «Θα θέλατε να κάνετε μάθημα σε μια σχολική αυλή, που θα λειτουργούσε ως υπαίθρια τάξη;»		
Συστάδες		Ναι	Όχι	Σύνολο
D_1	Απόλυτη συχνότητα	44	27	71
	Ποσοστό επί του συνόλου της γραμμής (%)	62%	38,0%	100%
D_2	Απόλυτη συχνότητα	72	4	78
	Ποσοστό επί του συνόλου της γραμμής (%)	92,3%	7,7%	100%
D_3	Απόλυτη συχνότητα	133	39	172
	Ποσοστό επί του συνόλου της γραμμής (%)	77,3%	22,7%	100%

Όσον αφορά το προφίλ της τυπολογίας ως προς την ερώτηση Q7 (Πίνακας 2) ο στατιστικός έλεγχος χ^2 έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των τριών συστάδων μαθητών και των απαντήσεων που έδωσαν στην ερώτηση Q7, ($\chi 2$= 33,367, β.ε.=7, p=0,000<0,05). Η ένταση της σχέσης μεταξύ των παραπάνω παραμέτρων, (Cramer's V=0,229 και είναι 0,20<C.V.<0,40) είναι μέτρια. Σύμφωνα με τον Πίνακα 2, η πρώτη (D_1), δεύτερη (D_2), αλλά και η τρίτη (D_3), συστάδα αποτελείται από μαθητές που σε μεγάλη πλειοψηφία (62%, 92,3% και 77,3% αντίστοιχα) θα ήθελαν να κάνουν μάθημα σε μια σχολική αυλή, που θα λειτουργούσε και ως υπαίθρια τάξη.

Στον Πίνακα 3 παρουσιάζεται το προφίλ της τυπολογίας ως προς την ερώτηση Q8. Ο στατιστικός έλεγχος χ^2 έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της τυπολογίας και των απαντήσεων που έδωσαν οι μαθητές στην ερώτηση Q8, (χ^2= 25,340, β.ε.=4, p=0,000<0,05). Η ένταση της σχέσης μεταξύ των παραπάνω παραμέτρων, (Cramer's V=0,201 και είναι 0,20<C.V.<0,40) είναι μέτρια. Προκύπτει ότι, η πρώτη (D_1) και η τρίτη (D_3) συστάδα αποτελείται από μαθητές που θεωρούν ότι πραγματοποιούν λίγες εκπαιδευτικές δραστηριότητες στη σχολική τους αυλή. Οι μαθητές της δεύτερης συστάδας (D_2) θεωρούν ότι πραγματοποιούν λίγες ως καθόλου εκπαιδευτικές δραστηριότητες στη σχολική τους αυλή.

Πίνακας 3. Προφίλ της τρίτης τυπολογίας βάσει της ερώτησης Q8.

		Ερώτηση Q8: «Πραγματοποιείτε εκπαιδευτικές δραστηριότητες στη σχολική αυλή;»			
Συστάδες		Πολλές	Λίγες	Καθόλου	Σύνολο
D_1	Απόλυτη συχνότητα	18	42	11	71
	Ποσοστό επί του συνόλου της γραμμής (%)	25,4%	59,2%	15,5%	100%
D_2	Απόλυτη συχνότητα	20	28	28	76
	Ποσοστό επί του συνόλου της γραμμής (%)	26,3%	36,8%	36,8%	100%
D_3	Απόλυτη συχνότητα	39	112	21	172
	Ποσοστό επί του συνόλου της γραμμής (%)	22,7%	65,1%	12,2%	100%

Πίνακας 4. Προφίλ της τρίτης τυπολογίας βάσει της ερώτησης Q31.

		Ερώτηση Q31: «Θα σε ενδιέφερε να πραγματοποιούνται διαλέξεις στο σχολείο σας με θέματα για το περιβάλλον;»			
Συστάδες		Πολλές	Λίγες	Καθόλου	Σύνολο
D_1	Απόλυτη συχνότητα	4	52	15	71
	Ποσοστό επί του συνόλου της γραμμής (%)	5,6%	73,2%	21,1%	100%
D_2	Απόλυτη συχνότητα	46	24	6	76
	Ποσοστό επί του συνόλου της γραμμής (%)	60,5%	31,6%	7,9%	100%
D_3	Απόλυτη συχνότητα	149	23	0	172
	Ποσοστό επί του συνόλου της γραμμής (%)	86,6%	13,4%	0,0%	100%

Η τυπολογία ως προς την ερώτηση Q31 παρουσιάζεται στον Πίνακα 4. Ο στατιστικός έλεγχος χ^2 έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των τριών συστάδων μαθητών και των απαντήσεων που έδωσαν στην ερώτηση Q31, (χ^2= 145,285, β.ε.=4, p=0,000<0,05). Η ένταση της σχέσης μεταξύ των παραπάνω παραμέτρων, (Cramer's V=0,477 και είναι 0,40<C.V.<0,60) είναι ισχυρή. Από τη

μελέτη του παραπάνω πίνακα εξάγεται ότι, η δεύτερη (D_2) και η τρίτη (D_3) συστάδα αποτελείται από μαθητές που θα τους ενδιέφερε να πραγματοποιούνται πολλές διαλέξεις στο σχολείο με θέματα σχετικά με το περιβάλλον. Η πρώτη συστάδα (D_1) αποτελείται από μαθητές που θα τους ενδιέφερε να πραγματοποιούνται λίγες διαλέξεις στο σχολείο με θέματα σχετικά με το περιβάλλον.

Πίνακας 5. Προφίλ της τρίτης τυπολογίας βάσει της ερώτησης Q32.

		Ερώτηση Q32: «Θα ήθελες να υπάρχουν στο πρόγραμμα περισσότερα μαθήματα σχετικά με το περιβάλλον;»			
Συστάδες		Πολύ	Λίγο	Καθόλου	Σύνολο
D_1	Απόλυτη συχνότητα	3	47	21	71
	Ποσοστό επί του συνόλου της γραμμής (%)	4,2%	66,2%	29,6%	100%
D_2	Απόλυτη συχνότητα	22	33	21	76
	Ποσοστό επί του συνόλου της γραμμής (%)	28,9%	43,4%	27,6%	100%
D_3	Απόλυτη συχνότητα	146	20	6	172
	Ποσοστό επί του συνόλου της γραμμής (%)	84,9%	11,6%	3,5%	100%

Στον Πίνακα 5 παρουσιάζεται το προφίλ της τυπολογίας ως προς την ερώτηση Q32. Ο στατιστικός έλεγχος χ^2 έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των τριών τύπων μαθητών και των απαντήσεων που έδωσαν στην ερώτηση Q32, (χ^2= 157,919, β.ε.=4, p=0,000<0,05). Η ένταση της σχέσης μεταξύ των παραπάνω παραμέτρων, (Cramer's V=0,498 και είναι 0,40<C.V.<0,60) είναι ισχυρή. Από τον Πίνακα 5 προκύπτει επίσης ότι, η πρώτη (D_1) και η τρίτη (D_3) συστάδα συγκροτείται από μαθητές που ήθελαν λίγο (66,2% και 84,9%, αντίστοιχα), να υπάρχουν στο σχολικό πρόγραμμα περισσότερα μαθήματα σχετικά με το περιβάλλον. Οι μαθητές της δεύτερης συστάδας (D_2) θα ήθελαν λίγο να υπάρχουν στο σχολικό πρόγραμμα περισσότερα μαθήματα σχετικά με το περιβάλλον (κατά 28,9%), πολύ (28,9%) και καθόλου (27,6%).

Στη συνέχεια διερευνήθηκε το προφίλ δευτέρου επιπέδου των διαμορφούμενων συστάδων βάσει του φύλου και της τάξης (ηλικία) των μαθητών. Για τον σκοπό αυτό εφαρμόστηκε ο στατιστικός έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2. Στον Πίνακα 6 παρουσιάζεται η συσχέτιση της τυπολογίας ως προς το φύλο των μαθητών. Ο στατιστικός έλεγχος χ^2 έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της τυπολογίας D (με βάση τις εκπαιδευτικές δράσεις) και του φύλου των μαθητών, (χ^2= 9,761, β.ε.=2, p=0,008<0,05). Η ένταση της σχέσης μεταξύ των παραπάνω παραμέτρων, (Cramer's V=0,175 και είναι 0,10<C.V.<0,20) είναι ασθενής. Σύμφωνα με την παραπάνω

ανάλυση, οι συστάδες D_1 και D_2 αποτελούνται κυρίως από αγόρια (52,1% και 59,2% αντίστοιχα), ενώ η συστάδα D_3 αποτελείται κυρίως από κορίτσια (61%).

Πίνακας 6. Προφίλ της τυπολογίας βάσει του φύλου των μαθητών.

		Φύλο		
Συστάδες		Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
D_1	Απόλυτη συχνότητα	37	34	71
	Ποσοστό επί του συνόλου της γραμμής (%)	52,1%	47,9%	100%
D_2	Απόλυτη συχνότητα	45	31	76
	Ποσοστό επί του συνόλου της γραμμής (%)	59,2%	40,8%	100%
D_3	Απόλυτη συχνότητα	67	105	172
	Ποσοστό επί του συνόλου της γραμμής (%)	39,0%	61%	100%

Πίνακας 7. Προφίλ της τυπολογίας βάσει της σχολικής τάξης.

		Σχολική τάξη		
Συστάδες		Τάξη Ε΄	Τάξη Στ΄	Σύνολο
D_1	Απόλυτη συχνότητα	27	43	70
	Ποσοστό επί του συνόλου της γραμμής (%)	38,6%	61,4%	100%
D_2	Απόλυτη συχνότητα	44	32	76
	Ποσοστό επί του συνόλου της γραμμής (%)	57,9%	42,1%	100%
D_3	Απόλυτη συχνότητα	96	76	172
	Ποσοστό επί του συνόλου της γραμμής (%)	55,8%	44,2%	100%

Τέλος, στον Πίνακα 7 παρουσιάζεται η συσχέτιση της τυπολογίας D σε σχέση με την τάξη των μαθητών. Ο στατιστικός έλεγχος χ^2 έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της συγκεκριμένης τυπολογίας (με βάση τις εκπαιδευτικές δράσεις) και της τάξης των μαθητών, (χ^2= 7,090, β.ε.=2, p=0,029<0,05). Η ένταση της σχέσης μεταξύ των παραπάνω παραμέτρων, (Cramer's V=0,149 και είναι 0,10<C.V.<0,20) είναι ασθενής. Από τον Πίνακα 7 φαίνεται ότι, οι συστάδες D_2 και

D_3 αποτελούνται κυρίως από μαθητές της Ε΄ τάξης, ενώ η συστάδα D_1 αποτελείται από μαθητές της Στ΄ τάξης.

Ειδικότερα, από την ανάλυση της τυπολογίας προκύπτει ότι, η πρώτη συστάδα συγκροτείται από μαθητές που θεωρούν ότι μερικές φορές (περιορισμένα) έχουν την ελευθερία να κάνουν ότι θέλουν στη σχολική αυλή. Είναι μαθητές που σε μεγάλη πλειοψηφία θα ήθελαν να κάνουν μάθημα σε μια σχολική αυλή, που θα λειτουργούσε και ως υπαίθρια τάξη. Πιστεύουν ότι πραγματοποιούνται λίγες εκπαιδευτικές δραστηριότητες στη σχολική αυλή, ενώ θα τους ενδιέφερε να πραγματοποιούνται λίγες σε αριθμό διαλέξεις στο σχολείο με θέματα σχετικά με το περιβάλλον. Επίσης, θα ήθελαν λίγο να υπάρχουν στο σχολικό πρόγραμμα περισσότερα μαθήματα σχετικά με το περιβάλλον. Οι μαθητές της συστάδας αυτής είναι κυρίως αγόρια της Στ΄ τάξης.

Η δεύτερη συστάδα συγκροτείται από μαθητές που θεωρούν ότι δεν έχουν καθόλου (απαγορευτικά) την ελευθερία να κάνουν ότι θέλουν στη σχολική αυλή. Πρόκειται για μαθητές που σε μεγάλη πλειοψηφία θα ήθελαν να κάνουν μάθημα σε μια σχολική αυλή, που θα λειτουργούσε παράλληλα και ως υπαίθρια τάξη. Θεωρώντας ότι, πραγματοποιούν λίγες ως καθόλου εκπαιδευτικές δραστηριότητες στη σχολική τους αυλή θα τους ενδιέφερε να πραγματοποιούνται πολλές διαλέξεις στο σχολείο με θέματα σχετικά με το περιβάλλον. Επίσης, έχουν μοιρασμένες απόψεις για την υλοποίηση περισσότερων μαθημάτων σχετικά με το περιβάλλον, (λίγο θα ήθελε το 28,9%, πολύ το 28,9% και καθόλου το 27,6%). Οι μαθητές της συστάδας αυτής είναι κυρίως αγόρια Ε΄ τάξης.

Η τρίτη συστάδα συγκροτείται από μαθητές που θεωρούν ότι μερικές φορές (περιορισμένα) έχουν την ελευθερία να κάνουν ότι θέλουν στη σχολική τους αυλή. Πρόκειται για μαθητές που θα ήθελαν να κάνουν μάθημα σε μια σχολική αυλή, που θα λειτουργούσε και ως υπαίθρια τάξη. Θεωρώντας ότι πραγματοποιούν λίγες εκπαιδευτικές δραστηριότητες στη σχολική τους αυλή, θα τους ενδιέφερε να πραγματοποιούνται πολλές διαλέξεις στο σχολείο με θέματα σχετικά με το περιβάλλον. Επίσης, η μεγάλη πλειοψηφία τους θα ήθελε λίγο, να υπάρχουν στο σχολικό πρόγραμμα περισσότερα μαθήματα σχετικά με το περιβάλλον. Οι μαθητές της συστάδας αυτής είναι κυρίως κορίτσια της Ε΄ τάξης.

Συμπεράσματα - Προτάσεις

Ο σχολικός αύλειος χώρος αποτελεί σημαντικό πεδίο δραστηριότητας του παιδιού, πεδίο έκφρασης του εσωτερικού του κόσμου και πεδίο επικοινωνίας του εξωτερικού του κόσμου. Οι σχολικές αυλές στο σύνολο τους είναι αρκετά υποβαθμισμένες αφού η απουσία υλικών εξοπλισμών, η περιορισμένη έκταση και η απουσία βλάστησης δεν προσφέρουν πλούσια αντιληπτικά ερεθίσματα, δεν καλλιεργούν περιβαλλοντική συνείδηση και ούτε ενθαρρύνουν την ενεργητική συμμετοχή του μαθητή στη μάθηση ενώ ανατρέπουν την ανάπτυξη μιας παιδαγωγικά πλούσιας σε φυσικά στοιχεία διαδικασίας. Τόσο ο παιδαγωγικός όσο και ο περιβαλλοντικός σχεδιασμός της σχολικής αυλής με φυσικά στοιχεία θα αποτελέσει ένα εκπαιδευτικό εργαλείο για τον μαθητή που θα συμβάλει σε μια εποικοδομητική διαδικασία μάθησης που θα προδιαθέτει αγάπη και σεβασμό για το περιβάλλον της φύσης.

Η τυπολογική ανάλυση που προκύπτει έχει ιδιαίτερη σημασία, αφού οδηγεί στον διαμόρφωση συστάδων μαθητών με ανάλογη περιβαλλοντική συμπεριφορά, γεγονός που δύναται να βοηθήσει στο σχεδιασμό αλλά και στην εφαρμογή κατάλληλων και αποδοτικών περιβαλλοντικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Ειδικότερα, για τους

μαθητές της Ε΄ τάξης προτείνεται η καθιέρωση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στη σχολική αυλή, καθώς και η υλοποίηση πολλών διαλέξεων στο σχολείο, με θέματα σχετικά με το περιβάλλον. Επίσης, προτείνεται η ένταξη περισσοτέρων μαθημάτων στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα σχετικών με το περιβάλλον. Για τους μαθητές της Στ΄ τάξης επίσης προτείνεται η καθιέρωση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στη σχολική αυλή. Προτείνεται η υλοποίηση λίγων διαλέξεων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και η ένταξη περιορισμένου αριθμού μαθήματα σχετικά με το περιβάλλον, πρόταση που συνδυάζεται και με τις αυξημένες εκπαιδευτικές απαιτήσεις του σχολικού τους προγράμματος. Ειδικότερα, για τα κορίτσια της τάξης αυτής προτείνεται η συμμετοχή τους σε θεατρικά δρώμενα, με «ανάληψη συμβολικών ρόλων», η συμμετοχή τους σε ομάδες συζητήσεων επικοινωνιακού χαρακτήρα, οι εκπαιδευτικές εκδρομές, ώστε να αξιοποιηθεί καλύτερα η διάθεσή τους για «κοινωνική συναναστροφή».

Η σημερινή σχολική αυλή είναι περιορισμένης εκπαιδευτικής εμβέλειας και αποστασιοποιημένη σε σχέση με οποιαδήποτε δράση στο φυσικό σχολικό περιβάλλον. Ο ανασχεδιασμός της με παιδαγωγικά και φυσικά - περιβαλλοντικά κριτήρια θα καταφέρει να αποσύρει το υπάρχον αναχρονιστικό μοντέλο και να αποτελέσει βασικό παιδαγωγικό εργαλείο τόσο στον εκπαιδευτικό όσο και στο μαθητή ώστε ο χώρος αυτός να αποτελέσει πηγή ικανοποίησης, μάθησης και ευχαρίστησης για τα παιδιά.

Βιβλιογραφία

Ι. Ελληνόγλωσση

Δερμετζόγλου, Μ. (2009). Ο χώρος παράγοντας διαμόρφωσης του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος του παιδικού σταθμού. Μεταπτυχιακή διατριβή. Θεσσαλονίκη: Τμήμα Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, ΑΠΘ.

Ματσαγγούρας, (2003). Η Σχολική Τάξη. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Πέτκου, Δ. (2011). Περιβαλλοντική Επικοινωνία και Σχολικός Αύλειος Χώρος: Η Περίπτωση των Σχολικών Μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ανατολική Θεσσαλονίκη. Μεταπτυχιακή διατριβή. Ορεστιάδα: Τμήμα Δασολογίας και Διαχείρισης Περιβάλλοντος και Φυσικών Πόρων, ΔΠΘ.

Ταμουτσέλη, Κ. (1997). Φυσικό Τοπίο και Υπαίθριοι Χώροι Προσχολικής Ηλικίας. Θεσσαλονίκη: Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, ΑΠΘ.

Ταμουτσέλη, Κ. (2009). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Σχολικός Αύλειος Χώρος. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Τσαντόπουλος, Γ. (2000). Εφαρμογές δημοσίων σχέσεων στην ευαισθητοποίηση της κοινής γνώμης για την διαμόρφωση δασικής πολιτικής. Διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη: Τμήμα Δασολογίας και Φυσικού Περιβάλλοντος, ΑΠΘ.

Φαρμάκης, Ν. (2002). Εισαγωγή στη Δειγματοληψία. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Α&Π Χριστοδουλίδη.

ΙΙ. Ξενόγλωσση

Fleet, A., Robertson, J. (1998). Unpacking Educational Environments: Visions from Reggio Emilia, Australia, Sweden, Denmark and the United States. Institute of Early Childhood. North Ryde: Macquarie University.

Hair, J., Anderson, R., Tatham, R., Black, W. (1995). Multivariate Data Analysis With Readings. 4th Edition. New York: Macrillan.

Heinrichs A.J., Kiernan N. (1994). Initial results of a statewide extension program in calf and heifer management in Pennsylvania. Journal of Dairy Science. Vol. 77, pp. 338-342.

Higgins, S., Hall, E., Wall, K., Woolner, P., McCaughey, C. (2004). The Impact of School Environments: A Literature Review. The Centre for Learning and Teaching. School of Education. Communication and Language Science. University of Newcastle.

Lang, D.C. (2002). Teacher Interaction within the Physical Environment: How Teachers Alter Their Spaces and/or Routines Because of Classroom Character. Dissertation. Seattle: University of Washington.

Lucas, B. (1993). Unlocking the landscape. Landscape Design. Vol. 221, pp. 11-17.

Malek, N. (2012). Evaluating the component of flexibility in the schoolyard. Journal of American Science. Vol. 8, No.8, pp. 411-417.

McGregor, J. (2004). Space and schools. Forum. Vol. 46, No. 1, pp. 13-18.

Piperopoulos, G., Tsantopoulos, G. (2006). The characteristics of environmental organisations in Greece in relation to the existence of a public relations officer. Environmental Politics. Vol. 15, No. 3, pp. 454-461.

Plaka, V., Skanavis, C. (2016). The feasibility of school gardens as an educational approach in Greece: a survey of Greek schools. Journal Innovation and Sustainable Development. Vol. 10, No. 2, pp. 141-159.

Sharma, S. (1996). Applied Multivariate Techniques. New York: John Willey and Sons, Inc.

Titman, W. (1994). Special Places, Special People: The Hidden Curriculum of School Grounds. Surrey: World Wildlife Fund for Nature.

Tsantopoulos, G., Petkoy, D., Tampakis, S., Andrea, V., Liapi D. (2014). Students perceptions on greening urban schoolyards: The case of primary education in Eastern Thessaloniki, Greece. Journal of Environmental Protection and Ecology. Vol. 15, No. 1, pp. 293–302.

Ward, J. (1963). Hierarchical grouping to optimize an objective function. Journal of the American Statistical Association. Vol. 58, No. 301, pp. 236-244.

Θέματα Δασολογίας και Διαχείρισης Περιβάλλοντος και Φυσικών Πόρων
8ος Τόμος: Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Επικοινωνία, σελ. 252 - 262

ΟΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΗΣ ΤΟΠΙΚΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΚΑΙ Η ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΤΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΟΥ ΚΙΝΔΥΝΟΥ ΣΤΗΝ ΚΡΗΤΗ: ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ, ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ

Μαρία Σακελλάρη
Ερευνήτρια Περιβαλλοντικής Επικοινωνίας & Επικοινωνίας του Κινδύνου
Μουσείο Φυσικής Ιστορίας Κρήτης
Σχολή Θετικών Επιστημών
Πανεπιστήμιο Κρήτης
E-mail: sakellari@nhmc.uoc.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η συχνότητα εμφάνισης φυσικών καταστροφών όπως π.χ. έντονες βροχοπτώσεις, ξηρασία κ.ά. αυξάνεται λόγω της κλιματικής αλλαγής, αλλά και οι επιδράσεις των φυσικών καταστροφών επιδεινώνονται από την αλλοίωση του φυσικού περιβάλλοντος λόγω των ανθρωπίνων δραστηριοτήτων, π.χ. παρεμβάσεις σε κοίτες ποταμών, αποδάσωση, ανεξέλεγκτη δόμηση κ.ά., ενώ, πολλές φορές, η αιτία των φυσικών καταστροφών είναι η ίδια η ανθρώπινη συμπεριφορά, π.χ. πυρκαγιές. Έτσι, λοιπόν, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι, σε αρκετές περιπτώσεις, ο όρος «φυσική καταστροφή» μοιάζει να είναι οξύμωρος, μιας και οι παράγοντες που οδηγούν σε μια καταστροφή εξαρτώνται από την ανθρώπινη συμπεριφορά απέναντι στο περιβάλλον και, συνεπώς, δεν είναι «φυσικοί». Ο κύριος στόχος της Επικοινωνίας του Περιβαλλοντικού Κινδύνου, ως ξεχωριστό πεδίο δράσης της Περιβαλλοντικής Επικοινωνίας, είναι η αλλαγή συμπεριφοράς ατόμων και κοινωνικών ομάδων έτσι, ώστε να επιτευχθεί μείωση της πιθανότητας εμφάνισης, ή όπου αυτό δεν είναι εφικτό, διατήρηση βιώσιμων επιπέδων ετοιμότητας απέναντι σε μια περιβαλλοντική καταστροφή. Ωστόσο, πολυάριθμες έρευνες έχουν αποδείξει ότι ο συγκεκριμένος στόχος παραμένει αρκετά δύσκολος για να επιτευχθεί. Είναι χαρακτηριστικό ότι ακόμα και όταν περιβαλλοντικές καταστροφές εμφανίζονται αρκετά συχνά, τα επίπεδα ετοιμότητας των τοπικών πληθυσμών παραμένουν χαμηλά. Σε αυτό το πλαίσιο, θα αξιολογηθεί η υφιστάμενη κατάσταση όσον αφορά την ετοιμότητα του τοπικού πληθυσμού της Κρήτης απέναντι σε συχνά εμφανιζόμενους περιβαλλοντικούς κινδύνους και θα μελετηθούν οι τρόποι διεύρυνσης του σημαντικού ρόλου της Περιβαλλοντικής Επικοινωνίας στις τοπικές στρατηγικές πολιτικής προστασίας.

Λέξεις κλειδιά: *Ανθεκτικότητα, ετοιμότητα, επικοινωνία του περιβαλλοντικού κινδύνου, περιβαλλοντική καταστροφή*

Φυσικές Καταστροφές και Ετοιμότητα

Η καταστροφή ορίζεται ως «*ένα γεγονός συγκεντρωμένο στο χώρο και στο χρόνο, κατά το οποίο μια κοινότητα υφίσταται σοβαρό κίνδυνο και τα μέλη της αντιμετωπίζουν τέτοιες απώλειες που διηρρυγνύεται η κοινωνική δομή ενώ παρεμοδίζεται η εκπλήρωση όλων ή μερικών από τις ουσιώδεις λειτουργίες της*» (UNDRO 1991). Οι φυσικές

καταστροφές έχουν συνήθως υδρομετεωρολογική προέλευση, όπως θυελλώδεις ανέμους, έντονες βροχοπτώσεις και ακραίες θερμοκρασίες, αλλά και οι σεισμοί ευθύνονται για υψηλά ποσοστά ανθρώπινων απωλειών, κυρίως λόγω κακής οικοδόμησης. Από την άλλη πλευρά η συχνότητα εμφάνισης φυσικών καταστροφών υδρομετεωρολογικής προέλευσης, π.χ. έντονες βροχοπτώσεις, ξηρασία, καταιγίδες κ.ά. αυξάνεται λόγω της κλιματικής αλλαγής, αλλά και οι επιδράσεις των φυσικών καταστροφών επιδεινώνονται από την αλλοίωση του φυσικού περιβάλλοντος λόγω των ανθρωπίνων δραστηριοτήτων, π.χ. παρεμβάσεις σε κοίτες ποταμών, αποδάσωση, καταστροφή υγροτόπων, ανεξέλεγκτη δόμηση κ.ά. Συνεπώς μπορούμε να πούμε ότι σε αρκετές περιπτώσεις ο όρος «φυσική καταστροφή» μοιάζει να είναι οξύμωρος, μιας και παράγοντες που οδηγούν σε μια καταστροφή, όπως επίπεδο έκθεσης και η ένταση του κινδύνου, εξαρτώνται ως ένα βαθμό από την καταστροφική ανθρώπινη συμπεριφορά απέναντι στο περιβάλλον και τις λειτουργίες του και συνεπώς δεν είναι «φυσικοί» (Σκαναβή & Σακελλάρη 2012). Η Ελλάδα βιώνει συχνά επεισόδια φυσικών καταστροφών με αρκετά σοβαρές αρνητικές επιπτώσεις, λόγω της γεωμορφολογίας, των κοινωνικών και οικονομικών συνθηκών, των ανεπαρκών υποδομών και της κακοδιαχείρισης που υφίσταται ο φυσικός πλούτος της χώρας, με πιο συχνό είδος φυσικών καταστροφών που σχετίζονται με τον καιρό στην Ελλάδα να είναι οι πλημμύρες. Αν και η γενεσιουργός αιτία μιας πλημμύρας προφανώς είναι κάποια βροχόπτωση με ένταση και διάρκεια, στις μέρες μας όμως ακόμη και μικρότερα επεισόδια βροχοπτώσεων οδηγούν σε εκδήλωση καταστροφικών πλημμυρών σε λεκάνες απορροής χειμαρρικών ρευμάτων με έντονες ανθρωπογενείς επεμβάσεις (Στάθης 2004). Όμοια και στη Κρήτη, οι πλημμύρες, είναι ένα σχετικά συχνό φαινόμενο, το οποίο γίνεται όλο και εντονότερο τα τελευταία χρόνια, κυρίως στη Δυτική Κρήτη και στο Νομό Χανίων, όπου και προξενεί μεγάλες καταστροφές κυρίως λόγω των οικιστικών πιέσεων και των ανθρώπινων παρεμβάσεων στο φυσικό περιβάλλον, ιδίως σε τουριστικές ζώνες.

Στις κοινωνίες που είναι ευαίσθητες στη βίωση δυσμενών επιδράσεων από εκρήξεις ηφαιστείων, πυρκαγιές, θύελλες, πλημμύρες, τσουνάμι και σεισμούς, η συνεχής και αδιάλειπτη αναζήτηση στρατηγικών για τη διαχείριση των σχετικών κίνδυνων είναι εξαιρετικά σημαντική. Ωστόσο, δεν είναι ένας εύκολος στόχος. Αντικειμενικά, ο κοινωνικός κίνδυνος από τους φυσικούς κινδύνους αυξάνεται συνεχώς. Ακόμα κι αν η πιθανότητα και η ένταση της φυσικής καταστροφής παραμένουν σταθερές, η συνεχής αύξηση του πληθυσμού και η οικονομική και οικοδομική ανάπτυξη, οδηγεί σε συνακόλουθη αύξηση στο πιθανό μέγεθος και στο εύρος της απώλειας και των διαταραχών που συνδέονται με τη φυσική καταστροφή και τον επακόλουθο κίνδυνο. Πέρα όμως από τις φυσικές καταστροφές, όπως οι σεισμοί και οι πλημμύρες υπάρχουν και οι ανθρωπογενείς απειλές, όπως οι βιομηχανικές εκρήξεις, χημικά, ραδιενεργά απόβλητα και ατυχήματα μεταφοράς που έχουν καταστρεπτικές συνέπειες τόσο στον άνθρωπο όσο και στο φυσικό περιβάλλον.

Παρά τις προσπάθειες των υπηρεσιών πολιτικής προστασίας να ενημερώσουν το κοινό για τις περιβαλλοντικές καταστροφές και πώς να αντιμετωπίσουν τις συνέπειές τους, ο στόχος της διατήρησης βιώσιμων επιπέδων ετοιμότητας απέναντι σε μια περιβαλλοντική καταστροφή έχει αποδειχθεί ότι είναι δύσκολο να επιτευχθεί. Οι άνθρωποι που ζουν σε κοινότητες που είναι ευάλωτες σε περιβαλλοντικές καταστροφές συνεχίζουν να καταδεικνύουν περιορισμένη γνώση των διαδικασιών αντιμετώπισης του κινδύνου και παρουσιάζουν μια επιφυλακτικότητα στην υιοθέτηση προστατευτικών μέτρων (Paton et al. 2006b). Αρχικά, ακόμα και όταν οι φυσικές καταστροφές εμφανίζονται σχετικά συχνά, π.χ. πυρκαγιές, σεισμοί,

πλημμύρες, έρευνες αποδεικνύουν ότι τα επίπεδα ετοιμότητας των πληθυσμών είναι γενικά χαμηλά (Paton et al. 2005, Paton, et al. 2006a).

Ενώ ο κίνδυνος και η απώλεια είναι τα φαινόμενα που συνδέονται με την καταστροφή, γίνεται όλο και περισσότερο σαφές ότι μερικοί άνθρωποι και ομάδες πληθυσμού εμφανίζονται να προσαρμόζονται σε αυτές τις περιστάσεις καλύτερα από κάποιους άλλους ανθρώπους και κάποιες άλλες ομάδες πληθυσμού. Αυτές οι παρατηρήσεις αποτέλεσαν τη βάση για τη μελέτη της ανθεκτικότητας (resilience) στη διαχείριση της επικινδυνότητας των καταστροφών. Η Επικοινωνία του Περιβαλλοντικού Κινδύνου, ως μέρος μιας ευρύτερης στρατηγικής για τη διαχείριση των περιβαλλοντικών καταστροφών, οφείλει να ανταποκρίνεται στα μεταβλητά επίπεδα ανθεκτικότητας και να προσαρμόζει το περιεχόμενο της ανάλογα με την ομάδα πληθυσμού στην οποία απευθύνεται.

Από την άλλη πλευρά, η Επικοινωνία του Περιβαλλοντικού Κινδύνου, σε σχέση, για παράδειγμα, με το αντίστοιχο πεδίο επικοινωνίας για τους κινδύνους για την ανθρώπινη υγεία, παραμένει ένα ελάχιστα μελετημένο πεδίο, ίσως γιατί ο περιβαλλοντικός κίνδυνος προσλαμβάνεται διαφορετικά από το κίνδυνο για την ατομική ακεραιότητα. Οι συνέπειες των περιβαλλοντικών απειλών είναι συχνά απρόσωπες, αργούν να εμφανιστούν στο χρόνο και στο χώρο, και οι γενεσιουργές αιτίες είναι συχνά δύσκολο να προσδιοριστούν, ενώ οι περιβαλλοντικές στάσεις καθορίζονται κυρίως από προσωπικές αξίες και αντιλήψεις, σε αντίθεση με την υγεία, όπου ο φόβος για τη προσωπική ευημερία είναι ένας ισχυρός παράγοντας αλλαγής συμπεριφοράς (Hunka et al. 2015).

Σε αυτό το πλαίσιο, θα αξιολογηθεί η υφιστάμενη κατάσταση όσον αφορά την ετοιμότητα του τοπικού πληθυσμού της Κρήτης απέναντι σε συχνά εμφανιζόμενους περιβαλλοντικούς κινδύνους και θα μελετηθούν οι τρόποι διεύρυνσης του σημαντικού ρόλου της Περιβαλλοντικής Επικοινωνίας γενικότερα, και της Επικοινωνίας του Περιβαλλοντικού Κινδύνου ειδικότερα, στις τοπικές στρατηγικές πολιτικής προστασίας.

Η Επικοινωνία του Περιβαλλοντικού Κινδύνου

Το πεδίο της Περιβαλλοντικής Επικοινωνίας προέκυψε με την πάροδο του χρόνου ως συνέπεια ορισμού και θεμελίωσης της έννοιας μέσα από διαφορετικούς δρόμους και από διαφορετικές μεταξύ τους ομάδες μελετητών της Επικοινωνίας. Το άρθρο της Christine L. Oravec (1981), στο *Quarterly Journal of Speech*, με τίτλο "John Muir, Yosemite and the Sublime Response" αποτελεί για πολλούς ερευνητές το έναυσμα για τη καθιέρωση του πεδίου της Περιβαλλοντικής Επικοινωνίας (Cox 2007, Senecah 2007). Η Oravec (1981) απέδειξε ότι το περιβάλλον δεν αποτελεί μια κατηγορία θέματος στα διάφορα πεδία Επικοινωνίας, αντίθετα το περιβάλλον αποτελεί μια ομπρέλα κάτω από την οποία εντάσσονται όλα τα πεδία, οι μελέτες και οι σπουδές Επικοινωνίας και οι οποίες, με τη σειρά τους, συνδέονται μεταξύ τους. Ωστόσο, μέχρι και τα τέλη της δεκαετίας του 1980, το περιβάλλον παρέμενε ένα σχεδόν άγνωστο θέμα στην έρευνα, στις σπουδές και στα ακαδημαϊκά τμήματα Επικοινωνίας (Senecah 2007). Το 1991, πραγματοποιήθηκε στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής το πρώτο Συνέδριο για τη Συζήτηση της Περιβαλλοντικής Υπεράσπισης (Conference on the Discourse of Environmental Advocacy), (Cox 2007, Senecah 2007), το οποίο οδήγησε στη καθιέρωση της διοργάνωσης ανά διετία του Συνεδρίου για την Επικοινωνία και το Περιβάλλον (Conference on Communication and Environment),

(Senecah 2007). Το 1996, η Εθνική Ένωση Επικοινωνίας των ΗΠΑ (National Association Communication) κάνει αποδεκτό το αίτημα μιας πολυπληθούς ομάδας ερευνητών, με επικεφαλής την Susan Senecah, για τη σύσταση Επιτροπής Περιβαλλοντικής Επικοινωνίας (Environmental Communication Commission). Ο διορισμός της Επιτροπής Περιβαλλοντικής Επικοινωνίας, η οποία αργότερα εδραιώθηκε ως ξεχωριστό τμήμα της Ένωσης, αποτέλεσε την πρώτη επίσημη ενέργεια αναγνώρισης του ξεχωριστού και ενιαίου πεδίου της Περιβαλλοντικής Επικοινωνίας.

Η Περιβαλλοντική Επικοινωνία (ΠΕπ) αποτελεί ένα καινούριο, σχετικά, επιστημονικό πεδίο και για πολύ καιρό δεν υπήρχε κάποιος ευρέως αποδεκτός ορισμός. Άλλωστε και ο ορισμός της έννοιας της Επικοινωνίας είναι ευμετάβλητος με την πάροδο του χρόνου, καθώς η τεχνολογία και τα μέσα επικοινωνίας αλλάζουν συνεχώς μορφή και λειτουργία. Έτσι, τη δεκαετία του 1970, Επικοινωνία σήμαινε ανταλλαγή συμβόλων με σκοπό την απόδοση νοήματος (Depoe 2007). Ο Peters (1999) πρότεινε την ιδέα της διάδοσης ή της αποστολής μηνυμάτων ως εναλλακτική στη περιορισμένη σύλληψη της επικοινωνίας αυστηρά ως διαδικασία ανταλλαγής. Άλλοι ερευνητές επαναδιατύπωσαν την έννοια του μηνύματος, από αυτόνομη εννοιολογική μονάδα σε ένα ανοικτό σύστημα κωδικών και στοιχείων, το οποίο μπορεί να ερμηνευθεί με πολλαπλούς τρόπους (Ceccarelli 1998, Fiske 1987, McGee 1990) και αμφισβήτησαν την αποτελεσματικότητα ή τη δυνατότητα κατανόησης μιας κατάστασης μέσω της αποστολής ενός μηνύματος (Biesecker 1989, Derrida 1974). Παρόλα αυτά, κοινός τόπος είναι ότι η έννοια της Επικοινωνίας είναι ευρύτερη της απλής συζήτησης ανάμεσα σε δύο ανθρώπους (Depoe 2007). Στις μέρες μας, επικρατέστερος είναι ο ορισμός του Robert Cox (2013), σύμφωνα με τον οποίο η Περιβαλλοντική Επικοινωνία «*αποτελεί το ρεαλιστικό και συστατικό όχημα για τη κατανόηση του περιβάλλοντος και της σχέσης μας με το φυσικό κόσμο: είναι το συμβολικό μέσο που χρησιμοποιούμε κατά τη κατασκευή των περιβαλοντικών προβλημάτων και κατά τη διαπραγμάτευση των διαφορετικών αποκρίσεων της κοινωνίας σε αυτά»*. Συνεπώς, η ΠΕπ περιλαμβάνει όλες τις μεθόδους και τις διαδικασίες επικοινωνίας που εμπλέκονται στα περιβαλλοντικά ζητήματα, όπως η ρητορική γύρω από τις περιβαλλοντικές αντιπαραθέσεις και τα περιβαλλοντικά κείμενα, η σχέση ανάμεσα στη γλώσσα και τις εμπειρίες στη φύση, η περιβαλλοντική προστασία και τα προγράμματα εκπαίδευσης, τα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας και οι δημόσιες σχέσεις γύρω από τα περιβαλλοντικά ζητήματα, η συμμετοχή πολιτών στη λήψη περιβαλλοντικών αποφάσεων, η περιβαλλοντική διαμεσολάβηση και επίλυση συγκρούσεων, το «πράσινο» μάρκετινγκ και η διαφήμιση οικολογικών προϊόντων, οι αναπαραστάσεις της φύσης και η κατασκευή των περιβαλλοντικών ζητημάτων στο σύγχρονο πολιτισμό, η επικοινωνία της επιστήμης (science communication) και η επικοινωνία του κινδύνου (risk communication) (Cox 2013).

Η Επικοινωνία του Κίνδυνου αποτελεί μια διαδραστική διαδικασία ανταλλαγής πληροφοριών και απόψεων μεταξύ ιδιωτών, κοινωνικών ομάδων και αρμόδιων φορέων. Περιλαμβάνει πολλαπλά μηνύματα σχετικά με τη φύση του κινδύνου και άλλα μηνύματα, όχι απαραίτητα για τον κίνδυνο, που εκφράζουν ανησυχίες, απόψεις, ή αντιδράσεις σε μηνύματα για τον κίνδυνο ή σε νομικές και θεσμικές ρυθμίσεις για τη διαχείριση του κινδύνου (Covello 1998). Πιο απλά, περιλαμβάνει τις διάφορες στρατηγικές επικοινωνίας που υλοποιούνται από τους ειδικούς και τους αρμόδιους φορείς έτσι ώστε να αναλύσουν, να περιγράψουν και να πληροφορήσουν το ευρύ κοινό για ένα κίνδυνο, και, εν τέλει, να σχεδιάσουν από κοινού τις δράσεις για την αντιμετώπιση του. Τα τελευταία χρόνια, η επιστήμη της επικοινωνίας του κινδύνου

γίνεται όλο και πιο γνωστή και βρίσκει εφαρμογή σε όλο και μεγαλύτερο εύρος πολιτικών και δράσεων πολιτικής προστασίας. Ο κύριος στόχος της Επικοινωνίας του Περιβαλλοντικού Κινδύνου (Environmental Risk Communication) είναι η μείωση της πιθανότητας εμφάνισης, ή όπου αυτό δεν είναι εφικτό, η διατήρηση βιώσιμων επιπέδων ετοιμότητας απέναντι σε μια περιβαλλοντική καταστροφή μέσα από την αλλαγή της συμπεριφοράς ατόμων και κοινωνικών ομάδων. Ωστόσο, ο συγκεκριμένος στόχος έχει αποδειχθεί ότι είναι δύσκολο να επιτευχθεί, ίσως γιατί η επικοινωνία του κινδύνου έχει εστιάσει περισσότερο στα μηνύματα που παρέχει, παρά στις σχέσεις μεταξύ των πολιτών και των αρμόδιων υπηρεσιών.

Η εμπιστοσύνη και η αξιοπιστία της πηγής πληροφόρησης είναι οι πιο σημαντικοί παράγοντες σε ό,τι αφορά τις στρατηγικές Επικοινωνίας του Περιβαλλοντικού Κινδύνου (Peters et al. 1997). Αν και η προσωπική εμπειρία και γνώση για το θέμα είναι ίσως τα ευκολότερα κριτήρια για να αξιολογήσει κανείς την εγκυρότητα μιας πληροφορίας και του παρόχου της, ωστόσο οι πληροφορίες σχετικά με το κίνδυνο δεν απευθύνονται αποκλειστικά σε ειδικούς επιστήμονες (Hunka et al. 2015). Έτσι, λοιπόν, η εμπιστοσύνη στις αρμόδιες υπηρεσίες και στην πληροφορία που παρέχουν έχει σχέση με το βαθμό που οι πολίτες πιστεύουν ότι οι συγκεκριμένοι φορείς έχουν πράγματι τις ικανότητες για την επιτυχή αντιμετώπιση των καταστροφών (Peters et al. 1997). Σε περιόδους κρίσεων, οι πολίτες είναι αναγκασμένοι να προσαρμοστούν σε δύσκολες καταστάσεις. Στις περιπτώσεις αυτές η εμπιστοσύνη είναι εκείνη που θα διευκολύνει τη λήψη αποφάσεων. Η εμπιστοσύνη που θα δείξει η τοπική κοινωνία διευκολύνει, επομένως, στην προσαρμογή και αποτελεί το συνδετικό κρίκο για τη συνεργασία μεταξύ ατόμων και κοινωνικών ομάδων (Drottz-Sjöberg 2003).

Η επιλογή των λέξεων και η σύνταξη που θα χρησιμοποιηθεί για τη διατύπωση των μηνυμάτων κατέχει σημαντικό ρόλο στις διαδικασίες της Επικοινωνίας του Περιβαλλοντικού Κινδύνου. Κι αυτό, γιατί ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζεται η πληροφορία που αφορά την επικινδυνότητα επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο την αντιλαμβάνεται το κοινό (Marteau et al. 2000). Η χρήση εκφράσεων της καθημερινότητας και επιλογή της καθομιλουμένης, και όχι της αυστηρής, τεχνοκρατικής γλώσσας, έχει καλύτερα αποτελέσματα όσον αφορά τη διάχυση των μηνυμάτων στο ευρύ κοινό (Drottz-Sjöberg 2003). Επιπλέον, σύμφωνα με τους Kahan et al. (2010) οι ειδικοί που αναλαμβάνουν να κοινοποιήσουν μηνύματα που αφορούν τον περιβαλλοντικό κίνδυνο και προέρχονται από το ίδιο πολιτισμικό περιβάλλον με το κοινό στο οποίο απευθύνονται έχουν μεγαλύτερη επιρροή από εκείνους που έχουν διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Γενικότερα, οι άνθρωποι τείνουν να πιστεύουν εκείνη τη πληροφορία που ταυτίζεται περισσότερο με τη δική τους κοσμοθεωρία, νοοτροπία και καθημερινότητα (Hunka et al. 2015).

Για να ενθαρρύνει την ανάπτυξη της ετοιμότητας απέναντι σε μια περιβαλλοντική καταστροφή, η Επικοινωνία του Περιβαλλοντιού Κινδύνου ως μέρος μιας στρατηγικής για τη διαχείριση της περιβαλλοντικής επικινδυνότητας, πέρα από το περιεχόμενο της πληροφορίας και τη σχέση ανάμεσα στην τοπική κοινωνία και τις αρμόδιες υπηρεσίες, πρέπει να ενσωματώσει τη συμμετοχή των πολιτών στη λήψη αποφάσεων σε ζητήματα που αφορούν τη διαχείριση του περιβαλλοντικού κινδύνου. Το γεγονός αυτό αυξάνει τις πιθανότητες ότι οι παρεχόμενοι πόροι αντιμετώπισης του κινδύνου θα είναι συνεπείς με τις πεποιθήσεις, τις προσδοκίες και τους στόχους της τοπικής κοινωνίας και θα χρησιμοποιηθούν με επιτυχία για να καθοδηγήσουν την τοπική κοινωνία στην ανάπτυξη ετοιμότητας απέναντι σε μια περιβαλλοντική καταστροφή (Σκαναβή & Σακελλάρη 2012).

Η Επικοινωνία του Περιβαλλοντικού Κινδύνου στη Κρήτη: Υφιστάμενη κατάσταση, προκλήσεις και προοπτικές

Σε τοπικό επίπεδο, στην Περιφέρεια Κρήτης, η Επικοινωνία του Περιβαλλοντικού Κινδύνου οφείλει να στραφεί στις ικανότητες της τοπικής κοινωνίας να αποκριθεί άμεσα και κατάλληλα και να αναπτύξει συγκεκριμένες δεξιότητες πριν από την εμφάνιση της καταστροφής, ωστόσο επίτευξη αυτού του στόχου αντιμετωπίζει αρκετά και σημαντικά εμπόδια. Είναι χαρακτηριστικό το παράδειγμα ότι το ιατρικό προσωπικό που εργάζεται στο τμήμα επειγόντων περιστατικών στα δύο μεγαλύτερα νοσοκομεία της Κρήτης παρουσιάζει περιορισμένη ετοιμότητα για την αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών καταστροφών (Ρούτση 2010). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα σχετικής έρευνας για το βαθμό ετοιμότητας τους σε καταστροφές (Ρούτση 2010), η πλειοψηφία του προσωπικού που εργάζεται στο τμήμα επειγόντων περιστατικών στα δύο μεγαλύτερα νοσοκομεία της Κρήτης γνωρίζει την ύπαρξη σχεδίων διαχείρισης κρίσεων, ωστόσο μόλις το 1/3 του προσωπικού γνωρίζει που πρέπει να μεταβεί και τι πρέπει να κάνει σε περίπτωση φυσικών καταστροφών. Η συντριπτική πλειοψηφία του προσωπικού ζητά εκπαίδευση με συμμετοχή σε ασκήσεις, αλλά και άλλες μεθόδους όπως σεμινάρια κ.ά. Σημαντικά ευρύματα της έρευνας ήταν ότι το νέο προσωπικό δεν έχει τύχει εκπαίδευσης ή ενημέρωσης σχετικά με τα σχέδια διαχείρισης κρίσεων και την εφαρμογή τους, ενώ χαμηλό ήταν το επίπεδο αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης των δυνατοτήτων του προσωπικού. Σημαντική βελτίωση χρειάζεται, επίσης, η εκπαίδευση και η κατάρτιση του προσωπικού στους δήμους της Κρήτης σε ό,τι αφορά την απόκριση και την αντιμετώπιση των καταστροφών, ενώ παραμένει χαμηλή η αναγνωρισιμότητα και η κατανόηση των συστημάτων έγκαιρης προειδοποίησης από το ευρύ κοινό[1].

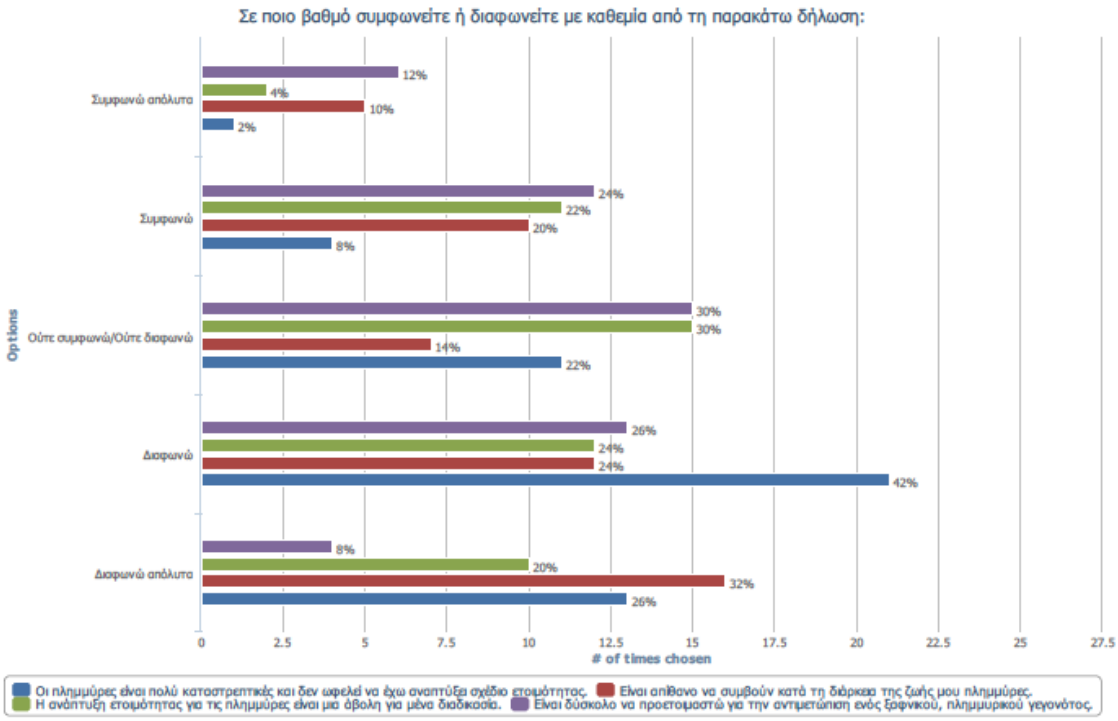
Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, τη χρονική περίοδο 2010-2011 υλοποιήθηκε μια ερευνητική προσέγγιση [2] για τη διερεύνηση του επιπέδου ανθεκτικότητας των κατοίκων του Νομού Χανίων απέναντι σε πλημμύρες, χρησιμοποιώντας το μοντέλο ανθεκτικότητας (resilience model) που αναπτύχθηκε από τον Paton (2007) για να εξηγήσει πώς οι άνθρωποι ερμηνεύουν τις πληροφορίες για σύνθετους και απειλητικούς κινδύνους, τις συνέπειές τους και τις προτεινόμενες ενέργειες για να μετριασθούν οι επιπτώσεις τους. Το συγκεκριμένο μοντέλο δίνει έμφαση στη συζήτηση των ζητημάτων κινδύνου στα πλαίσια των διαδικασιών λήψης αποφάσεων με τη συμμετοχή της τοπικής κοινωνίας, στους τρόπους με τους οποίους τα μέλη της τοπικής κοινότητας καλούνται να αναγνωρίσουν τις επιπτώσεις του κινδύνου και στην ικανότητα τους να τις αντιμετωπίσουν. Το μοντέλο καταγράφει τους κύριους παράγοντες που καθορίζουν την ανθεκτικότητα και τις σχέσεις αλληλεπίδρασης που υπάρχουν μεταξύ τους και παρουσιάζει την ικανότητα προσαρμογής ως ενσωμάτωση προσωπικών μεταβλητών, π.χ. αποτελεσματικότητα, αίσθηση κοινωνικής δέσμευσης, αισθήματα για την περιοχή, κοινωνικών μεταβλητών, π.χ. αμοιβαία κοινωνική υποστήριξη, συμμετοχή στα κοινά, και θεσμικών μεταβλητών, π.χ. εμπιστοσύνη, ενδυνάμωση. Η έρευνα προσαρμόστηκε σε δύο διαδικασίες, οι οποίες υπαγορεύονται από το μοντέλο του Paton (2007). Η πρώτη περιλαμβάνει την ανάγκη η έρευνα να είναι σε θέση διαφοροποιείται μεταξύ των ανθρώπων που αποφασίζουν να προετοιμαστούν από εκείνους που αποφασίζουν να μην προετοιμαστούν (Paton et al. 2005) απέναντι στο κίνδυνο. Η δεύτερη προσέγγιση συνεπάγεται πώς το κοινωνικό

[1] Συμπεράσματα από την έρευνα για το βαθμό ανθεκτικότητας σε φυσικές καταστροφές που πραγματοποιήθηκε σε 5 μεγάλους Δήμους της Κρήτης στα πλαίσια του προγράμματος CPMODEL, βλ. http://www.cpmodel.eu/wordpress/wp-content/uploads/2015/09/CPModel_Questionnaire_EN.pdf

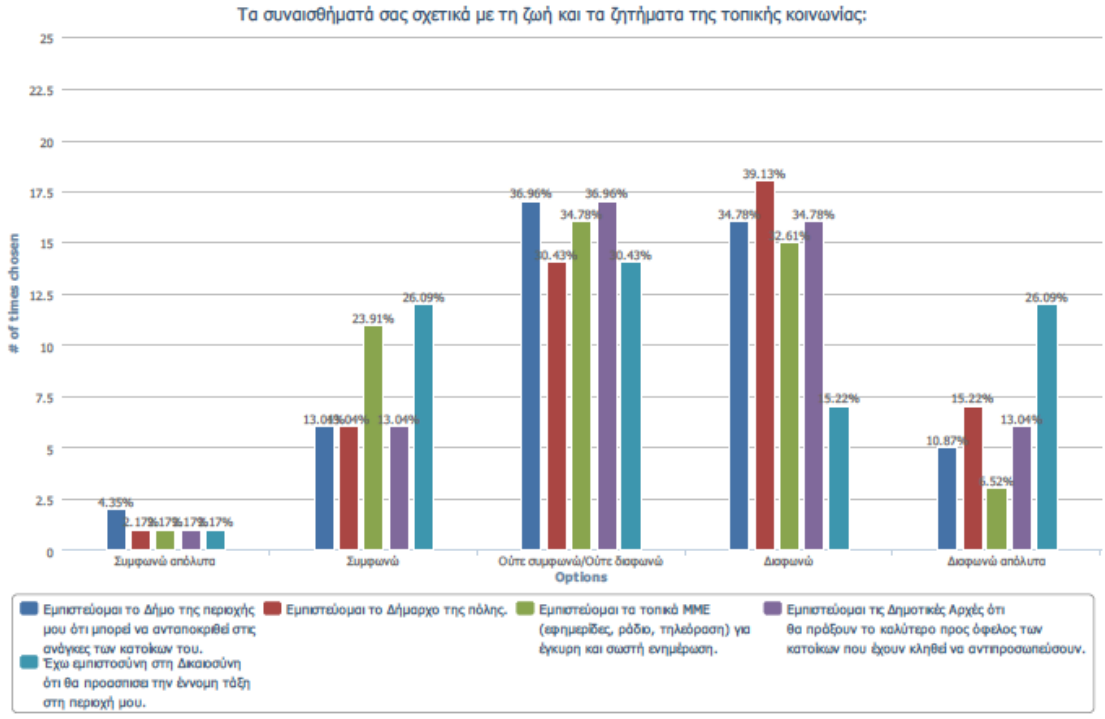
[2] Η έρευνα επικαιροποιήθηκε το 2013 με διεξαγωγή πρόσθετων ατομικών συνεντεύξεων.

πλαίσιο των ανθρώπων επηρεάζει το πώς αναλύουν τον κίνδυνο και τι αποφασίζουν να κάνουν για να τον αντιμετωπίσουν (Paton et al. 2006b). Ο απώτερος στόχος της έρευνας είναι να αξιολογηθεί η ικανότητα προσαρμογής στις επιπτώσεις των καταστροφικών πλημμυρικών φαινομένων και να χρησιμοποιηθούν τα στοιχεία αυτά για την ανάπτυξη προγραμμάτων Επικοινωνίας του Περιβαλλοντικού Κινδύνου έτσι, ώστε η τοπική κοινωνία να αναπτύξει ικανότητες ετοιμότητας απέναντι στο κίνδυνο.

Η πλειοψηφία των 69 ερωτηθέντων, κατοίκων του Νομού Χανίων, είναι άνδρες (63%), έχει αποφοιτήσει από ΑΕΙ-ΤΕΙ (79%) και ανήκει στην ηλικιακή ομάδα των 18 έως 40 ετών (67%). Οι συμμετέχοντες στην έρευνα παρουσιάζουν αποφασιστικότητα στην επίλυση των προβλημάτων στην καθημερινή τους ζωή και έντονη επιθυμία να εργαστούν για την επίλυση των όποιων προβλημάτων θα αντιμετωπίσουν στο μέλλον (60%), ενώ είναι έντονη η πεποίθηση ότι έχουν τη δυνατότητα να περιορίσουν τις επιπτώσεις από τις πλημμύρες (Γράφημα 1). Πιστεύουν, επίσης, ότι η ανάληψη δράσεων ετοιμότητας απέναντι στις φυσικές καταστροφές θα ενισχύσει την ικανότητά τους να αντιμετωπίσουν τις συνέπειες της καταστροφής και θα συμβάλλουν στην βελτίωση της ποιότητας της καθημερινής τους ζωής (60%). Ενώ συμμετέχουν στις εκδηλώσεις της τοπικής κοινωνίας και χαρακτηρίζονται από κοινωνική αλληλεγύη, ωστόσο οι ερωτηθέντες δεν συμμετέχουν ενεργά στην διαδικασίες επίλυσης των προβλημάτων που απασχολούν την τοπική κοινωνία. Εν τούτοις, οι περισσότεροι από τους ερωτηθέντες χρησιμοποιούν μέσα κοινωνικής δικτύωσης (facebook, twitter, blogs κ.ά.) για να ενημερωθούν για τα δρώμενα στη τοπική κοινωνία και να έρθουν σε επαφή με τους συμπολίτες τους (67%). Οι συμμετέχοντες στην έρευνα παρόλο που αναφέρουν ότι τα τοπικά ζητήματα είναι κυρίαρχο θέμα ανάμεσα στους συμπολίτες τους, δεν πιστεύουν ότι η επικοινωνία ανάμεσα στα μέλη της τοπικής κοινωνίας είναι ικανοποιητική (44%). Αισθάνονται ότι μπορούν να επηρεάσουν όσα συμβαίνουν στη περιοχή τους και πιστεύουν ότι η συμμετοχή τους σε δραστηριότητες της τοπικής κοινωνίας θα έχει θετικά αποτελέσματα (46%). Ωστόσο, δείχουν μικρή εμπιστοσύνη στα πρόσωπα που έχουν εκλεγεί στην Τοπική Αυτοδιοίκηση, καθώς και στα τοπικά μέσα ενημέρωσης (Γράφημα 2). Μέσα στον επόμενο μήνα σκοπεύουν να αναζητήσουν πληροφορίες για το τι πρέπει να κάνουν για να αυξήσουν το επίπεδο ετοιμότητας τους απέναντι στις πλημμύρες (35%), αλλά όχι να συνεργαστούν και να δεσμευθούν ίσως σε μια τοπική ομάδα πολιτών για να συζητήσουν πως μπορούν να μειώσουν το κίνδυνο και τις απώλειες από τις πλημμύρες.



Γράφημα 1.



Γράφημα 2.

Συμπεράσματα

Η συχνότητα εμφάνισης φυσικών καταστροφών αυξάνεται λόγω της κλιματικής αλλαγής, αλλά και οι επιδράσεις των φυσικών καταστροφών επιδεινώνονται από την αλλοίωση του φυσικού περιβάλλοντος λόγω των ανθρωπίνων δραστηριοτήτων. Πέρα όμως από τις φυσικές καταστροφές, υπάρχουν και οι ανθρωπογενείς απειλές, όπως οι βιομηχανικές εκρήξεις, χημικά, ραδιενεργά απόβλητα που έχουν καταστρεπτικές συνέπειες τόσο στον άνθρωπο όσο και στο φυσικό περιβάλλον. Η Επικοινωνία του Περιβαλλοντικού Κινδύνου, ως ξεχωριστό πεδίο δράσης της Περιβαλλοντικής Επικοινωνίας, αποσκοπεί στη διατήρηση βιώσιμων επιπέδων ετοιμότητας απέναντι σε μια περιβαλλοντική καταστροφή, ωστόσο ακόμα και όταν περιβαλλοντικές καταστροφές εμφανίζονται αρκετά συχνά, έρευνες καταδεικνύουν ότι τα επίπεδα ετοιμότητας των τοπικών πληθυσμών παραμένουν χαμηλά. Σε αυτό το πλαίσιο, αξιολογήθηκε η υφιστάμενη κατάσταση όσον αφορά την ετοιμότητα του τοπικού πληθυσμού της Κρήτης για την αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών καταστροφών.

Πέρα από τις δυσκολίες που καταγράφονται στους ίδιους τους μηχανισμούς πολιτικής προστασίας, κυρίως στον τομέα της εκπαίδευσης του προσωπικού, η υφιστάμενη κατάσταση στο νησί σε ό,τι αφορά την αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών καταστροφών παρουσιάζει σημαντικά προβλήματα στο πεδίο της επικοινωνίας και της συνεργασίας με τον τοπικό πληθυσμό. Είναι εμφανής τόσο η έλλειψη εμπιστοσύνης από τους πολίτες προς τις κύριες πηγές πληροφόρησης τους, οι οποίες χαρακτηρίζονται βαθύ έλλειμμα αξιοπιστίας, όσο και η απουσία του τοπικού πληθυσμού από τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων που αφορούν τόσο το σχεδιασμό των δράσεων πολιτικής προστασίας όσο και τα ζητήματα της τοπικής αυτοδιοίκησης στο σύνολο τους, ταυτόχρονα με τις ανεπαρκείς δεξιοτήτες των ίδιων των πολιτών για να εμπλακούν στις συμμετοχικές διαδικασίες. Συνεπώς, γίνεται ακόμα πιο κρίσιμη η ανάγκη για ενσωμάτωση και ανάπτυξη στοχευμένων στρατηγικών Επικοινωνίας του Περιβαλλοντικού Κινδύνου στις τοπικές στρατηγικές πολιτικής προστασίας, που δεν θα αρκούνται απλά στη μετάδοση μηνυμάτων και αποσπασματικών πληροφοριών, αλλά θα αναγνωρίζουν, θα σέβονται και θα προσαρμόζονται στις ιδιαίτερες ανάγκες και στα κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά της τοπικής κοινωνίας, ενώ παράλληλα θα ενθαρρύνουν τη διατύπωση ερωτήσεων, προτάσεων και θα καλλιεργούν ικανότητες για συμμετοχή του τοπικού πληθυσμού στο σχεδιασμό δράσεων αντιμετώπισης των καταστροφών. Απώτερος σκοπός θα είναι η εδραίωση σχέσεων εμπιστοσύνης και συνεργασίας ανάμεσα στις δημόσιες αρχές, τους φορείς πολιτικής προστασίας και το ευρύ κοινό, παράλληλα με την καλλιέργεια ικανοτήτων ετοιμότητας και ανθεκτικότητας στο αρμόδιο προσωπικό και στους πολίτες που θα βελτιώσουν αισθητά την προσαρμοστικότητα του πληθυσμού απέναντι στις περιβαλλοντικές καταστροφές.

Η έρευνα χρηματοδοτήθηκε από το Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών, Πρόγραμμα Υποτροφιών για Μεταδιδακτορική Έρευνα στην Ελλάδα.

Βιβλιογραφία

Ι. Ελληνόγλωσση

Ρούτση, Ε. (2010). Γνώσεις και Απόψεις των Επαγγελματιών Υγείας που Εργάζονται στο Τμήμα Επειγόντων Περιστατικών σχετικά με την Αντιμετώπιση των Μαζικών Καταστροφών. Μεταπτυχιακή Εργασία, Πανεπιστήμιο Κρήτης,

Τμήμα Ιατρικής, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Δημόσια Υγεία & Διοίκηση Υπηρεσιών Υγείας.

Σκαναβή, Κ., Σακελλάρη, Μ. (2012). Πολιτική προστασία ως δημόσια πολιτική και φυσικές καταστροφές: Ένα κοινό πλαίσιο εργασίας για τη Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και την Εκπαίδευση για την Επικινδυνότητα, Στο: Ταμπάκης, Σ.Α., Μανωλάς, Ε.Ι. (Επιμ), 3ος Τόμος: Πολιτικές Προστασίας του Περιβάλλοντος. Θέματα Δασολογίας και Διαχείρισης Περιβάλλοντος και Φυσικών Πόρων. Τμήμα Δασολογίας και Διαχείρισης Περιβάλλοντος και Φυσικών Πόρων, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Ορεστιάδα, σελ. 1- 8.

Στάθης, Δ. (2004). Ακραία γεγονότα βροχής και πλημμυρογένεση στην Ελλάδα. 7ο Πανελλήνιο Γεωγραφικό Συνέδριο της Ελληνικής Γεωγραφικής Εταιρίας, Μυτιλήνη 14-17 Οκτωβρίου 2004, σελ. 385-392.

ΙΙ. Ξενόγλωσση

Biesecker, B.A. (1989). Rethinking the rhetorical situation from within the thematic of difference. Philosophy and Rhetoric. Vol. 22, pp. 110-130.

Ceccarelli, L. (1998). Polysemy: Multiple meanings in rhetorical criticism. Quarterly Journal of Speech. Vol. 84, pp. 395-415.

Covello, V.T. (1998). Risk perception, risk communication, and EMF exposure: tools and techniques for communicating risk information. In: Matthes R, Bernhardt JH, Repacholi MH, (Eds), Risk Perception, Risk Communication, and Its Application to EMF Exposure: Proceedings of the World Health Organization/ICNRP International Conference (ICNIRP 5/98). Vienna, Austria: International Commission on Non-Ionizing Radiation Protection, pp. 179-214.

Cox, R. (2007). Nature's "Crisis Disciplines": Does environmental communication have an ethical duty? Environmental Communication. Vol. 1, No. 1, pp. 5-20.

Cox, R. (2013). Environmental Communication and the Public Sphere. 3rd edition. Thousand Oaks, CA: Sage.

Depoe, S. (2007). Editor's note: Environmental communication as nexus. Environmental Communication. Vol. 1, No. 1, pp. 1-4.

Derrida, J. (1974). Of grammatology, (G.C.Spivak, Trans). Baltimore, MD: Johns Hopkins Press.

Drottz-Sjöberg, B.M. (2003). Current Trends in Risk Communication: Theory and Practice. Norway: Directorate for Civil Defence and Emergency Planning.

Fiske, J. (1987). Television Culture. London: Methuen.

Hunka, A.D., Palmqvist, A., Forbes, V.E. (2015), Effective environmental risk communication—Success stories or urban legends? Integrated Environmental Assessment & Management. Vol. 11, pp. 173-174.

Kahan, D.M., Jenkins-Smith, H. Braman, D. (2010). Cultural cognition of scientific consensus. Journal of Risk Research. Vol. 14, pp. 147-174.

Marteau, T.M., Saidi G., Goodburn S., Lauton, J., Michie, S., Bobrow, M. (2000). Numbers or words? A randomized controlled trial of presenting screen negative results to pregnant women. Prenatal Diagnosis. Vol. 20, pp. 714-718.

McGee, M.C. (1990). Text, context and the fragmentation of contemporary culture. Western Journal of Speech Communication. Vol. 54, pp. 274-289.

Oravec, C.L. (1981). John Muir, Yosemite and the Sublime Response. Quarterly Journal of Speech. Vol. 67, No. 3, pp. 245-258.

Paton, D. (2007). Measuring and monitoring resilience in Auckland. GNS Science Report 2007/18.

Paton, D., Kelly, G., Bürgelt, P.T., Doherty, M. (2006a). Preparing for bushfires: Understanding intentions. Disaster Prevention and Management. Vol. 15, pp. 566-575.

Paton, D., McClure, J., Bürgelt, P.T. (2006b). Natural hazard resilience: The role of individual and household preparedness. In: D. Paton and D. Johnston (Eds), Disaster Resilience: An Integrated Approach. Springfield, IL: Charles C. Thomas, pp.105-127.

Paton, D., Smith, L.M., Johnston, D. (2005). When good intentions turn bad: Promoting natural hazard preparedness. Australian Journal of Emergency Management. Vol. 20, pp. 25-30.

Peters, J.D. (1999). Speaking into the air: A history of the idea of communication. Chicago: University of Chicago Press.

Peters, R.G., Covello, V.T., McCallum, D.B. (1997). The determinants of trust and credibility in environmental risk communication: An empirical study. Risk Analysis. Vol. 17, pp. 43-54.

Senecah, S.L. (2007). Impetus, Mission and Future of the Environmental Communication Commission/Division: Are We Still on Track? Were We Ever? Environmental Communication. Vol. 1, No. 1, pp. 21-33.

United Nations Disaster Relief Organization / UNDRO (1991). Mitigating Natural Disasters: Phenomena, Effects and Options: A Manual for Policy makers and Planners. New York: United Nations.

Θέματα Δασολογίας και Διαχείρισης Περιβάλλοντος και Φυσικών Πόρων
8ος Τόμος: Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Επικοινωνία, σελ. 263 - 285

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΚΑΙ ΤΩΝ ΜΕΣΩΝ ΜΑΖΙΚΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΥΠΕΥΘΥΝΗΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ

Ζωή Σίσκου
Οικονομολόγος
Φοιτήτρια στο Π.Μ.Σ. Περιβαλλοντική Πολιτική, Εκπαίδευση και Επικοινωνία
Κατεύθυνση: Περιβαλλοντική Πολιτική και Ανάπτυξη
Τμήμα Δασολογίας και Διαχείρισης Περιβάλλοντος και Φυσικών Πόρων
Σχολή Επιστημών Γεωπονίας και Δασολογίας
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
E-mail: zwh_siskou@yahoo.gr

Πασχαλίνα Σίσκου
Εκπαιδευτικός
Υποψήφια Διδάκτωρ
Τμήμα Δασολογίας και Διαχείρισης Περιβάλλοντος και Φυσικών Πόρων
Σχολή Επιστημών Γεωπονίας και Δασολογίας
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
E-mail: psiskou@fmenr.duth.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στις μέρες μας η υποβάθμιση του περιβάλλοντος αποτελεί ένα οξύτατο πρόβλημα, τα αποτελέσματα του οποίου έχουν ήδη αρχίσει να γίνονται ορατά. Για το λόγο αυτό, πολλά κράτη έχουν αναγνωρίσει την ανάγκη υιοθέτησης μίας υπεύθυνης στάσης απέναντι σε αυτό, όπου οι ανθρώπινες δραστηριότητες θα γίνονται με σεβασμό απέναντι στη φύση και χωρίς να γίνεται αλόγιστη εκμετάλλευσή της. Η σημερινή κοινωνία έχει ανάγκη από τη διαμόρφωση ατόμων που θα διακατέχονται από ένα αίσθημα υπευθυνότητας απέναντι στη διαχείριση του περιβάλλοντος. Τα τελευταία χρόνια πολύς λόγος γίνεται για την έννοια της υπεύθυνης περιβαλλοντικής συμπεριφοράς, η οποία αποτελεί το βέλτιστο επίτευγμα για τη δημιουργία μίας βιώσιμης κοινωνίας. Για να επιτευχθεί αυτός ο σκοπός καίριο ρόλο διαδραματίζουν πολλοί παράγοντες. Ένας από αυτούς είναι ο ρόλος του σχολείου, το οποίο, μέσα από προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, μπορεί να συνεισφέρει στη μετάδοση γνώσεων και στη δημιουργία στάσεων γύρω από περιβαλλοντικά ζητήματα στους μαθητές. Επίσης, ο ρόλος των Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας (ΜΜΕ) στην περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των πολιτών κρίνεται σημαντικός, καθώς τα ΜΜΕ αποτελούν συχνά την κύρια πηγή πληροφόρησης των ατόμων. Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε ότι η ενίσχυση της περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης από το σχολείο, αλλά και από τα ΜΜΕ, μέσα από ολοκληρωμένα προγράμματα δράσης θα μπορούσε να αποτελέσει το πλαίσιο προς την επίτευξη της βιώσιμης κοινωνίας, η οποία θα αποτελείται από υπεύθυνους περιβαλλοντικά πολίτες.

Λέξεις κλειδιά: *Υπεύθυνη περιβαλλοντική συμπεριφορά, περιβαλλοντική εκπαίδευση, ΜΜΕ*

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται μία συνεχώς αυξανόμενη ευαισθητοποίηση σχετικά με θέματα προστασίας και αποκατάστασης του περιβάλλοντος παγκοσμίως. Οι λόγοι που συντέλεσαν σε αυτό είναι πολλοί. Ένα από τα μεγαλύτερα αίτια αυτού του φαινομένου αφορά τη σταδιακή υποβάθμιση του περιβάλλοντος που σήμερα καλείται να αντιμετωπίσει η διεθνής κοινότητα. Ακολουθώντας τη βιομηχανική επανάσταση, η σχέση μεταξύ ανθρώπου και φύσης έχει διαταραχθεί, εξαιτίας της ανθρώπινης παρέμβασης (Bozdemir et al. 2014). Ουσιαστικά, τα διογκωμένα περιβαλλοντικά προβλήματα που έγιναν αντιληπτά κυρίως από τις αρχές της δεκαετίας του 1970 και οι επιπτώσεις των περιβαλλοντικών ατυχημάτων που συνέβησαν οδήγησαν σε μία σταδιακή αλλαγή των αντιλήψεων των σύγχρονων κοινωνιών για τη σχέση τους με το περιβάλλον. Η εξέλιξη των ανθρώπινων δραστηριοτήτων επηρεάζει το περιβάλλον και οδηγεί σταδιακά στην καταστροφή του. Υπάρχουν τρία βασικά ζητήματα που αφορούν το περιβάλλον, η μόλυνση, η διατάραξη της ισορροπίας των οικολογικών συστημάτων και η υπερβολική εκμετάλλευση των φυσικών πόρων (Feszterova & Jomova 2015).

Μέσα σε αυτό το κλίμα, πολλές προσπάθειες έχουν γίνει για τη διαμόρφωση ατόμων τα οποία θα κατευθύνουν τις δράσεις τους λειτουργώντας πάντοτε με άξονα την προστασία του περιβάλλοντος. Η μετάδοση περιβαλλοντικών γνώσεων συχνά αποτελεί το αρχικό κίνητρο εκδήλωσης ενδιαφέροντος γύρω από περιβαλλοντικά ζητήματα (Zhao et al. 2014). Όμως, τα ευρήματα πολλών ερευνών αποδεικνύουν ότι οι περιβαλλοντικές γνώσεις δεν οδηγούν άμεσα και στην εκδήλωση φιλικών προς το περιβάλλον συμπεριφορών. Τα εμπειρικά αποτελέσματα των ερευνών καταδεικνύουν μία σύνθετη σχέση ανάμεσα στην περιβαλλοντική γνώση και στην αλλαγή της συμπεριφοράς. Αυτό που υποστηρίζεται είναι ότι η περιβαλλοντική γνώση είναι μία ενδιάμεση μεταβλητή που μαζί με τις περιβαλλοντικές στάσεις μπορούν να καθορίζουν τις ανθρώπινες συμπεριφορές (Zsóka et al. 2013).

Οι περιβαλλοντικές στάσεις αντικατοπτρίζουν τις προσωπικές πεποιθήσεις που αναπτύσσουν τα άτομα σχετικά με διάφορα περιβαλλοντικά ζητήματα. Αν και υπάρχει μία άμεση συσχέτιση των στάσεων με τις συμπεριφορές, ωστόσο έρευνες αποδεικνύουν πως οι στάσεις καθορίζουν τις ανθρώπινες συμπεριφορές όταν όμως συνηγορούν προς αυτό όλοι οι άλλοι παράγοντες και όταν οι συνθήκες είναι ευνοϊκές (Zhao et al. 2014). Σε κάθε περίπτωση, η μετάδοση περιβαλλοντικών γνώσεων και η διαμόρφωση περιβαλλοντικών στάσεων στους πολίτες συνεισφέρουν σημαντικά στη δημιουργία ατόμων οι οποίοι θα προσανατολίζουν τις δράσεις τους ακολουθώντας μία υπεύθυνη περιβαλλοντική συμπεριφορά.

Η υπεύθυνη περιβαλλοντική συμπεριφορά αποτελεί το βέλτιστο στόχο επίτευξης της σημερινής κοινωνίας, καθώς η διαμόρφωση ατόμων που θα ενεργούν με γνώμονα το σεβασμό προς το περιβάλλον, γιατί αυτό θα αποτελεί μία εσωτερική ανάγκη τους και όχι μία εξωτερική επιβολή, θα μπορούσε να δώσει μία ολοκληρωμένη λύση απέναντι στο πρόβλημα της αλόγιστης και ασυνείδητης εκμετάλλευσης της φύσης από τον άνθρωπο. Ωστόσο, η διαμόρφωση της υπεύθυνης περιβαλλοντικής συμπεριφοράς δεν είναι μία απλή υπόθεση. Αντιθέτως, επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες (Srbinovski et al. 2014), ο συνδυασμός των οποίων θα μπορούσε να οδηγήσει στο επιθυμητό αποτέλεσμα.

Για να μπορέσει να επιτευχθεί αυτός ο σκοπός, έχουν γίνει πολλές προσπάθειες προσδιορισμού των παραγόντων που οδηγούν στη δημιουργία υπεύθυνων περιβαλλοντικά πολιτών. Οι παράγοντες είναι είτε προσωπικοί, αφορούν δηλαδή το

ίδιο το άτομο, είτε κοινωνικοί, καθώς αφορούν το σύνολο του κοινωνικού συνόλου. Ορισμένοι παράγοντες είναι το φύλο, η κοινωνικο-οικονομική κατάσταση του ατόμου, η οικονομική και πολιτική κατάσταση της χώρας στην οποία ζει ένα άτομο, καθώς και ο βαθμός της περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης σε εθνικό επίπεδο που αντικατοπτρίζεται από τις πολιτικές των κυβερνήσεων (Marquart-Pyatt 2012).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, ιδιαίτερη θέση αποκτά η επίδραση του σχολείου και των ΜΜΕ. Είναι γνωστό ότι το σχολείο, εκτός από τη μετάδοση γνώσεων, συνεισφέρει και στη δημιουργία προτύπων και αξιών που θα αποτελούν σημαντικούς οδηγούς συμπεριφορών των νέων στη μετέπειτα ζωή τους. Τα ΜΜΕ συνεισφέρουν και εκείνα με τη σειρά τους στη διαμόρφωση αξιών και πεποιθήσεων, καθώς κατέχουν ένα σημαντικό «όπλο», που είναι η δυνατότητα μαζικής επικοινωνίας.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η μελέτη και η ανάλυση των δύο αυτών παραγόντων προκειμένου να διαπιστωθεί ο βαθμός επίδρασής τους στην υιοθέτηση της υπεύθυνης περιβαλλοντικής συμπεριφοράς, καθώς και η ανάδειξη του βέλτιστου συνδυασμού τους που θα οδηγήσει μελλοντικά στη διαμόρφωση περισσότερο ευαισθητοποιημένων σε σχέση με το περιβάλλον πολιτών.

Υπεύθυνη περιβαλλοντική συμπεριφορά

Η δημιουργία ατόμων που θα διακατέχονται από ένα συναίσθημα υπευθυνότητας απέναντι στο περιβάλλον αποτελεί το βασικό σκοπό της σημερινής κοινωνίας, καθώς θα οδηγήσει στη σταδιακή αλλαγή της στάσης του ανθρώπου απέναντι στη φύση και θα δώσει ένα οριστικό τέλος στα περιβαλλοντικά προβλήματα που προβάλλουν απειλητικά για το μέλλον του πλανήτη μας. Η κινητοποίηση των ανθρώπων να αποκτήσουν πληροφορίες σχετικά με το περιβάλλον συνδέεται στενά με την κατανόηση της αναγκαιότητας αλλαγής της στάσης μας απέναντι σε αυτό (Srbinovski et al. 2014). Ωστόσο, δεν αρκεί απλώς και μόνο η παροχή πληροφοριών σχετικά με το περιβάλλον και τα προβλήματα που δημιουργούνται στις μέρες μας σε σχέση με αυτό, αλλά χρειάζεται μία περισσότερο ολοκληρωμένη προσέγγιση την οποία το σχολείο, αλλά και τα ΜΜΕ μπορούν να προσφέρουν στους πολίτες μέσα από την υιοθέτηση συγκεκριμένων πρακτικών.

Οι κατευθυντήριοι άξονες για την αλλαγή της ανθρώπινης συμπεριφοράς πρέπει να αναζητηθούν στην αναγκαιότητα σύνδεσης με τη φύση (Frantz & Mayer 2013), στην απομάκρυνση από την καταχρηστική θεώρηση του περιβάλλοντος από τον άνθρωπο και στην υιοθέτηση μίας ολιστικής θέασης του κόσμου, σύμφωνα με την οποία ο άνθρωπος δεν είναι έξω και πάνω από τον πλανήτη, αλλά μέρος ενός συνολικού συστήματος (Χαλεπλής 2008).

Βασικός σκοπός του όλου εγχειρήματος αντιμετώπισης των περιβαλλοντικών προβλημάτων αποτελεί η ανάπτυξη της συνειδητοποιημένης περιβαλλοντικής συμπεριφοράς των αυριανών πολιτών – ηγετών η οποία συναντάται ως «υπεύθυνη περιβαλλοντική συμπεριφορά».

Σύμφωνα με τους Hungerford και Volk (1990), η «υπεύθυνη περιβαλλοντική συμπεριφορά» συναντάται στα άτομα τα οποία διαθέτουν τα εξής χαρακτηριστικά:

- Αντίληψη του περιβάλλοντος ως σύνολο
- Βασική κατανόηση των λειτουργιών του περιβάλλοντος και των περιβαλλοντικών προβλημάτων
- Ευαισθητοποίηση και αληθινό ενδιαφέρον για τα περιβαλλοντικά ζητήματα

- Ικανότητα εντοπισμού και επίλυσης των περιβαλλοντικών προβλημάτων
- Ενεργή συμμετοχή σε όλα τα επίπεδα για τη βελτίωση και προστασία του περιβάλλοντος

Τα περιβαλλοντικά υπεύθυνα άτομα εάν διαθέτουν τα κίνητρα και τις ευκαιρίες, μπορούν να μετατραπούν σε περιβαλλοντικούς πολίτες, ως αποτέλεσμα της ικανότητας δράσης που διαθέτουν. Η ικανότητα δράσης δε σημαίνει απλώς την αναγνώριση των περιβαλλοντικών προβλημάτων και τη θετική στάση προς την επίλυσή τους, αλλά τη συνεργατική λήψη αποφάσεων και την κατανόηση των διαδικασιών συμμετοχής. Σε αυτό το σημείο καθίσταται αναγκαίο να αναφερθεί ότι έχουν αναπτυχθεί πολλές θεωρίες για τη διαδικασία σχηματισμού της υπεύθυνης περιβαλλοντικής συμπεριφοράς. Παρακάτω παρατίθενται τρία μοντέλα που έχουν ως σκοπό την αναδιαμόρφωση της ανθρώπινης συμπεριφοράς και τα οποία μπορούν, όπως θα δούμε αργότερα, να επιτευχθούν μέσω του συνδυασμού της τυπικής εκπαίδευσης που παρέχεται από το σχολείο και της μη τυπικής και της άτυπης εκπαίδευσης που παρέχονται από διάφορες πηγές, μία από τις οποίες αποτελούν τα ΜΜΕ.

- **Το πρώτο μοντέλο σχηματισμού υπεύθυνης περιβαλλοντικής συμπεριφοράς**

Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο μπορούμε να αλλάξουμε την ανθρώπινη συμπεριφορά προς το περιβάλλον παρέχοντας περισσότερη γνώση γύρω από αυτό. Η γνώση οδηγεί στη θετική στάση ή νοοτροπία και αυτή με τη σειρά της οδηγεί στη δράση, στην προκειμένη περίπτωση, στην υπεύθυνη περιβαλλοντική συμπεριφορά. Ωστόσο έχουν διατυπωθεί διαφωνίες ως προς την εγκυρότητα του μοντέλου, καθώς, όπως αναλύθηκε προηγουμένως, περισσότερη περιβαλλοντική γνώση δε συνεπάγεται αυτόματα και υπεύθυνη περιβαλλοντική συμπεριφορά (Τσαμπούκου – Σκαναβή 2004α). Ασφαλώς και οι γνώσεις αποτελούν ένα πολύ σημαντικό εφόδιο και ένα πρώτο βήμα για την αλλαγή των στάσεων και την ευαισθητοποίηση γύρω από περιβαλλοντικά ζητήματα. Όμως για την προώθηση της ενεργούς συμμετοχής δεν αρκούν μόνο οι γνώσεις, αλλά και η συνύπαρξη άλλων παραγόντων που θα προσανατολίζονται προς αυτήν την κατεύθυνση, όπως είναι τα κίνητρα και οι προθέσεις (Hungerford and Volk 1990).

- **Το μοντέλο περιβαλλοντικής συμπεριφοράς: κύριες και δευτερεύουσες μεταβλητές που εμπλέκονται στην υπεύθυνη περιβαλλοντική συμπεριφορά**

Με βάση αυτό το μοντέλο, για να αποδεχτούν οι άνθρωποι την ευθύνη τους απέναντι στο περιβάλλον πρέπει να αισθάνονται τα περιβαλλοντικά θέματα προσωπική τους υπόθεση και να είναι έτοιμοι για δράση. Η υπεύθυνη περιβαλλοντική συμπεριφορά καθορίζεται σύμφωνα με αυτό το μοντέλο από μεταβλητές εισόδου, μεταβλητές κυριότητας και μεταβλητές ισχυροποίησης. Οι τρεις αυτές κατηγορίες μεταβλητών διαχωρίζονται σε κύριες και σε δευτερεύουσες. Συγκεκριμένα, στις μεταβλητές εισόδου η κύρια μεταβλητή είναι η περιβαλλοντική ευαισθησία, ενώ στις δευτερεύουσες μεταβλητές περιλαμβάνονται οι περιβαλλοντικές γνώσεις, το φύλο και οι στάσεις για θέματα ρύπανσης, τεχνολογίας και οικονομίας. Στις μεταβλητές κυριότητας οι κύριες μεταβλητές είναι η βαθιά γνώση των ζητημάτων και η προσωπική ταύτιση με τα περιβαλλοντικά ζητήματα, ενώ οι δευτερεύουσες μεταβλητές είναι η γνώση των συνεπειών της συμπεριφοράς και η προσωπική δέσμευση στην επίλυση των ζητημάτων. Στις μεταβλητές κυριότητας οι κύριες μεταβλητές είναι οι γνώσεις και οι δεξιότητες για τη στάση δράσης, ο αυτοέλεγχος και η πρόθεση δράσης, ενώ η δευτερεύουσα μεταβλητή είναι η βαθιά γνώση των ζητημάτων (Hungerford and Volk 1990).

- **Η θεωρία της προκαθορισμένης συμπεριφοράς**

Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, η συμπεριφορά δεν εξαρτάται μόνο από τη θέληση του ανθρώπου που την εκδηλώνει, αλλά πηγάζει από την πρόθεση του ατόμου να συμπεριφερθεί με κάποιο τρόπο (Ajzen 1991). Εκτός από την πρόθεση που εκδηλώνει ένα άτομο για να συμπεριφερθεί με ένα συγκεκριμένο τρόπο η θεωρία της προκαθορισμένης συμπεριφοράς δίνει έμφαση και στην κοινωνική πίεση που εκδηλώνεται προκειμένου να ενεργήσει ένα άτομο με ένα συγκεκριμένο τρόπο. Ένας άλλος παράγοντας που επηρεάζει μία συμπεριφορά είναι ο βαθμός ευκολίας ή δυσκολίας που περιλαμβάνει η συγκεκριμένη δράση. Ουσιαστικά, με βάση το μοντέλο αυτό, οι γνώσεις και οι στάσεις επηρεάζουν τις προθέσεις συμπεριφοράς, οι οποίες με τη σειρά τους διαμορφώνουν τις δράσεις μας (Rodríguez-Barreiro et al. 2013).

Ο ρόλος του σχολείου στη διαμόρφωση της υπεύθυνης περιβαλλοντικής συμπεριφοράς

Συμβολή του σχολείου στην τυπική περιβαλλοντική εκπαίδευση

Η αναγκαιότητα εδραίωσης της αειφόρου ανάπτυξης προκειμένου να διασφαλιστεί η ευημερία στον πλανήτη μέσω της προστασίας του περιβάλλοντος και της διατήρησης της ισορροπίας του καθιστά απαραίτητη την εφαρμογή περιβαλλοντικών πρακτικών ήδη από το χώρο του σχολείου. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η ανάπτυξη των περιβαλλοντικών γνώσεων και στάσεων των παιδιών καθίσταται σημαντική, καθώς οι νέοι είναι αυτοί που θα είναι υπεύθυνοι για τη διατήρηση του φυσικού περιβάλλοντος στο μέλλον (Manoli et al. 2013). Άλλωστε, η εκπαίδευση θεωρούνταν πάντα το κλειδί για τη βελτίωση της ποιότητας της ζωής, όχι μόνο των ατόμων μεμονωμένα, αλλά και συλλογικά όλης της ανθρωπότητας (Rodríguez-Barreiro et al. 2013).

Για το λόγο αυτό στη διακήρυξη της Τιφλίδας η εκπαίδευση χαρακτηρίστηκε ως το καταλληλότερο μέσο για την αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων, καθώς δινόταν η ευκαιρία σε όλους να γνωρίσουν τα περιβαλλοντικά ζητήματα, να τα συνειδητοποιήσουν, να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους και να αποκτήσουν στάσεις και αξίες θετικές προς το περιβάλλον (Ψαλλιδάς 1999).

Σήμερα, η συμβολή της εκπαίδευσης στην ανάπτυξη της περιβαλλοντικής συνείδησης είναι προφανής (Φέρμελη κ.α. 2009), καθώς το σχολείο, μέσω της θέσπισης Καινοτόμων Δράσεων, μπορεί να ευαισθητοποιήσει τους μαθητές – αυριανούς πολίτες για την αναγκαιότητα της ορθολογικής διαχείρισης του περιβάλλοντος. Οι οργανωμένες αυτές δράσεις που υλοποιούνται στα πλαίσια του σχολείου εντάσσονται στη σφαίρα της τυπικής περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, η οποία είναι εκείνη που προσφέρεται με διδασκαλία, δηλαδή με συγκεκριμένο διδακτικό υλικό μέσα στο σχολικό χώρο από την προσχολική έως και την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η τυπική περιβαλλοντική εκπαίδευση είναι η επικρατέστερη μορφή περιβαλλοντικής εκπαίδευσης (Τσαμπούκου - Σκαναβή 2004α) σε σχέση με την μη τυπική και την άτυπη, καθώς παρέχεται από το σχολείο και είναι περισσότερο οργανωμένη και επισήμως αναγνωρισμένη.

Όμως, επειδή το περιβάλλον είναι ένα πολυσύνθετο σύστημα, η εκπαίδευση δεν μπορεί να περιοριστεί στα στενά πλαίσια της τάξης, γι’ αυτό και είναι απαραίτητος ο συνδυασμός της με τις άλλες μορφές εκπαίδευσης. Σε κάθε περίπτωση, η περιβαλλοντική εκπαίδευση, τόσο μέσα στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα όσο και

έξω από αυτό, συμβάλλει ουσιαστικά στην ενσυνείδητη διαμόρφωση του περιβαλλοντικού ήθους και της περιβαλλοντικής παιδείας των πολιτών. Άλλωστε, τις τελευταίες δεκαετίες η περιβαλλοντική εκπαίδευση βρίσκεται στο προσκήνιο της επικαιρότητας, καθώς θεωρείται ένα από τα σημαντικότερα μέσα για την αντιμετώπιση των παγκόσμιων περιβαλλοντικών προβλημάτων (Φλογαΐτη & Βασάλα 2002). Έχει αποδειχθεί πως γενικές γνώσεις, αλλά και ειδικές δεξιότητες που σχετίζονται με περιβαλλοντικά ζητήματα συχνά αποκτώνται μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος (Vicente-Molina et al. 2013).

Εξέλιξη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Ο όρος περιβαλλοντική εκπαίδευση χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά σε διεθνή συνάντηση που οργανώθηκε το 1948 στο Παρίσι από την IUCN και προτάθηκε από τον Thomas Pritchard, ο οποίος αναφέρθηκε στην αναγκαιότητα ύπαρξης μίας εκπαιδευτικής προσέγγισης που θα συνδέει τις φυσικές με τις κοινωνικές επιστήμες (Palmer 1998).

Ωστόσο, η χρονική έναρξη της αναγκαιότητας της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης τοποθετείται ουσιαστικά στις δεκαετίες του 1960 και του 1970, όταν έγιναν πλέον αισθητά τα συνεχώς αυξανόμενα περιβαλλοντικά προβλήματα του πλανήτη (Χαλεπλής 2008). Η ανάπτυξη του σύγχρονου περιβαλλοντικού κινήματος κατά τις δεκαετίες 1960 και 1970 εισήγαγε νέα αντίληψη για τη σημασία και το περιεχόμενο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης (Τσαμπούκου – Σκαναβή 2004β). Αξίζει να σημειωθεί ότι η ιδέα της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης διαμορφώθηκε σταδιακά και δεν επιβλήθηκε από τους αρμόδιους κρατικούς φορείς, αλλά αναπτύχθηκε κυρίως από τις πρωτοβουλίες εκπαιδευτικών και μη κυβερνητικών φορέων (Χαλεπλής 2008).

Ένας από τους σημαντικότερους σταθμούς στην ιστορία της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης είναι το 1968 στο Παρίσι στη διάσκεψη IUCN για τη Βιόσφαιρα όπου τονίστηκε η ανάγκη απόκτησης γνώσεων γύρω από το περιβάλλον και άρα η ανάγκη ανάπτυξης κάποιου διδακτικού υλικού. Η διάσκεψη για τη Βιόσφαιρα στο Παρίσι διοργανώθηκε από την UNESCO όπου και αναδείχτηκε η ανάγκη ένταξης της μελέτης του περιβάλλοντος στα σχολικά αναλυτικά προγράμματα σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης (Γαβριλάκης & Σοφούλης 2005).

Το 1970 στη Νεβάδα των ΗΠΑ πραγματοποιήθηκε διεθνής συνάντηση εργασίας για την ανάπτυξη σχολικών προγραμμάτων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση και διατυπώθηκε ο ορισμός της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης (Φέρμελη κ.ά. 2009). Συγκεκριμένα, το θέμα της διεθνούς συνάντησης εργασίας ήταν η «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στα Σχολικά Προγράμματα» και διοργανώθηκε από την UNESCO και την IUCN. Ο ορισμός που διατυπώθηκε στη συνάντηση αυτή προσδιόριζε την περιβαλλοντική εκπαίδευση ως τη διαδικασία αναγνώρισης αξιών και αποσαφήνισης εννοιών τέτοιων ώστε να αναπτυχθούν οι αναγκαίες δεξιότητες και στάσεις για την κατανόηση και εκτίμηση της αλληλοσυσχέτισης μεταξύ ανθρώπου, πολιτισμού και βιοφυσικού περιβάλλοντος (Δημητρίου 2009).

Δύο χρόνια αργότερα, στη Διάσκεψη της Στοκχόλμης το 1972, πραγματοποιήθηκε διακυβερνητική διάσκεψη με θέμα «Το περιβάλλον του Ανθρώπου» (Φέρμελη κ.α. 2009) η οποία αποτέλεσε ουσιαστικά το έναυσμα για την εισαγωγή της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στα σχολεία, με στόχο τη διαμόρφωση σωστά ενημερωμένων για το περιβάλλον πολιτών (Παπαδημητρίου 1998). Η Διάσκεψη πραγματοποιήθηκε υπό την αιγίδα του Ο.Η.Ε. και αποτέλεσε ορόσημο για την

περιβαλλοντική εκπαίδευση, καθώς για πρώτη φορά υπήρξε θεσμική παραδοχή της σοβαρότητας των περιβαλλοντικών προβλημάτων και συζητήθηκε ο ρόλος του ανθρώπου στη δημιουργία τους. Ακόμη, κρίθηκε απαραίτητη η δράση για την αντιμετώπισή τους συλλογικά από όλες τις χώρες (Δημητρίου 2009). Στη Διάσκεψη της Στοκχόλμης ο ρόλος της εκπαίδευσης στην προώθηση της προστασίας του περιβάλλοντος και διατήρησης αναγνωρίστηκε επισήμως σε διεθνές επίπεδο. Από τότε πολλές ακαδημαϊκές δηλώσεις και χάρτες αναγνώρισαν αυτόν τον ιδιαίτερο ρόλο της εκπαίδευσης, ενώ αναπτύχθηκαν συνεργασίες που έχουν σχεδιαστεί για την προώθηση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και της βιώσιμης ανάπτυξης (Lozano et al. 2014).

Το 1975 στο Βελιγράδι οργανώθηκε διεθνές συνέδριο, τα συμπεράσματα του οποίου διατυπώθηκαν με τη μορφή διακήρυξης, τη λεγόμενη «Χάρτα του Βελιγραδίου» (Φέρμελη κ.α. 2009) υπό την αιγίδα των Ηνωμένων Εθνών στο πλαίσιο του International Environmental Education Programme (IEEP). Στη διάσκεψη αυτή οριοθετήθηκε η βάση της φιλοσοφίας, των στόχων, των σκοπών και των καθοδηγητικών αρχών της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης (Παπαδημητρίου 1998). Οι στόχοι της διάσκεψης, έτσι όπως προσδιορίστηκαν, ήταν η εκπαίδευση των ανθρώπων για την συνειδητοποίηση, την απόκτηση γνώσεων, την ευαισθητοποίηση πάνω σε περιβαλλοντικά θέματα και την ενεργό συμμετοχή στη λύση των περιβαλλοντικών προβλημάτων (UNESCO 1976).

Το 1977 στην Τιφλίδα διεξήχθη η πρώτη Διακυβερνητική Διάσκεψη για την περιβαλλοντική εκπαίδευση όπου καθορίστηκε η στρατηγική και η πορεία ανάπτυξής της. Η διακήρυξη αυτή έχει καθιερωθεί ως το βασικό θεωρητικό πλαίσιο για την περιβαλλοντική εκπαίδευση, όπου τονίζεται ότι απώτερος σκοπός της είναι η αλλαγή της ανθρώπινης συμπεριφοράς (Τσαμπούκου – Σκαναβή 2004α). Εκεί οριοθετήθηκαν οι σκοποί, οι στόχοι και οι κατευθυντήριες αρχές της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, ενώ παρουσιάστηκαν προτάσεις για την ενσωμάτωσή της στα εκπαιδευτικά συστήματα, με συνεργασία όλων των συμμετεχόντων κρατών (Ψαλλιδάς 1999). Τα θέματα που επεξεργάστηκαν κατά τη διάρκεια των εργασιών της διάσκεψης αφορούσαν τα σημαντικότερα περιβαλλοντικά ζητήματα της σύγχρονης κοινωνίας, το ρόλο της εκπαίδευσης στις προκλήσεις των περιβαλλοντικών προβλημάτων, τις υπάρχουσες προσπάθειες σε εθνικό και διεθνές επίπεδο για την ανάπτυξη της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και τις στρατηγικές ανάπτυξης της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης (UNESCO 1978).

Το 1987 πραγματοποιήθηκε η δημοσίευση του «Κοινού Μας Μέλλοντος», γνωστή ως έκθεση Brundtland (Leal Filho 2000). Κεντρικά ζητήματα της έκθεσης ήταν η αναγκαιότητα της συνύπαρξης της οικονομικής ανάπτυξης παράλληλα με την προστασία του περιβάλλοντος, της διατήρησης των φυσικών πόρων και της αντιμετώπισης των περιβαλλοντικών προβλημάτων (Γαβριλάκης & Σοφούλης 2005). Σύμφωνα με την έκθεση η αειφόρος ανάπτυξη είναι η ανάπτυξη που ικανοποιεί τις ανάγκες της σημερινής γενιάς χωρίς να στερεί τη δυνατότητα από τις μελλοντικές γενιές να ικανοποιήσουν τις δικές τους (Brundtland Report 1987). Η έκθεση αυτή επέκρινε τα υπάρχοντα εκπαιδευτικά συστήματα για το πώς διδάσκονται θέματα αειφορίας, και διατύπωσε την ιδέα ότι τα προγράμματα θα πρέπει να ενσωματώνουν την εκπαίδευση που θα συμβάλει σε μια βιώσιμη κοινωνία. Από τότε, οι όροι «εκπαίδευση για την αειφορία» και «εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη» έχουν κερδίσει διεθνή χρήση (Figueiro & Raufflet 2015).

Στα τέλη του 1992, ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα που εγκρίθηκε από τους ηγέτες του κόσμου κατά τη διάσκεψη των Ηνωμένων Εθνών για το Περιβάλλον και την Ανάπτυξη (UNCED), τροποποιήθηκε στο Ρίο ντε Τζανέιρο για την επίτευξη της βιώσιμης ανάπτυξης των περιβαλλοντικών αλλαγών (Foo 2013). Στη διάσκεψη, μεταξύ άλλων προγραμματίστηκαν οι δράσεις που αφορούν τον επαναπροσανατολισμό της εκπαίδευσης προκειμένου να επιτευχθεί η αειφόρος ανάπτυξη (Μπλιώνης 2009). Το κείμενο που συντάχθηκε, γνωστό με το όνομα Ατζέντα 21 περιλάμβανε το σύνολο των απαιτούμενων ενεργειών και δράσεων ώστε οι άνθρωποι να οδηγηθούν στην αειφόρο ανάπτυξη. Η εκπαίδευση κατέχει κεντρικό ρόλο στην Ατζέντα 21. Με την Ατζέντα 21 (κεφάλαιο 36) τονίστηκε ότι η εκπαίδευση θα διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην επίτευξη της αειφόρου ανάπτυξης και υπήρξε σε όλο τον κόσμο μια ισχυρή πολιτική δέσμευση για την ενσωμάτωση της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη (ΕΑΑ) σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες (Adomßent et al. 2014).

Το 2002, δέκα χρόνια μετά τη συνέλευση του Ρίο, το Παγκόσμιο Συνέδριο για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη, διεξήχθη στο Γιοχάνεσμπουργκ, στη Νότια Αφρική, για να ανανεώσει τις παγκόσμιες δεσμεύσεις για βιώσιμη ανάπτυξη (Beynaghi et al. 2014). Έμφαση δίνεται στις τρεις συνιστώσες που απαρτίζουν την αειφόρο ανάπτυξη οι οποίες είναι η οικονομική ανάπτυξη, η κοινωνική ανάπτυξη και η προστασία του περιβάλλοντος (UN 2002). Η εκπαίδευση αναγνωρίζεται ως ο βασικός πυλώνας στήριξης για την προώθηση της αειφόρου ανάπτυξης, όπως παρουσιάστηκε και στο Ρίο (Δημητρίου 2009). Στη διάσκεψη αυτή θεσμοθετήθηκε η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη με σκοπό να συμβάλλει στη διασφάλιση της ευημερίας της γης και της εξασφάλισης της ποιότητας ζωής (Χαλκιά κ.ά. 2015). Ο ρόλος της εκπαίδευσης στην προώθηση της βιώσιμης ανάπτυξης που αναφερόταν στο κεφάλαιο 36 της Ατζέντας 21 ήταν και στην ημερήσια διάταξη της δεύτερης Παγκόσμιας Διάσκεψης Κορυφής για την Αειφόρο Ανάπτυξη στο Γιοχάνεσμπουργκ. Οι συμμετέχοντες συμφώνησαν ότι «η εκπαίδευση έχει τη δυνατότητα να παίξει ένα σημαντικό ρόλο στο μέλλον προς την υλοποίηση ενός οράματος της αειφορίας που συνδέει την οικονομική ευημερία με σεβασμό προς την πολιτιστική πολυμορφία, τη Γη και τους πόρους της» (UNESCO 2007).

Το 2005 τα Ηνωμένα Έθνη διακήρυξαν τη δεκαετία 2005-2014 ως «Δεκαετία της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη», σηματοδοτώντας μια νέα εποχή στην πορεία της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, η οποία θέτει ως βασικό σκοπό την προώθηση και την ενσωμάτωση των αρχών της αειφορίας σε όλες τις πτυχές μάθησης, ώστε να ενθαρρύνει αλλαγές στη συμπεριφορά προς την κατεύθυνση μιας περισσότερο αειφόρου και δίκαιης κοινωνίας για όλους (UNESCO 2005). Η ανάδειξη αυτή από τα Ηνωμένα Έθνη έγινε προφανώς επειδή αναγνωρίστηκε η επείγουσα ανάγκη ενσωμάτωσης των ζητημάτων βιώσιμης ανάπτυξης στην εκπαίδευση και στη μάθηση (Zhang et al. 2011). Ο στόχος της Δεκαετίας του ΟΗΕ για την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη 2005-2014 έχει να κάνει με την ενσωμάτωση της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης (Holm et al. 2015).

Στην Ελλάδα το Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων συμβαδίζοντας με τους στόχους της UNESCO, διαμόρφωσε εκπαιδευτικές δράσεις για τη δεκαετία 2005-2014, με στόχο την ανάπτυξη σχολικών δραστηριοτήτων που αποσκοπούν στη διαμόρφωση ενεργών πολιτών και ταυτόχρονα την προώθηση του ανοίγματος του σχολείου στην κοινωνία. Τα σχολικά έτη της δεκαετίας αυτής έχουν χαρακτηριστεί ως δεκαετία της «Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη» (Pitoska

and Lazarides 2013) όπου κάθε έτος έχει ξεχωριστό θεματικό περιεχόμενο (π.χ. Νερό-Γη, Γαλάζιος Πλανήτης, Καταναλωτισμός & Περιβάλλον κ.ά.) (Φέρμελη κ.ά. 2009).

Ορισμοί και στόχοι της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Για την περιβαλλοντική εκπαίδευση έχουν διατυπωθεί διάφοροι ορισμοί. Η UNESCO στην Συνδιάσκεψη της Στοκχόλμης ορίζει την περιβαλλοντική εκπαίδευση ως μία εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία επιδιώκει να διαμορφώσει συνειδητούς πολίτες με γνώσεις, ευαισθησία, φαντασία και επίγνωση των σχέσεων που τους συνδέει με το φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον, έτοιμους να προτείνουν λύσεις και να συμμετέχουν στη λήψη και στην εκτέλεση αποφάσεων (Φύκαρης 1998).

Οι Frantz και Mayer (2013) υποστηρίζουν πως μέσω της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης μεταδίδονται οι γνώσεις και η εμπειρία που είναι απαραίτητες για την αλλαγή των πεποιθήσεων, των στάσεων και κυρίως των συμπεριφορών. Παρομοίως, ο Heimlich (2010) αναφέρει πως η περιβαλλοντική εκπαίδευση είναι μία μορφή εκπαίδευσης που οδηγεί σε δράση και περιλαμβάνει τη δημιουργία νέων προτύπων συμπεριφοράς, τη λήψη αποφάσεων και την προώθηση της κριτικής σκέψης.

Οι Srbinovski et al. (2014) ορίζουν την περιβαλλοντική εκπαίδευση ως μία διαδικασία μάθησης στην οποία άτομα και ομάδες αποκτούν βασικές γνώσεις, κατανόηση και δεξιότητες για αποφασιστικές, υπεύθυνες και συλλογικές δράσεις ούτως ώστε να διατηρήσουν τη δυναμική περιβαλλοντική ισορροπία. Αντίστοιχα, η IUCN (International Union for Conservation of Nature) ορίζει την περιβαλλοντική εκπαίδευση ως μία διαδικασία αναγνώρισης αξιών και διασαφήνισης εννοιών, προκειμένου να αναπτυχθούν οι ικανότητες και οι στάσεις, οι οποίες είναι απαραίτητες για την εκτίμηση της σχέσης ανάμεσα στον άνθρωπο, τον πολιτισμό και το βιοφυσικό του περιβάλλον. Η περιβαλλοντική εκπαίδευση περιλαμβάνει, επιπλέον, την άσκηση για τη λήψη αποφάσεων και τη διαμόρφωση από το ίδιο άτομο ενός κώδικα συμπεριφοράς γύρω από θέματα που αφορούν τη βελτίωση της ποιότητας του περιβάλλοντος (Φύκαρης 1998).

Το «αειφόρο» σχολείο μπορεί να επιτύχει τη ριζική μετατόπιση θέασης του ανθρώπου σε σχέση με το φυσικό περιβάλλον μέσω της ενεργού συμμετοχής σε περιβαλλοντικές δράσεις, καθώς στόχο δεν αποτελεί απλώς και μόνο η μετάδοση γνώσεων, αλλά η διδασκαλία του πώς να μάθουν οι μαθητές να ερευνούν το περιβάλλον τους και να παίρνουν υπεύθυνες αποφάσεις σχετικά με αυτό (Frantz & Mayer 2013). Σύμφωνα με τον Heimlich (2010), η περιβαλλοντική εκπαίδευση αποσκοπεί στη δημιουργία ανθρώπων οι οποίοι θα ξέρουν πώς να σκέφτονται και να ενεργούν για το περιβάλλον τους. Η ανάπτυξη της μετασχηματιστικής μάθησης, της αυτο-μάθησης και των ικανοτήτων κριτικής και δημιουργικής σκέψης και επίλυσης προβλημάτων μπορεί να θεωρηθεί περισσότερο σημαντική από την απόκτηση γνώσεων (Zsóka et al. 2013) καθώς μπορεί να αποτελέσει ένα σημαντικό οδηγό συμπεριφοράς των μαθητών.

Επιπλέον, με τη βοήθεια της έγκυρης ενημέρωσης σε θεωρητικό πλαίσιο και της συμμετοχής και εξοικείωσης των μαθητών με έμπρακτες βιωματικές δραστηριότητες (π.χ. εκθέσεις φωτογραφίας και ζωγραφικής για το περιβάλλον, δρώμενα, θεατρικά, ανάγνωση βιβλίων, προβολή ταινιών, φύλλα εργασίας, πειράματα, δημιουργικά παιχνίδια) επιδιώκονται επιμέρους: η εξοικείωση των μαθητών με τη συλλογή των πληροφοριών, η ανάπτυξη δεξιοτήτων για τον προσδιορισμό και την επίλυση των

περιβαλλοντικών προβλημάτων (Chapman & Sharma 2001), η ενίσχυση της συλλογικότητας, του εθελοντισμού και της συνεργασίας και η δημιουργία κινήτρων, μέσων και μηχανισμών για τη σταδιακή βελτίωση του περιβάλλοντος.

Ο κορμός της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης σε κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης φαίνεται να είναι ξεκάθαρος: η δημιουργία συμπεριφοράς που ενσυνείδητα ελαχιστοποιεί την αρνητική επιρροή της ανθρώπινης δραστηριότητας στο περιβάλλον. Η διαμόρφωση του σκοπού της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης βασίζεται στα προβλήματα της διεθνούς κοινωνικής εξέλιξης (Zakharova et al. 2015). Στις συνθήκες της παγκόσμιας κρίσης η εκπαίδευση αποτελεί τον πιο αποτελεσματικό τρόπο σχηματισμού μιας κοινωνικής και πνευματικής βάσης για την εφαρμογή των αρχών της βιώσιμης ανάπτυξης. Λόγω της δημιουργίας των προβλημάτων που σχετίζονται με την αειφόρο ανάπτυξη, η ανάγκη της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη συνεχίζει να αυξάνεται. Σκοπός της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης αναδεικνύεται ο σχηματισμός μίας νέας συνείδησης και συμπεριφοράς, μέσω της οποίας η ανθρώπινη πορεία ανάπτυξης θα πρέπει να προσαρμοστεί (Nasibulina 2015).

Επιρροή του σχολείου στη διαμόρφωση υπεύθυνων περιβαλλοντικών συμπεριφορών

Πολλές έρευνες διαπιστώνουν τη συνεισφορά της τυπικής εκπαίδευσης στη διαμόρφωση των περιβαλλοντικών γνώσεων και στάσεων, αλλά ακόμη και συμπεριφορών των μαθητών τόσο στην προσχολική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση όσο και στη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ασφαλώς τα αποτελέσματα των ερευνών καταδεικνύουν την ύπαρξη και άλλων αιτιωδών παραγόντων, ωστόσο η σημασία του σχολείου για τη διαμόρφωση της υπεύθυνης περιβαλλοντικής συμπεριφοράς τονίζεται σε όλες τις έρευνες.

Συγκεκριμένα, σε έρευνα που διεξήχθη στην Κύπρο και εξέταζε την επίδραση ενός σχολικού προγράμματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης διαπιστώθηκε μεγάλη συνεισφορά του προγράμματος για τη διαμόρφωση περισσότερο φιλικών προς το περιβάλλον αξιών, στάσεων και συμπεριφορών (Manoli et al. 2013).

Μία άλλη μελέτη που αφορούσε μαθητές δημοτικού σχολείου υποστήριξε την επίδραση του σχολείου στη διαμόρφωση περιβαλλοντικών γνώσεων και στάσεων αν και ο βαθμός επίδρασης διαπιστώθηκε ότι διέφερε λαμβάνοντας υπόψη κάποιους κοινωνικούς παράγοντες (Tayci & Uysal 2012). Παρόμοια έρευνα που έγινε στη Ρουμανία και εστίασε το ενδιαφέρον της στον προσδιορισμό των στάσεων των παιδιών της προσχολικής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η καθιέρωση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στην προσχολική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση πρέπει να αποσκοπεί στην ανάπτυξη της ευαισθητοποίησης των παιδιών για το περιβάλλον η οποία πρέπει να επιδιώκεται παράλληλα με την εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής (Viorica – Torii 2013).

Άλλη μία μελέτη εξέτασε την επίδραση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στη δημιουργία κριτικής σκέψης και περιβαλλοντικής συμπεριφοράς μαθητών δημοτικού σχολείου. Τα αποτελέσματα ήταν ενθαρρυντικά. Ωστόσο, στην έρευνα προσμετρήθηκαν και άλλοι παράγοντες, όπως το φύλο, η κοινωνικο-οικονομική κατάσταση και ο τύπος σχολείου (Arslan 2012). Παρόμοια μελέτη που αφορούσε συγκεκριμένα το μάθημα της Βιολογίας στα γυμνάσια κατέληξε στο συμπέρασμα ότι χρησιμοποιώντας μεθόδους διδασκαλίας που σχετίζονται με τα περιβαλλοντικά ζητήματα, η περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των μαθητών είναι μεγαλύτερη σε

σχέση με την υιοθέτηση των παραδοσιακών μεθόδων διδασκαλίας (Cetin & Nisanci 2010).

Τα αποτελέσματα μίας άλλης έρευνας που αφορούσε Ούγγρους μαθητές λυκείου αλλά και φοιτητές κατέδειξαν ισχυρή συσχέτιση ανάμεσα στην ένταση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και των περιβαλλοντικών γνώσεων, στάσεων και συμπεριφορών. Η έρευνα επικεντρώθηκε στην καταναλωτική συμπεριφορά των μαθητών και φοιτητών η οποία συνδέθηκε με τον τρόπο ζωής τους και στη συσχέτισή της με την ποιότητα εκπαίδευσης που δέχθηκαν (Zsóka et al. 2013). Μία άλλη μελέτη η οποία εξέτασε την επίδραση της εκπαίδευσης στην περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση χρησιμοποιώντας ως δείγμα φοιτητές τόσο ανεπτυγμένων όσο και αναπτυσσόμενων χωρών κατέληξε στο συμπέρασμα ότι τα μορφωμένα άτομα ανησυχούν περισσότερο για την ποιότητα του περιβάλλοντος δεδομένου ότι έχουν καλύτερη επίγνωση των πιθανών ζημιών. Σύμφωνα με την έρευνα, τα περισσότερα μορφωμένα άτομα κατέχουν υψηλότερο επίπεδο περιβαλλοντικής γνώσης (Vicente-Molina et al. 2013).

Έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο πανεπιστήμιο της Σαραγόσα διαπίστωσε το ρόλο που διαδραματίζουν τα πανεπιστήμια στη διαμόρφωση των αυριανών ηγετών και γι' αυτό επισημαίνεται πως ο αντίκτυπός τους στο περιβάλλον είναι σημαντικός (Rodríguez-Barreiro et al. 2013). Ακόμη, σε μία μελέτη σε πανεπιστήμια της Μαλαισίας και πάλι διαπιστώθηκε ισχυρή σύνδεση μεταξύ της τυπικής περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και του επιπέδου περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης των φοιτητών, ενώ στην έρευνα αξιολογήθηκαν και άλλοι παράγοντες που αυξάνουν την περιβαλλοντική εκπαίδευση, όπως είναι η επιρροή των ΜΜΕ, για τα οποία θα γίνει λόγος παρακάτω (Aminrad et al. 2001).

Συμβολή των ΜΜΕ στη διαμόρφωση της υπεύθυνης περιβαλλοντικής συμπεριφοράς

Συμβολή των ΜΜΕ στη μη τυπική και άτυπη περιβαλλοντική εκπαίδευση

Η ευαισθητοποίηση ενός ατόμου γύρω από περιβαλλοντικά ζητήματα ξεκινά από τα πρώτα χρόνια της ζωής του μέσω της εκπαίδευσης που του παρέχεται από την οικογένειά του. Στη συνέχεια, παίρνει τη μορφή της τυπικής περιβαλλοντικής εκπαίδευσης μέσα από το σχολείο, από την προσχολική έως τη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ωστόσο, ένα άτομο αποκτά γνώσεις, διαμορφώνει στάσεις και υιοθετεί συμπεριφορές σχετικά με τα περιβαλλοντικά θέματα μέσα και από την κοινωνική του ζωή και τις κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσει. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, τα ΜΜΕ αποτελούν ένα σημαντικό εργαλείο περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης και έναν άριστο οδηγό περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Μάλιστα, μπορούν ακόμη να θεωρηθούν και ως ένα είδος «σχολείου» (Ors 2012) στο βαθμό που η ενημέρωση που πραγματοποιείται είναι έγκυρη, αξιόπιστη και γίνεται με σεβασμό του περιβάλλοντος και του κοινωνικού συνόλου.

Σήμερα, είναι κοινώς διαπιστωμένο ότι, σε αντίθεση με προηγούμενες δεκαετίες, τα ΜΜΕ κατανοώντας την ανάγκη των πολιτών για ενημέρωση σε θέματα Οικολογίας, Περιβάλλοντος και Ποιότητας Ζωής, ενσωματώνουν και παρουσιάζουν ολοένα και περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τα ζητήματα αυτά (Τζιότζιου κ.ά. 2016), αντιμετωπίζοντάς τα με τη σοβαρότητα που απαιτείται. Επιπλέον, σήμερα πολλά ΜΜΕ οργανώνουν διάφορες δράσεις που αφορούν το περιβάλλον σε συνεργασία με

άλλους φορείς και η επιτυχία τους εν μέρει οφείλεται στη δύναμη που κατέχουν όσον αφορά την άμεση ενημέρωση του κοινού.

Η συμβολή των ΜΜΕ στη μετάδοση περιβαλλοντικών γνώσεων και στη διαμόρφωση στάσεων και συμπεριφορών αναγνωρίζεται από το γεγονός ότι η περιβαλλοντική εκπαίδευση δεν περιορίζεται μόνο στα όρια του σχολείου (τυπική περιβαλλοντική εκπαίδευση), αλλά περιλαμβάνει και άλλες μορφές (μη τυπική και άτυπη), οι οποίες αναπτύσσονται καθ' όλη τη διάρκεια ζωής ενός ατόμου. Αυτό, βέβαια, την καθιστά, ουσιαστικά, δια βίου εκπαίδευση (Τσαμπούκου – Σκαναβή 2004β). Ο ρόλος των ΜΜΕ στις άλλες δύο μορφές περιβαλλοντικής εκπαίδευσης (μη τυπική και άτυπη) κρίνεται ζωτικής σημασίας.

Η μη τυπική περιβαλλοντική εκπαίδευση πραγματοποιείται σε διάφορα ιδρύματα (σχολεία, μουσεία, ζωολογικούς κήπους), σε προστατευόμενες περιοχές, σε κέντρα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης κ.α. και η συμμετοχή είναι οικειοθελής. Σε αυτή τη μορφή εκπαίδευσης ιδιαίτερα σημαντική είναι η θέση των ΜΜΕ, τα οποία μέσα από ειδικές εκπομπές και κατάλληλα αφιερώματα συμβάλλουν ουσιαστικά στην ενημέρωση και στην καλλιέργεια περιβαλλοντικής συνείδησης των πολιτών (Χαλεπλής 2008).

Η άτυπη περιβαλλοντική εκπαίδευση εξελίσσεται σε όλη τη διάρκεια ζωής ενός ατόμου. Δεν απευθύνεται σε καθορισμένο κοινό και αφορά οποιαδήποτε διάχυση πληροφορίας (περιβαλλοντική επικοινωνία). Ασφαλώς για να μπορέσει να γίνει αυτή η διάδοση περιβαλλοντικών πληροφοριών κρίσιμος αναδεικνύεται ο ρόλος των ΜΜΕ μεταξύ άλλων πηγών (βιβλιοθήκες, κοινωνικές επαφές, διαδίκτυο) (Τσαμπούκου – Σκαναβή 2004β), καθώς πολλές φορές το κοινό απευθύνεται αποκλειστικά και μόνο στα ΜΜΕ για να ενημερωθεί για τα περιβαλλοντικά ζητήματα.

Επομένως, εφόσον τα ΜΜΕ εντάσσονται στους κόλπους της μη τυπικής και άτυπης περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, η παρουσία ευαισθητοποιημένων περιβαλλοντικά επαγγελματιών των ΜΜΕ συμβάλλει στη μετάδοση περιβαλλοντικών γνώσεων, στη διαμόρφωση περιβαλλοντικών αντιλήψεων και στην περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των πολιτών (Μπαλτζάκη & Ράγκου, 2010).

Ουσιαστικά η επιρροή των ΜΜΕ στην περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των πολιτών ξεκινά την περίοδο εμφάνισης του μαζικού περιβαλλοντικού κινήματος τις δεκαετίες 1960 και 1970 μέσα σε ένα γενικότερο κλίμα αμφισβήτησης που είχε διαμορφωθεί (Boykoff 2009). Η δημοσίευση του βιβλίου της Carson «Σιωπηλή Άνοιξη» το 1962 άλλαξε το πλαίσιο συζητήσεων μεταξύ των επιστημόνων, ακτιβιστών και πολιτικών και οδήγησε στην ανάδειξη της τηλεόρασης ως ένα διεθνές μέσο προβολής περιβαλλοντικών ζητημάτων (Sachsman 2000).

Την περίοδο αυτή η περιβαλλοντική δημοσιογραφία απέκτησε σημαντικό ενδιαφέρον (Curtin & Rhodenbaugh 2001) και αναδείχτηκε σε υποκινητή μαζικών δράσεων. Το 1977 στη διάσκεψη της Τιφλίδας, μεταξύ άλλων, αναγνωρίστηκε ο ρόλος και η ευθύνη των ΜΜΕ όσον αφορά τη διάθεση των πόρων τους στην υπηρεσία της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης των πολιτών. Στις δεκαετίες που ακολούθησαν διεξήχθησαν αρκετές έρευνες που αποδείκνυαν τη συσχέτιση των ΜΜΕ με τη διαμόρφωση των περιβαλλοντικών γνώσεων και στάσεων. Στα μέσα της δεκαετίας του 1980 το ενδιαφέρον για την κλιματική αλλαγή εντάθηκε και αυτό διατυπώθηκε στις συνδυασμένες δράσεις των τριών κινητήριων δυνάμεων, των ΜΜΕ, της δημόσιας διοίκησης και της επιστήμης (Boykoff 2009).

Στη διάσκεψη της Μόσχας το 1987 υπογραμμίστηκε η χρήση των ΜΜΕ για την εκπαίδευση και την ενημέρωση του κοινού σε σχέση με το περιβάλλον (Τσαμπούκου – Σκαναβή 2004β). Στη διάσκεψη αυτή σημειώθηκε η σπουδαιότητα της προβολής των περιβαλλοντικών θεμάτων από τα ΜΜΕ και τονίστηκε η ανάγκη ανάπτυξης μίας μαζικής κουλτούρας σχετικής με το περιβάλλον. Στις αρχές της δεκαετίας του 1990 υπήρξε μία ραγδαία αύξηση των ερευνών που εξέταζαν την επιρροή των ΜΜΕ στην αλλαγή της περιβαλλοντικής συνείδησης των πολιτών (Boykoff 2009). Για παράδειγμα, η έρευνα του Wilson (2008) εξέταζε την επίδραση της τηλεόρασης σε επιστημονικά και περιβαλλοντικά ζητήματα καθώς ο ρόλος της στη μετάδοση περιβαλλοντικών γνώσεων αποδεικνύεται καθοριστικός.

Περνώντας στη δεκαετία του 2000, το ενδιαφέρον των ΜΜΕ γύρω από περιβαλλοντικά ζητήματα αυξήθηκε ακόμη περισσότερο. Είναι ενδεικτικό πως τα θέματα, κυρίως, της κλιματικής αλλαγής, του φαινομένου του θερμοκηπίου και των ανανεώσιμων πηγών ενέργειας απασχόλησαν και συνεχίζουν να απασχολούν πολλά μέσα μαζικής ενημέρωσης παγκοσμίως (Boykoff 2009).

Πιο πρόσφατα, τον Ιούνιο του 2010, στο πλαίσιο της Παγκόσμιας Ημέρας Περιβάλλοντος, ο Οργανισμός Fit On Earth και το Κέντρο Αειφορίας (CSE), με την υποστήριξη του Γραφείου του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου στην Ελλάδα, διοργάνωσαν στην Αθήνα ημερίδα με θέμα: «Συνεισφορά των ΜΜΕ στην Αειφόρο Ανάπτυξη και το Περιβάλλον», αναγνωρίζοντας ότι τα ΜΜΕ καλούνται, ειδικότερα τώρα, να συμβάλουν στην αειφόρο ανάπτυξη και την ενημέρωση για το περιβάλλον. Στην ημερίδα επισημάνθηκε ότι οι δημοσιογράφοι επιφορτίζονται με ιδιαίτερες ευθύνες και καλούνται να ανταποκριθούν με σοβαρότητα στην πολυπλοκότητα της περιβαλλοντικής πραγματικότητας έτσι όπως έχει διαμορφωθεί σήμερα (Μπαλτζάκη & Ράγκου 2010).

Επιδράσεις των ΜΜΕ στη διαμόρφωση της κοινής γνώμης γύρω από περιβαλλοντικά ζητήματα

Τα ΜΜΕ αποτελούν κύρια πηγή πληροφόρησης γύρω από περιβαλλοντικά θέματα (Comby et al. 2014). Ιδιαίτερα η επίδραση των ηλεκτρονικών μέσων (τηλεόραση, διαδίκτυο, ραδιόφωνο) είναι σημαντική (Kapoor 2011), καθώς μεγάλο μέρος του κοινού απευθύνεται σε αυτά τα μέσα καθημερινά για να ενημερωθεί για διάφορα ζητήματα, μεταξύ των οποίων είναι και τα περιβαλλοντικά (Μπαλτζάκη & Ράγκου 2010), παρόλο που το μεγαλύτερο ποσοστό περιβαλλοντικής πληροφορίας διαχέεται από το γραπτό τύπο (Τσαμπούκου – Σκαναβή 2004α). Τα ΜΜΕ διαδραματίζουν καίριο ρόλο στη διαμόρφωση της κοινής γνώμης, καθώς είναι γνωστό ότι επηρεάζουν, σε μεγάλο βαθμό, τις πολιτικές αποφάσεις. Απευθύνονται στον κοινό άνθρωπο ο οποίος είναι και ο αποτελεσματικότερος παράγοντας αλλαγής. Διεθνώς έχει μελετηθεί και εξεταστεί κυρίως ο δυναμικός ρόλος της τηλεόρασης στη διαμόρφωση στάσεων και αξιών λόγω της μαζικότητας του κοινού στο οποίο απευθύνεται (Yel & Serarslan 2011).

Είναι κοινώς αποδεκτό ότι τα ΜΜΕ παρέχουν ένα σημαντικό σύνδεσμο ανάμεσα στην περιβαλλοντική επιστημονική κοινότητα και την πολιτική με την ανταπόκριση και αλληλεπίδραση του κοινού γύρω από περιβαλλοντικά ζητήματα. Τα ΜΜΕ, όπως η τηλεόραση, οι εφημερίδες, το ραδιόφωνο και το διαδίκτυο, βοηθούν το ευρύ κοινό να κατανοήσει πολλές περίπλοκες έννοιες σχετικά με την περιβαλλοντική επιστήμη και τις αποφάσεις των κυβερνήσεων που ασυνείδητα διαμορφώνουν τη ζωή μας (Boykoff 2009). Όπως αναφέρουν οι Boykoff και Boykoff (2007), η κάλυψη των

περιβαλλοντικών ζητημάτων από τα ΜΜΕ δεν είναι απλά μία τυχαία σύζευξη των άρθρων των εφημερίδων και των τηλεοπτικών αναφορών, αλλά μία κοινωνική σχέση μεταξύ των επιστημόνων, των φορέων της πολιτικής και του κοινού που επηρεάζεται από τέτοια πακέτα ειδήσεων.

Μαζί με τους κυβερνητικούς ανώτερους υπαλλήλους, τα περιβαλλοντικά ενεργά στελέχη, τους επιστήμονες, και τους βιομηχάνους, οι δημοσιογράφοι θέτουν την ημερήσια διάταξη για την περιβαλλοντική συζήτηση και τη λήψη αποφάσεων (Sachsman 2000). Τα ΜΜΕ παρέχουν εκτενή κάλυψη των οξέων περιβαλλοντικών ζητημάτων, όπως τα ατυχήματα και οι διαρροές, δημιουργώντας κύματα αντιδράσεων που πιέζουν για την εφαρμογή φιλικότερων προς το περιβάλλον πρακτικών εκ μέρους των ιθυνόντων.

Ωστόσο, η αλληλεπίδραση ανάμεσα στην πληροφόρηση που παρέχεται από τα ΜΜΕ και στη διαμόρφωση περιβαλλοντικών συμπεριφορών των πολιτών δεν είναι άμεση, καθώς, όπως αναλύθηκε και σε προηγούμενη ενότητα, η ενημέρωση γύρω από περιβαλλοντικά ζητήματα δεν συνεπάγεται αυτόματα και βέβαιη συμμετοχή στην επίλυσή τους (Boykoff 2009). Η διαμόρφωση ατόμων που θα υιοθετήσουν μία υπεύθυνη περιβαλλοντική συμπεριφορά στη ζωή τους είναι αποτέλεσμα πολλών παραγόντων και σε καμία περίπτωση δεν αποτελεί μία επιφανειακή μετάδοση γνώσεων, αλλά μία συστηματική και βαθιά προσπάθεια διαμόρφωσης στάσεων και αξιών. Μέσω των ΜΜΕ δεν πραγματοποιείται διαπροσωπική επικοινωνία κι έτσι η διατύπωση του περιβαλλοντικού μηνύματος δεν είναι εύκολη, καθώς το κοινό διακρίνεται από μία ποικιλομορφία και γι' αυτό η ανταπόκριση των διαφόρων ομάδων του κοινού δεν είναι ενιαία.

Παρ' όλο αυτά, η δύναμη που κατέχουν τα ΜΜΕ στην επίδραση του τρόπου σκέψης των πολιτών είναι σημαντική. Τα ΜΜΕ αποτελούν ένα μέσο μαζικής επικοινωνίας και γι' αυτό έχει διατυπωθεί ότι μπορούν να υποκινήσουν –αλλά όχι να προκαλέσουν- κοινωνική αλλαγή με βάση το ότι μπορούν να παρουσιάσουν σε μεγάλα τμήματα του πληθυσμού εναλλακτικούς τρόπους δράσης που δεν θα γίνονταν διαφορετικά γνωστοί στο ευρύ κοινό (Τσαμπούκου – Σκαναβή 2004α).

Άλλωστε, η σχέση των ΜΜΕ με το κοινό είναι αλληλοεξαρτώμενη, καθώς τα ΜΜΕ επηρεάζουν το κοινό, αλλά και το κοινό επηρεάζει τα ΜΜΕ. Ωστόσο, αυτή η σχέση δεν είναι συμμετρική. Οι επιθυμίες του κοινού διαμορφώνουν σε μεγάλο βαθμό την ημερήσια διάταξη των ΜΜΕ, αλλά η απόφαση για τη μετάδοση και το περιεχόμενο ενός μηνύματος επηρεάζεται κυρίως από άλλους παράγοντες (εταιρικές αποφάσεις, πιέσεις της αγοράς). Οι διάφορες ομάδες του κοινού είναι κυρίως καταναλωτές των ΜΜΕ και όχι παραγωγοί τους (Kristiansen 1999).

Επομένως, κατανοώντας τον καίριο ρόλο που διαδραματίζουν τα ΜΜΕ στη δημιουργία προτύπων και στάσεων ζωής, καθώς είναι αυτά που καθημερινά «μπαίνουν» στα σπίτια του κοινού, θα μπορούσαμε να πούμε ότι, εφόσον τα ΜΜΕ ενσωματώσουν στην ημερήσια διάταξη τους θέματα σχετικά με το περιβάλλον, μπορούν σταδιακά να συμβάλλουν στην προώθηση της υπεύθυνης περιβαλλοντικής συμπεριφοράς των πολιτών, που αποτελεί και απώτερο σκοπό της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης όπως είδαμε και παραπάνω.

Τα ΜΜΕ αναλαμβάνοντας το ρόλο του περιβαλλοντικού εκπαιδευτή, συμβάλλουν στην περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση του κοινού μέσα από την εκπομπή εκπαιδευτικών ή μη προγραμμάτων και ταινιών που σχετίζονται με περιβαλλοντικά ζητήματα, τη μετάδοση περιβαλλοντικών πληροφοριών και ειδήσεων, αλλά και την

προβολή συζητήσεων που αφορούν τα περιβαλλοντικά προβλήματα (Τσαμπούκου – Σκαναβή 2004α). Όπως έχει εύστοχα διατυπωθεί από τον Boykoff (2009), τα ΜΜΕ δίνουν «φωνή» στα περιβαλλοντικά προβλήματα και οριοθετούν τους τρόπους με τους οποίους αυτά θα διευθετηθούν.

Σύμφωνα με τους Ramsey et al. (1992), η περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση είναι το σημαντικό πρώτο βήμα στην κινητοποίηση των ανθρώπων για τη συμμετοχή τους στην επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, ο ρόλος των ΜΜΕ κρίνεται καθοριστικός. Ο Ors (2012) επισήμανε πως τα ΜΜΕ θα πρέπει να χρησιμοποιηθούν περισσότερο αποτελεσματικά για την προώθηση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, ενώ αναφέρει πως η διαμόρφωση της περιβαλλοντικής συνείδησης στα παιδιά μπορεί να γίνει μέσω ψυχαγωγικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων που θα προβάλλονται από τα μέσα ενημέρωσης. Για τις ανάγκες υλοποίησης αυτής της πρακτικής, ο Ors αναγνωρίζει τη σπουδαιότητα εμπλοκής και συνεργασίας των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων και των περιβαλλοντικών οργανώσεων.

Σημαντικό στοιχείο για την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των πολιτών αποτελεί η μετατροπή της πληροφορίας από πληροφορία για κατανάλωση σε πληροφορία για χρήση. Τα ΜΜΕ πρέπει να έχουν ένα δια-δραστικό χαρακτήρα, όπου το κοινό μπορεί να συμμετέχει εκφράζοντας την προτίμησή του για τα παρεχόμενα προγράμματα. Αυτή η συμμετοχή, σήμερα, μπορεί να υλοποιηθεί με τη βοήθεια του διαδικτύου (Kristiansen 1999).

Είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι η ενημέρωση του κοινού από τα ΜΜΕ γύρω από περιβαλλοντικά ζητήματα δεν πρέπει να αποκτά το χαρακτήρα της μετάδοσης απομονωμένων, τυχαίων και εξειδικευμένων γεγονότων, αλλά να εντάσσεται σε ένα «θεματικό» πλαίσιο συνδέοντας τα μεμονωμένα συμβάντα σε ένα ευρύτερο φάσμα συγγενικών γεγονότων, παρουσιάζοντας τις τωρινές και μελλοντικές επιδράσεις τους και συνοδεύοντάς τες με μία σειρά δυνατών δράσεων που μπορούν να αποτελέσουν έναν καθημερινό οδηγό συμπεριφοράς των πολιτών (Τσαμπούκου – Σκαναβή 2004α).

Για να προσελκύσουν το ενδιαφέρον του κοινού τα ΜΜΕ οφείλουν να μεταδίδουν τις περιβαλλοντικές πληροφορίες με ελκυστικό τρόπο (Kristiansen 1999), συσχετίζοντάς τες με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του κοινού στο οποίο απευθύνονται (Τσαμπούκου – Σκαναβή 2004α). Δυστυχώς, σήμερα ο άκαμπτος και μεμονωμένος τρόπος μετάδοσης των περιβαλλοντικών ζητημάτων που συχνά επιχειρείται από τα ΜΜΕ, καθιστά αδύνατη την κατανόηση των μηνυμάτων και την προσέλκυση του ενδιαφέροντος του κοινού και κατά συνέπεια την υιοθέτηση της υπεύθυνης περιβαλλοντικής συμπεριφοράς (Kristiansen 1999).

Λόγοι περιορισμένης προβολής περιβαλλοντικών θεμάτων από τα ΜΜΕ

Σύμφωνα με έρευνες, η μετάδοση περιβαλλοντικών γνώσεων από τα ΜΜΕ αντιπροσωπεύει μόνο ένα μικρό ποσοστό της συνολικής θεματολογίας των ΜΜΕ, σε σύγκριση με άλλους τομείς, όπως τα αθλητικά, τα πολιτικά ή τα οικονομικά ζητήματα (Kristiansen 1999). Είναι ενδεικτικό ότι τα αποτελέσματα των σχετικών ερευνών που έχουν διεξαχθεί δείχνουν πως, παρά την έκρηξη της περιβαλλοντικής πληροφορίας και τη θεαματική, μερικές φορές, άνοδο του ενδιαφέροντος του κοινού για το περιβάλλον, τα ΜΜΕ δεν παρέχουν υψηλού επιπέδου περιβαλλοντική πληροφόρηση (Μπαλτζάκη & Ράγκου 2010).

Οι λόγοι της περιορισμένης προβολής των περιβαλλοντικών ζητημάτων από τα ΜΜΕ αφορούν το φόβο των ιδιοκτητών των ΜΜΕ για τη μη ανταπόκριση του κοινού στα ζητήματα αυτά και κατά συνέπεια την αποστροφή του προς τα ΜΜΕ που τα εκπέμπουν, την τάση των δημοσιογράφων να εστιάζουν μόνο στις πολιτικές προεκτάσεις των περιβαλλοντικών προβλημάτων, τον περιορισμένο χώρο και χρόνο που αποδίδεται από τα ΜΜΕ στα συγκεκριμένα θέματα, την έλλειψη δια-δραστικότητας και συμμετοχής του κοινού, την περιορισμένη χρήση των επιστημονικών πηγών και μη κυβερνητικών οργανώσεων και την ελλιπή κατάρτιση των δημοσιογράφων (Kristiansen 1999). Μάλιστα, ο Ors (2012) αναφέρει πως η έλλειψη ειδίκευσης των δημοσιογράφων γύρω από ζητήματα περιβάλλοντος έχει αποτελέσει σημαντικό παράγοντα της περιορισμένης προβολής των ζητημάτων αυτών από τα ΜΜΕ και της μη επιστημονικής προσέγγισης των περιβαλλοντικών θεμάτων από τα ΜΜΕ.

Ωστόσο, θα ήταν άδικο να μην αναφέρουμε πως πολλές προσπάθειες έχουν γίνει που, τις περισσότερες φορές, πηγάζουν από τους ίδιους τους δημοσιογράφους, οι οποίοι, όντας οι ίδιοι περιβαλλοντικά ευαισθητοποιημένοι, προσπαθούν να αποδώσουν μία ολοκληρωμένη εικόνα των περιβαλλοντικών προβλημάτων με τις δυνατότητες επίλυσής τους συμβάλλοντας στην περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των πολιτών (Τσαμπούκου – Σκαναβή 2004α).

Έρευνες που αποδεικνύουν την επιρροή των ΜΜΕ στη διαμόρφωση περιβαλλοντικών συμπεριφορών

Η μεγάλη ανάπτυξη της τεχνολογίας τις τελευταίες δεκαετίες τελειοποίησε τα ΜΜΕ και προσέδωσε σε αυτά πολύ μεγάλη δύναμη όσον αφορά την επιρροή του κοινού. Η άμεση και συνεχής ενημέρωση που αποκτά τόσο ευρύτητα όσο και μαζικότητα, μετουσιώνεται σε σημαντικό εφόδιο για κάθε άτομο που επιθυμεί να παραμείνει ενεργός μέτοχος στα γεγονότα της επικαιρότητας. Η δύναμη των ΜΜΕ στη δημιουργία, στην κατασκευή ή αλλαγή κοινωνικών στάσεων και συμπεριφορών έχει αναγνωριστεί από πολλούς επιστημονικούς κλάδους (Yel & Serarslan 2011).

Όσον αφορά τη διασύνδεση των ΜΜΕ με τα περιβαλλοντικά ζητήματα, η μελέτη αυτής της σχέσης έχει προκαλέσει το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών που εξετάζουν τη διαμόρφωση της μαζικής περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης από ένα ευρύ φάσμα μέσων ενημέρωσης. Οι έρευνες αυτές τυπικά εστιάζουν στην αποτελεσματικότητα των ΜΜΕ στη δημόσια περιβαλλοντική ενημέρωση και στην υιοθέτηση στάσεων και συμπεριφορών σχετικά με περιβαλλοντικά ζητήματα (Yel & Serarslan 2011).

Μία ενδιαφέρουσα έρευνα που εξετάζει το ρόλο των ΜΜΕ, αλλά και άλλων παραγόντων, στη διαμόρφωση των περιβαλλοντικών στάσεων, προθέσεων και συμπεριφορών έλαβε χώρα στο Χονγκ Κονγκ. Το δείγμα αφορούσε αποκλειστικά εφήβους και τα αποτελέσματα έδειξαν ότι όσο περισσότερο οι έφηβοι ήταν ενημερωμένοι γύρω από τα περιβαλλοντικά ζητήματα από τα ΜΜΕ τόσο περισσότερο πιθανό ήταν να αναπτύξουν θετικές στάσεις, προθέσεις και συμπεριφορές προς το περιβάλλον (Lee 2011).

Μία άλλη έρευνα εξέταζε την επίδραση των ΜΜΕ στη μείωση των εκλύσεων των τοξικών ουσιών των επιχειρήσεων στις Η.Π.Α. Η μελέτη αυτή καταδεικνύει το δυναμικό ρόλο των ΜΜΕ στη διαμόρφωση της κοινής γνώμης καθώς επισημαίνει ότι οι επιχειρήσεις, φοβούμενες την αρνητική δημοσιότητα από τα ΜΜΕ, αναγκάζονται

να μειώσουν τις εκπομπές των τοξικών ουσιών των δραστηριοτήτων τους (Saha & Mohr 2013).

Επιπλέον, έρευνα που αφορούσε την επίδραση των εφημερίδων στην περιβαλλοντική ενημερότητα και ευαισθητοποίηση των πολιτών διεξήχθη από τους Comby et al. (2014). Συγκεκριμένα, η έρευνα αφορούσε το ρόλο των εφημερίδων στην κάλυψη του θέματος που αφορά τη ρύπανση των υδάτων στη Γαλλία. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν άμεση συσχέτιση της αντίδρασης και κατακραυγής των πολιτών προς τα περιβαλλοντικά προβλήματα με την ποιότητα των πληροφοριών γύρω από αυτά τα ζητήματα που παρέχεται από τις εφημερίδες. Οι Comby et al. (2014) επισημαίνουν πως οι εφημερίδες αποτελούν μέρος της καθημερινής ζωής των αναγνωστών τους και γι' αυτό κατέχουν ένα πολύ δυναμικό ρόλο στη διαμόρφωση περιβαλλοντικών συμπεριφορών.

Την επιρροή των εφημερίδων στην περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των πολιτών εξέτασε και μία άλλη έρευνα που έλαβε χώρα στην Ιαπωνία. Συγκεκριμένα, αφορούσε το ρόλο των εφημερίδων στην ευαισθητοποίηση σε θέματα κλιματικής αλλαγής. Τα αποτελέσματα αποδεικνύουν μία σημαντική αύξηση της ανησυχίας του κοινού για το συγκεκριμένο θέμα η οποία συνδέθηκε με την αύξηση του ενδιαφέροντος των εφημερίδων για το θέμα της υπερθέρμανσης του πλανήτη (Sampei & Aoyagi-Usui 2009).

Ο ρόλος των ΜΜΕ στη διαμόρφωση μαζικής περιβαλλοντικής κουλτούρας αναδεικνύεται και από την έρευνα των Ma et al. (2009), οι οποίοι εξέτασαν την επίδραση των ΜΜΕ στον περιβαλλοντικό εκδημοκρατισμό της Κίνας. Σύμφωνα με αυτή τη μελέτη, τα ΜΜΕ συμβάλλουν στην αύξηση της περιβαλλοντικής ενημέρωσης και συμμετοχής του κοινού στην ενεργό δράση για την πρόληψη και αντιμετώπιση περιβαλλοντικών προβλημάτων.

Η έρευνα του Ors (2012) ανέδειξε τη σπουδαιότητα της επιμόρφωσης των δημοσιογράφων γύρω από περιβαλλοντικά ζητήματα στην Τουρκία, καθώς επισημάνθηκε στην έρευνα πως δεν αφιερώνεται αρκετός χώρος στη θεματολογία των ΜΜΕ για τα περιβαλλοντικά θέματα στη χώρα. Μάλιστα, ο ερευνητής επισήμανε πως όταν προβάλλονται περιβαλλοντικά ζητήματα, υπάρχει μία τάση να γίνεται η προσέγγισή τους με τρόπο προειδοποιητικό και όχι επιστημονικό. Ο ερευνητής απέδωσε αυτήν την τάση στην έλλειψη επιστημονικής κατάρτισης των δημοσιογράφων γύρω από ζητήματα περιβάλλοντος. Για το λόγο αυτό ανέφερε πως πρέπει να δοθεί προτεραιότητα στην ειδίκευση των δημοσιογράφων στις έννοιες του περιβάλλοντος. Ο ίδιος ανέφερε στην εργασία του ένα παράδειγμα εφαρμογής αυτής της πρωτοβουλίας, το εργαστήρι «προπόνησης των δημοσιογράφων για το περιβάλλον», το οποίο διεξήχθη στην Τουρκία και είχε θετική εξέλιξη στο ζήτημα αυτό.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει μία μελέτη η οποία εξέτασε τους παράγοντες επίδρασης των νέων όσον αφορά την εξοικονόμηση ενέργειας. Η έρευνα αφορούσε μαθητές της Ιορδανίας. Σύμφωνα με αυτήν, η επίδραση που ασκείται από τα ΜΜΕ στη διαμόρφωση ενεργειακής ευαισθητοποίησης των νέων αποκτά ισάξιο ρόλο με την επίδραση του σχολείου και της οικογένειας. Ανάμεσα στα ΜΜΕ ιδιαίτερο ρόλο αποκτά το διαδίκτυο, το οποίο αναδεικνύεται σε διαμορφωτή των καθημερινών στάσεων των μαθητών (Zyadin 2014).

Παρόμοια έρευνα πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα και συγκεκριμένα στο νομό Τρικάλων από τους Τζιότζιου, κ.ά. (2016) και το δείγμα αποτελούνταν από μαθητές

δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στόχος της μελέτης ήταν η διαπίστωση της συμβολής της οικογένειας, του σχολείου και των ΜΜΕ στην περιβαλλοντική αγωγή των παιδιών. Βάσει της έρευνας, κυρίαρχη πηγή ενημέρωσης σε θέματα περιβάλλοντος είναι η τηλεόραση, ενώ ακολουθεί το σχολείο, στη συνέχεια η οικογένεια, οι εφημερίδες και τα άλλα ΜΜΕ. Μάλιστα εκτιμήθηκε ότι τα ΜΜΕ και κυρίως η τηλεόραση επηρεάζουν έως προσδιορίζουν τις καταναλωτικές τους συνήθειες. Ωστόσο, παρά την πρώτη θέση που δίνουν στην τηλεόραση, εκτιμούν ότι οι σχετικές εκπομπές δεν είναι αρκετές.

Συμπεράσματα

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, μπορούμε να συμπεράνουμε πως η σημερινή κοινωνία έχει ανάγκη από τη διαμόρφωση πολιτών οι οποίοι θα ενδιαφέρονται υπεύθυνα και σοβαρά για τη διατήρηση της ισορροπίας του περιβάλλοντος και θα πράττουν πάντοτε με άξονα το ελάχιστο δυνατό περιβαλλοντικό αποτύπωμά τους. Η υιοθέτηση υπεύθυνων περιβαλλοντικών συμπεριφορών που οδηγούν σε έμπρακτη συμμετοχή στη διαδικασία λήψεων αποφάσεων σχετικά με το περιβάλλον, ενώ παράλληλα αποτελούν άριστα πρότυπα συμπεριφοράς για τους υπόλοιπους ανθρώπους, έχει εξεταστεί από πολλούς ερευνητές. Οι έρευνες έχουν δείξει πως τόσο το σχολείο όσο και τα ΜΜΕ αποτελούν παράγοντες που οδηγούν στη διαμόρφωση των επιδιωκόμενων συμπεριφορών.

Η εκπαίδευση για το περιβάλλον που επιτυγχάνεται μέσα στο σχολείο εντάσσεται στη σφαίρα της τυπικής περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και αποτελεί ένα σημαντικό τομέα ενίσχυσης της περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης των μαθητών είτε μέσω της μετάδοσης περιβαλλοντικών γνώσεων είτε μέσα από την έμπρακτη συμμετοχή των παιδιών σε βιωματικές δραστηριότητες. Εάν μάλιστα λάβουμε υπόψη πως τα παιδιά αυτά αποτελούν τους αυριανούς πολίτες αλλά και ηγέτες των κυβερνήσεων, μπορούμε να κατανοήσουμε τη σπουδαιότητα και την προσοχή που πρέπει να επιδείξουμε σε αυτόν τον τομέα. Είναι παρήγορο το γεγονός πως πολλές προσπάθειες γίνονται τον τελευταίο καιρό και αυτό αποδεικνύεται και από την ενσωμάτωση ολοένα και περισσότερων περιβαλλοντικών προγραμμάτων μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα παράλληλα με την εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος. Ωστόσο, μένουν πολλά ακόμα να γίνουν και ο ρόλος του δασκάλου ή του καθηγητή ως περιβαλλοντικού εκπαιδευτή πρέπει να αναβαθμιστεί.

Τα ΜΜΕ είναι μία άλλη πολύ σημαντική πηγή πληροφόρησης γύρω από περιβαλλοντικά ζητήματα. Μάλιστα, όπως καταδεικνύεται από πολλές έρευνες, πολλοί άνθρωποι στρέφονται αποκλειστικά και μόνο για την ενημέρωσή τους για το περιβάλλον στα ΜΜΕ. Τις τελευταίες δεκαετίες, λόγω της σταδιακής εμφάνισης των περιβαλλοντικών προβλημάτων που οφείλονται κυρίως στις βιομηχανικές δραστηριότητες, παρατηρήθηκε μία στροφή του ενδιαφέροντος των ΜΜΕ γύρω από αυτά τα ζητήματα. Τα ΜΜΕ μάλιστα συνέβαλαν αποφασιστικά στην ανάδειξη των περιβαλλοντικών ατυχημάτων και στη δημιουργία του σύγχρονου μαζικού περιβαλλοντικού κινήματος των δεκαετιών 1960 και 1970 λόγω της δύναμης που κατέχουν στη διαμόρφωση της κοινής γνώμης. Παρ' όλα αυτά, πολλές έρευνες αναδεικνύουν το γεγονός πως τα ΜΜΕ δεν αφιερώνουν το χρόνο που απαιτείται για την προβολή περιβαλλοντικών θεμάτων, ενώ χαρακτηρίζονται από έλλειψη δια-δραστικότητας, καθώς το κοινό αποτελεί κυρίως παθητικό αποδέκτη και άρα δύσκολα θα παρακινηθεί στη συμμετοχή του για έμπρακτη δράση.

Δίνοντας έμφαση στους παραπάνω καθοριστικούς παράγοντες που διαμορφώνουν τις συμπεριφορές των πολιτών προς το περιβάλλον, θα μπορούσαμε να πούμε ότι εάν όραμά μας αποτελεί η ανάπτυξη μίας βιώσιμης κοινωνίας στην οποία το κάθε μέλος της θα διαπνέεται από βαθύτατο σεβασμό προς το συνάνθρωπό του και το περιβάλλον του, πρέπει να γίνουν αρκετές προσπάθειες τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους δημοσιογράφους, που θα απευθύνονται κυρίως στη νέα γενιά. Εάν δοθεί βάση στην περιβαλλοντική αγωγή των νέων είτε μέσω της τυπικής είτε μέσω της μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης, τότε ίσως επιτευχθεί η δημιουργία μίας γενιάς περισσότερο συνειδητοποιημένης περιβαλλοντικά και με περισσότερη υπευθυνότητα που θα αντιμετωπίζει με μεγαλύτερο σεβασμό το περιβάλλον και που στην πορεία θα κληθεί η ίδια να μεταλαμπαδεύσει αυτή τη στάση ζωής που θα έχει αναπτύξει στις επόμενες γενιές.

Πολλές προσπάθειες μένουν ακόμη να γίνουν προκειμένου να διασφαλιστεί η ευημερία του πλανήτη μας. Η διαμόρφωση υπεύθυνης περιβαλλοντικής συμπεριφοράς μέσα από το σχολείο αλλά και μέσω των ΜΜΕ θα μπορούσε να δώσει οριστική λύση στο πρόβλημα γιατί οι συνειδητοποιημένοι πολίτες που πράττουν με συναίσθηση του περιβαλλοντικού αποτυπώματός τους είναι αυτοί που μπορούν να οδηγήσουν στη διασφάλιση ενός καθαρότερου περιβάλλοντος. Η συνεργασία σχολείου και ΜΜΕ μπορεί να συνεισφέρει προς αυτήν την κατεύθυνση, ιδιαίτερα αν λάβουμε υπόψη πως στόχο μας αποτελεί κυρίως η νέα γενιά, οι αυριανοί πολίτες και ηγέτες που θα κληθούν να λάβουν αποφάσεις για την πορεία του πλανήτη μας.

Βιβλιογραφία

Ι. Ελληνόγλωσση

Γαβριλάκης, Κ., Σοφούλης, Κ. (2005). Μια κριτική εξιστόρηση των ‘γεγονότων’ στο χώρο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Στο: Γεωργόπουλος, Α.Δ. (Επιμ), Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ο Νέος Πολιτισμός που Αναδύεται. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Δημητρίου, Α. (2009). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Περιβάλλον και Αειφορία. Θεωρητικές και Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Επίκεντρο.

Μπαλτζάκη, Ε., Ράγκου, Π. (2010). Κριτική προσέγγιση τηλεοπτικής εκπομπής οικολογικού περιεχομένου από τη σκοπιά της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε. Γιάννενα 26-28/11/2010.

Μπλιώνης, Γ. (2009). Στα Μονοπάτια της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Αθήνα: Εκδόσεις Κέρδος.

Παπαδημητρίου, Β. (2006). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Σχολείο. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός.

Τζιότζιου, Λ., Μηλιώνης, Γ., Αυγέρου, Π. (2016). Περιβαλλοντική Αγωγή & ΜΜΕ. Ανακτήθηκε στις 22/9/2016. Διαθέσιμο στο: http://kpe-kastor.kas.sch.gr/peekpe/4_ereuna/Tjiotjiou%20et%20al.pdf

Τσαμπούκου – Σκαναβή, Κ. (2004α). Περιβάλλον και Επικοινωνία – Δικαίωμα στην Επιλογή. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.

Τσαμπούκου – Σκαναβή, Κ. (2004β). Περιβάλλον και Κοινωνία – Μία Σχέση σε Αδιάκοπη Εξέλιξη. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.

Φέρμελη, Γ., Ρουσσομουστακάκη-Θεοδωράκη, Μ., Χατζηκώστα, Κ., Γκαίτλιχ, Μ. (2009). Οδηγός Ανάπτυξης Διαθεματικών Δραστηριοτήτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.

Φλογαΐτη, Ε., Βασάλα, Π. (2002). Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία. Το Ενεργειακό Ζήτημα. Προσεγγίσεις και Διαστάσεις – Εκπαιδευτικό Υλικό για το Γυμνάσιο και το Λύκειο. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Φύκαρης, Ι.Μ. (1998). Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Αθήνα: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.

Χαλεπλής, Σ. (2008). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Μια διάσταση της εκπαίδευσης που συμβάλλει στο χτίσιμο μιας νέας κοσμοαντίληψης για το περιβάλλον και τον άνθρωπο. Επιστημονικό Βήμα. Τεύχος 9, σελ. 159-174.

Χαλκιά, Ι., Μποζονέλου, Κ., Κελεπούρη, Μ. (2015). Μετασχηματισμός του 21ου Δημοτικού Σχολείου «Λέλα Καραγιάννη» σε αειφόρο και ο ρόλος της ηγεσίας. Πρακτικά 7ου Πανελλήνιου Συνεδρίου ΠΕΕΚΠΕ, Βόλος.

Ψαλλιδάς, Β. (1999). Βασικά Κείμενα για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Η Διακήρυξη της Τιφλίδας. Τεύχος 2, Αθήνα: Εκδόσεις Π. Ε. ΕΚ. ΠΕ.

ΙΙ. Ξενόγλωσση

Adomßent, M., Fischer, D., Godemann, J., Herzig, C., Otte, I., Rieckmann, M., Timm, J. (2014). Emerging areas in research on higher education for sustainable development - management education, sustainable consumption and perspectives from Central and Eastern Europe. Journal of Cleaner Production. Vol. 62, pp. 1-7.

Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. Organizational Behavior and Human Decision Processes. Vol. 50, pp. 179-211.

Aminrad, Z., Zakaria, S., Samad, H. (2001). Influence of age and level of education on environmental awareness and attitude: Case study on Iranian students in Malaysian universities. The Social Sciences. Vol. 6, No. 1, pp. 15-19.

Arslan, S. (2012). The influence of environment education on critical thinking and environmental attitude. Procedia Social and Behavioral Sciences. Vol. 55, pp. 902-909.

Beynaghi, A., Moztarzadeh, F., Maknoon, R., Waas, T., Mozafari, M., Huge, J., Leal Filho, W. (2014). Towards an orientation of higher education in the post Rio + 20 process: How is the game changing? Futures. Vol. 63, pp. 49-67.

Boykoff, M. (2009). We speak for the trees: Media reporting on the environment. Annual Review of Environment and Resources. Vol. 34, pp. 431-57.

Boykoff, M., Boykoff, J. (2007). Climate change and journalistic norms: A case-study of US mass-media coverage. Geoforum. Vol. 38, No. 6, pp. 1190-1204.

Bozdemir, H., Kodan, H., Akdas, H.B. (2014). Primary school teacher candidates' offers to primary school students about environmental consciousness. Procedia – Social and Behavioral Sciences. Vol. 143, pp. 649-656.

Brundtland Report (1987). Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future.

Cetin, G., Nisanci, S. (2010). Enhancing students'environmental awareness. Procedia Social and Behavioral Sciences. Vol. 2, No. 2, p.p. 1830-1834.

Chapman, D., Sharma, K. (2001). Environmental attitudes and behavior of primary and secondary students in Asian cities: An overview strategy for implementing an eco-schools programme. The Environmentalist. Vol. 21, pp. 265-272.

Comby, E., Lay, Y., Piégay, H. (2014). How chemical pollution becomes a social problem. Risk communication and assessment through regional newspapers during the management of PCB pollutions of the Rhône River (France). Science of the Total Environment. Vol. 482-483, pp. 100-115.

Curtin, P., Rhodenbaugh, E. (2001). Building the news media agenda on the environment: A comparison of public relations and journalistic sources. Public Relations Review. Vol. 27, pp. 179–195.

Feszterova, M., Jomova, K. (2015). Character of Innovations in Environmental Education. 7th World Conference on Educational Sciences, (WCSES-2015), Novotel Athens Convention Center, Athens, Greece. Procedia – Social and Behavioral Sciences. Vol. 197, pp. 1697-1702.

Figueiro, P.S., Raufflet, E. (2015). Sustainability in higher education: A systematic review with focus on management education. Journal of Cleaner Production. Vol. 106, pp. 22-33.

Foo, K.Y. (2013). A vision on the role of environmental higher education contributing to the sustainable development in Malaysia. Journal of Cleaner Production. Vol. 61, pp. 6-12.

Frantz, C., Mayer, S. (2014). The importance of connection to nature in assessing environmental education programs. Studies in Educational Evaluation. Vol. 41, pp. 85-89.

Heimlich, J. (2010). Environmental education evaluation: Reinterpreting education as a strategy for meeting mission. Evaluation and Program Planning. Vol., 33, No. 2 pp. 180-185.

Holm T., Sammalisto, K., Grindsted, T., Vuorisalo, T. (2015). Process framework for identifying sustainability aspects in university curricula and integrating education for sustainable development. Journal of Cleaner Production. Vol. 106, pp. 164-174.

Hungerford, H., Volk, T. (1990). Changing learner behavior through environmental education. Journal of Environmental Education. Vol. 21, No. 3, pp. 8-21.

Kapoor, N. (2011). Role of mass media in promotion of environmental awareness along with skill development among the rural people of Shringverpur, Allahabad district, India. International Conference on Chemical, Biological and Environment Sciences. Bangkok.

Kristiansen, D. (1999). A new model of environmental communication for Europe: from consumption to use of information. Expert Corner Report. European Environment Agency. 92-9167-125-8. Barcelona.

Leal Filho, W. (2000). Dealing with misconceptions on the concept of sustainability. International Journal of Sustainability in Higher Education. Vol. 1, No. 1, pp. 9-19.

Lee, K. (2011). The role of media exposure, social exposure and biospheric value orientation in the environmental attitude-intention-behavior model in adolescents. Journal of Environmental Psychology. Vol. 31, No 4, pp. 301-308.

Lozano, R., Ceulemans, K., Alonso-Almeida, M., Huisingh, D., Lozano, F., Waas, T., Lambrechts, W., Lukman, R., Hug, J. (2014). A review of commitment and implementation of sustainable development in higher education: Results from a worldwide survey. Journal of Cleaner Production. pp. 1-18.

Ma, J., Webber, M., Finlayson, B. (2009). On sealing a lakebed: Mass media and environmental democratisation in China. Environmental Science & Policy. Vol. 12, No. 1, pp. 71-83.

Manoli, C., Johnson, B., Hadjichambis, A., Hadjichambi, D., Georgiou, Y., Ioannou, H. (2013). Evaluating the impact of the Earthkeepers Earth education program on children's ecological understandings, values and attitudes, and behaviour in Cyprus. Studies in Educational Evaluation. Vol. 41, pp. 29-37.

Marquart-Pyatt, S. (2012). Contextual influences on environmental concerns cross-nationally: A multilevel investigation. Social Science Research. Vol. 41, pp. 1085-1099.

Nasibulina, A. (2015). Worldwide trends in the development of education and academic research. Education for Sustainable Development and Environmental Ethics. Procedia - Social and Behavioral Sciences. Vol. 214, pp. 1077-1082.

Ors, F. (2012). Environmental education and the role of media in environmental education in Turkey. Procedia Social and Behavioral Sciences. Vol. 46, pp. 1339-1342.

Palmer, J.A. (1998). Environmental Education in the 21st Century: Theory, Practice, Progress and Promise. London: Routledge.

Pitoska, E., Lazarides, T. (2013). Environmental Education Centers and Local Communities: A Case Study. Procedia Technology. Vol. 8, pp. 215-221.

Ramsey, J., Hungerford, H., Volk, T. (1992). Environmental education in the K-12 curriculum: Finding a niche. Journal of Environmental Education. Vol. 23, No. 2, pp. 43-47.

Rodríguez-Barreiro, L., Fernández-Manzanal, R., Serra, L., Carrasquer, J., Murillo, M., Morales, M., Calvo, J., Valle, J. (2013). Approach to a causal model between attitudes and environmental behaviour. A graduate case study. Journal of Cleaner Production. Vol. 48, pp. 116-125.

Saha, S., Mohr, R. (2013). Media attention and the Toxics Release Inventory. Ecological Economics. Vol. 93, pp. 284-291.

Sachsman, D. (2000). The role of mass media in shaping perceptions and awareness of environmental issues. University of Tennessee.

Sampei, Y., Aoyagi-Usui, M. (2009). Mass-media coverage, its influence on public awareness of climate-change issues, and implications for Japan's national campaign to reduce greenhouse gas emissions. Global Environmental Change. Vol. 19, No. 2, pp. 203-212.

Srbinovski, M., Ismaili, M., Zenki, V. (2014). Didactic preconditions for environmental education in the Macedonian secondary schools. 5th World Conference Educational Sciences 2013 - WCES 2013. Social and Behavioral Sciences. Vol. 116, pp. 88-94.

Tayci, F., Uysal, F. (2012). A study for determining the elementary school students' environmental knowledge and environmental attitude level. Procedia Social and Behavioral Sciences. Vol. 46, pp. 5718-5722.

UNESCO (1976). The International Workshop on Environmental Education. Belgrade, Yougoslavia, 13-22 Oct 1975. Final report. Paris: UNESCO.

UNESCO (1978). The International Conference on Environmental Education (Tiblisi USSR, 14-26 October 1997). Paris: UNESCO.

UNESCO (2005). United Nations Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014. International Implementation Scheme ED/DESD/2005/PI/01, DRAFT. Paris: UNESCO.

UNESCO (2007). The UN Decade for Education for Sustainable Development (DESD 2005-2014): The First Two Years UNESCO, Paris.

United Nations (2002). Report of the World Summit on Sustainable Development Johannesburg, South Africa, 26 August- 4 September 2002, New York.

Vicente-Molina, M., Fernández-Sáinz, A., Izagirre-Olaizola, J. (2013). Environmental knowledge and other variables affecting pro-environmental behaviour: Comparison of university students from emerging and advanced countries. Journal of Cleaner Production. Vol. 61, pp. 130-138.

Viorica – Torii, C. (2013). Aspects of environmental awareness training in the elementary teaching system. Procedia Social and Behavioral Sciences. Vol. 93, pp. 1624-1629.

Wilson, K. (2008). Television weathercasters as potentially prominent science communicators. Public Understanding of Science. Vol. 17, pp. 73-87.

Yel, E., Serarslan, M. (2011). Powerful force of the media to environmental issues and its contribution to environmental engineers. Journalism and Mass Communication. Vol. 1, No. 1, pp. 57-67.

Zakharova, E., Liga, M., Sergeev, D. (2015). Constructing philosophy of environmental education in contemporary Russia. Worldwide trends in the development of education and academic research, 15 - 18 June 2015. Procedia - Social and Behavioral Sciences. Vol. 214, pp. 1181-1185.

Zhang, N., Williams, I.D., Kemp, S., Smith, N.F. (2011). Greening academia: Developing sustainable waste management at Higher Education Institutions. Waste Management. Vol. 31 pp. 1606-1616.

Zhao, H., Gao, Q., Wu, Y., Wang, Y., Zhu, X. (2014). What affects green consumer behavior in China? A case study from Qingdao. Journal of Cleaner Production. Vol. 63, pp. 143-151.

Zsóka, A., Szerényi, Z., Széchy, A., Kocsis, T. (2013). Greening due to environmental education? Environmental knowledge, attitudes, consumer behavior and everyday pro-environmental activities of Hungarian high school and university students. Journal of Cleaner Production. Vol. 48, pp. 126-138.

Zyadin, A., Puhakka, A., Halder, P., Ahponen, P., Pelkonen, P. (2014). The relative importance of home, school, and traditional mass media sources in elevating youth energy awareness. Applied Energy. Vol. 114, pp. 409-416.

Θέματα Δασολογίας και Διαχείρισης Περιβάλλοντος και Φυσικών Πόρων
8ος Τόμος: Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Επικοινωνία, σελ. 286 - 296

ΤΑ ΜΕΣΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΔΙΚΤΥΩΣΗΣ ΚΑΙ Η ΣΥΝΕΙΣΦΟΡΑ ΤΟΥΣ ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΣΤΑΣΗΣ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ

Μεταξία Σταυρουλάκη
Περιβαλλοντολόγος
Τμήμα Περιβάλλοντος
Πανεπιστήμιο Αιγαίου
E-mail: xen1a_@hotmail.com

Καλλιόπη Μαρίνη
Ψυχολόγος – Υποψήφια Διδάκτωρ
Τμήματος Περιβάλλοντος
Πανεπιστήμιο Αιγαίου
E-mail: kmarini1@gmail.com

Κωνσταντίνα Σκαναβή
Καθηγήτρια
Τμήμα Περιβάλλοντος
Πανεπιστήμιο Αιγαίου
E-mail: cskanav@aegean.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το ενδιαφέρον των ΜΜΕ για τα περιβαλλοντικά ζητήματα αυξάνεται έντονα τα τελευταία χρόνια. Τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης έχουν καταφέρει να κερδίσουν σημαντικό χώρο και χρόνο στη ζωή των χρηστών και να επηρεάζουν τις πεποιθήσεις και δράσεις τους. Αυτή η έρευνα αποσκοπεί στο να διερευνήσει τη σχέση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης με την ανάπτυξη περιβαλλοντικής στάσης και συμπεριφοράς. Εξετάσθηκε τόσο η ποσότητα των πληροφοριών με περιβαλλοντικό υπόβαθρο που διαθέτουν οι συμμετέχοντες όσο και τρόποι με τους οποίους πιθανόν οι πληροφορίες επιδρούν αποτελεσματικότερα. Πραγματοποιήθηκε ηλεκτρονική χορήγηση ερωτηματολογίων σε δείγμα 300 ατόμων ηλικίας 18-25 ετών. Τα 158 άτομα ήταν φοιτητές του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (Ε.Κ.Π.Α.) και τα άλλα 142 φοιτητές του Πανεπιστημίου Αιγαίου στο νησί της Μυτιλήνης, ώστε να είναι δυνατή η σύγκριση των αποτελεσμάτων ανάμεσα στη πρωτεύουσα και μια ακριτική πόλη. Οι απαντήσεις των ατόμων έδειξαν ότι τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης αποτελούν βασική πηγή πληροφόρησης και ότι υπάρχει ανάγκη για αύξηση των πληροφοριών σχετικά με το περιβάλλον που παρέχονται από αυτά, για μία αποτελεσματικότερη επιρροή στην περιβαλλοντική στάση και συμπεριφορά τους. Επιπλέον, σημειώθηκε ένα υψηλό σκορ στη κλίμακα του Νέου Περιβαλλοντικού Παραδείγματος, το οποίο δηλώνει έναν οικολογικό τρόπο σκέψης για το σύνολο του δείγματος. Η επεξεργασία των ποσοτικών δεδομένων δεν έδειξε κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα αποτελέσματα της Αθήνας και της Μυτιλήνης.

Λέξεις κλειδιά: *Μέσα κοινωνικής δικτύωσης, περιβαλλοντική στάση, περιβαλλοντική συμπεριφορά, νέο περιβαλλοντικό παράδειγμα*

Εισαγωγή

Τα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας (ΜΜΕ) θεωρούνται σημαντικό μέσο διάδοσης πληροφοριών, καθώς απευθύνονται σε ένα ιδιαίτερα μεγάλο κοινό (Skanavis & Giannakopoulou 2014). Καθώς δρουν ως ένα αποτελεσματικό μέσο στο να επιστήσουν την προσοχή στα περιβαλλοντικά προβλήματα γνωστοποιώντας τα στο κοινό, μπορούν να λειτουργήσουν ως ένας καθοριστικός παράγοντας για την επίλυσή τους (Ors 2012). Παρ ’όλο όμως που η αυξημένη προβολή από τα μέσα δείχνει να αυξάνει την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση, φαίνεται να αποτυγχάνει στο να αυξήσει αποτελεσματικά αλλαγές στη συμπεριφορά (Lorenzoni et al. 2007). Οι ανθρώπινες συμπεριφορές προς το περιβάλλον βασίζονται σε περίπλοκες ηθικές και κοινωνικές αξίες (Clayton & Myers 2009). Αποτελεί συνεπώς μεγάλη πρόκληση για τους ψυχολόγους να κατανοήσουν ποιοι παράγοντες οδηγούν σε συμπεριφορές προστασίας του περιβάλλοντος και ελέγχου των αρνητικών συνεπειών σε αυτό (Stern 2000). Οι περιβαλλοντικές πληροφορίες μπορούν να διαβιβάζονται με κατάλληλους τρόπους ώστε να αναδεικνύουν τις πραγματικές πτυχές των περιβαλλοντικών ζητημάτων και να παρέχουν πιθανούς τρόπους επίλυσής τους (Skanavis & Sakellari 2008). Επιπλέον, είναι γεγονός ότι κάποια μέσα είναι πιο χρήσιμα από κάποια άλλα στο να συνεισφέρουν στην ανάπτυξη περιβαλλοντικής συμπεριφοράς και αντίληψης (Nixon & Saphores 2009; Nonami et al. 1997). Παρά τη βέβαιη θέση όμως που κατέχουν στη ζωή των χρηστών του διαδικτύου τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης (ΜΚΔ), δεν έχει μελετηθεί ιδιαίτερα η σχέση που μπορεί να έχουν τα συγκεκριμένα με την ανάπτυξη περιβαλλοντικής στάσης και συμπεριφοράς. Προηγούμενες έρευνες έχουν μελετήσει την επιρροή των ΜΚΔ στη συμπεριφορά νέων (Kaya & Bicen 2016) αλλά και τα ΜΚΔ ως κομμάτι ανάπτυξης δραστηριοτήτων σχετικών με το περιβάλλον (Buzov 2014). Οι νέοι, είναι αυτοί που ξοδεύουν τον περισσότερο χρόνο στα ΜΚΔ και δεδομένου του ότι αποτελούν την πιο κρίσιμη γενιά επένδυσης στην περιβαλλοντική εκπαίδευση, επιλέχθηκαν ως πλαίσιο αναφοράς για αυτή την έρευνα. Σκοπός λοιπόν είναι να διερευνηθεί η επίδραση που έχουν τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης στην ανάπτυξη περιβαλλοντικής στάσης και συμπεριφοράς σε νέους, καθώς οι περισσότερες έρευνες επικεντρώνονται στο ευρύτερο πλαίσιο των ΜΜΕ.

Από όλα τα μοντέλα εκτίμησης της περιβαλλοντικής συμπεριφοράς, η κλίμακα του Νέου Περιβαλλοντικού Παραδείγματος (ΝΠΠ) που είναι μέρος αυτής της έρευνας, αποτελεί ίσως το νεότερο και πιο συχνά χρησιμοποιούμενο μέσο υπολογισμού ενός οικολογικού τρόπου σκέψης (Ogunbode 2013). Αρκετές έρευνες έχουν δείξει ότι το ΝΠΠ συνδέεται με την περιβαλλοντική στάση και συμπεριφορά (Stern 1995). Ακολουθώντας λοιπόν την τάση να μετρώνται με κλίμακα, παγκοσμίως, οι οικολογικές απόψεις του ατόμου, κρίθηκε σκόπιμο να προστεθεί το ΝΠΠ στη παρούσα μελέτη. Μέχρι τώρα όμως στην Ελλάδα δεν έχει χρησιμοποιηθεί σε κάποια έρευνα η συγκεκριμένη κλίμακα οπότε και οι συγκρίσεις των αποτελεσμάτων θα γίνουν με αποτελέσματα κατά βάση άλλων χωρών. Τα δεδομένα από το ΝΠΠ θα λειτουργήσουν ως ένα πιθανό μέτρο πρόβλεψης της περιβαλλοντικής συμπεριφοράς, στον βαθμό που αντανακλούν την οικολογική κοσμοθεωρία του ατόμου.

Μεθοδολογία έρευνας

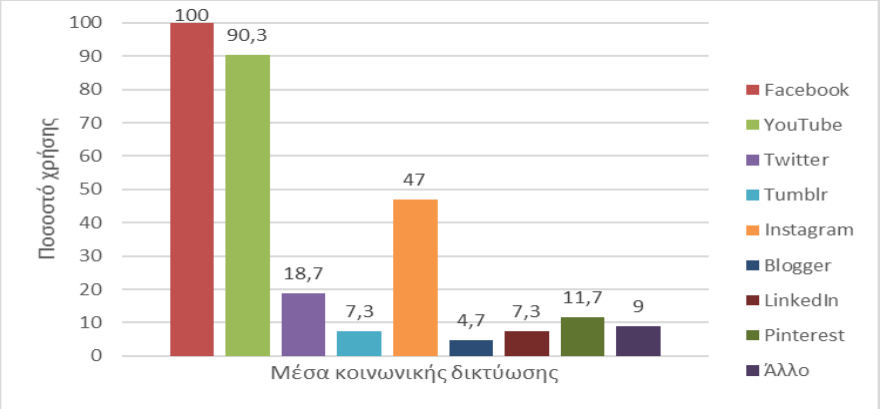
Για τις ανάγκες αυτής της έρευνας δημιουργήθηκε ένα ηλεκτρονικό ανώνυμο ερωτηματολόγιο μέσω του google-forms το οποίο κοινοποιήθηκε μέσω του Facebook σε ομάδες φοιτητών ηλικίας 18-25 ετών, όλων των τμημάτων του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών και του Πανεπιστημίου Αιγαίου στη

Μυτιλήνη. Σκοπός ήταν να ληφθεί ένα ισάριθμο δείγμα ερωτηματολογίων από την πρωτεύουσα και από μια ακριτική πόλη ώστε να εξετασθούν τυχόν διαφοροποιήσεις στα αποτελέσματα. Το συνολικό δείγμα αποτέλεσαν 300 υποκείμενα. Τα 158 ερωτηματολόγια ήταν από τους φοιτητές του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών και τα 142 από τους φοιτητές του Πανεπιστημίου Αιγαίου στο νησί της Μυτιλήνης. Το ερωτηματολόγιο αποτελείτο από 2 ενότητες: η πρώτη με 15 ερωτήσεις που διερευνούσαν τη συχνότητα χρήσης, το είδος και την ποσότητα πληροφοριών που λαμβάνουν από τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και την περιβαλλοντική στάση και συμπεριφορά των ατόμων και η δεύτερη με 15 ερωτήσεις του Νέου Περιβαλλοντικού Παραδείγματος, όπως διατυπώθηκαν από τους Dunlap και Van Liere το 1978 και ανανεώθηκαν από τους Dunlap et al. το 2000. Κάποιες ήταν πολλαπλής επιλογής και κάποιες διαβαθμισμένης κλίμακας (Likert scale) όπως και οι 15 του ΝΠΠ ήταν διαβαθμισμένης κλίμακας και τα άτομα καλούνταν να απαντήσουν στο κατά πόσο συμφωνούν ή διαφωνούν σε κάποιες προτάσεις για τη σχέση του ανθρώπου με τη φύση. Συνολικός χρόνος απάντησης του ερωτηματολογίου ήταν περίπου τα 10 λεπτά. Συγκεντρώθηκαν 300 ερωτηματολόγια σε διάρκεια 6 ημερών, τα οποία αναλύθηκαν στατιστικά με τη χρήση του προγράμματος SPSS 20 (στατιστικό πρόγραμμα κοινωνικών επιστημών). Οι έλεγχοι που χρησιμοποιήθηκαν παρουσιάζονται αναλυτικά παρακάτω σε κάθε αποτέλεσμα που παρατίθεται.

Αποτελέσματα

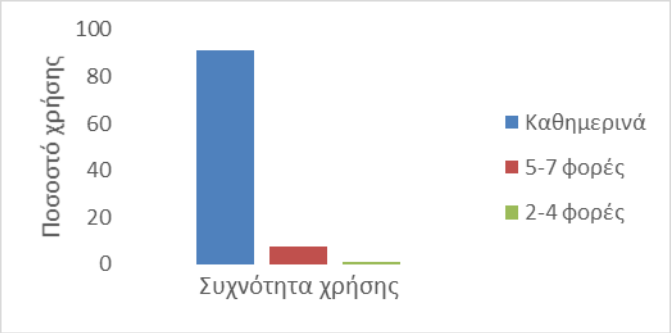
Από το δείγμα, τα 210 άτομα ήταν γυναίκες (70%) ενώ τα 90 άτομα άνδρες (30%). Όσο αφορά στο ποια μέσα κοινωνικής δικτύωσης χρησιμοποιούν, το Facebook και το YouTube είναι οι δύο πρώτες απαντήσεις με ποσοστό 100% και 90,3% αντιστοίχως ενώ τρίτο έρχεται το Instagram με ποσοστό 47%, όπως φαίνεται και στο γράφημα 1. Τα άτομα μπορούσαν να επιλέξουν όσα από τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης που τους δίνονταν χρησιμοποιούν.

Γράφημα 1. Περιγραφική στατιστική συχνοτήτων χρήσης εκάστοτε μέσου κοινωνικής δικτύωσης.



Στην ερώτηση «Πόσο συχνά τα χρησιμοποιείτε» το 91,3% απάντησε «Καθημερινά» ενώ μόλις το 7,7 % απάντησε «5-7 φορές την εβδομάδα» και το 1% «2-4 φορές την εβδομάδα» (Γράφημα 2).

Γράφημα 2. Συχνότητα χρήσης μέσων κοινωνικής δικτύωσης.



Για το «Κατά πόσο θεωρείτε ότι τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης είναι για εσάς τρόπος ζωής;» και σε κλίμακα από 1 έως 5 (1=καθόλου, 5= πάρα πολύ), ο μέσος όρος απαντήσεων ήταν 3,02 (Τ.Α.= 1,02). Δεν βρέθηκε να υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στην Αθήνα και τη Μυτιλήνη. Στην επόμενη ίδιας κλίμακας ερώτηση για το «Σε τι βαθμό θα λέγατε ότι τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης σας παρέχουν πληροφορίες σχετικές με περιβαλλοντικά θέματα;» ο Μ.Ο. ήταν 2,75 (Τ.Α.= 1). Επίσης, στο «Κατά πόσο θα θέλατε να λαμβάνετε περισσότερες πληροφορίες - ενημερώσεις σχετικά με περιβαλλοντικά θέματα από τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης;» ο Μ.Ο. ήταν 3,93 (Τ.Α.= 0,90).

Στον πίνακα 1, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ερώτησης «Τι πληροφορίες σχετικές με το περιβάλλον σας παρέχονται συχνότερα, από αυτά τα μέσα;». Εδώ τα άτομα καλούνταν να επιλέξουν μέχρι και τρείς διαφορετικές απαντήσεις. Το μεγαλύτερο ποσοστό απαντήσεων με 64,3% συγκέντρωσαν οι πληροφορίες για φυσικές καταστροφές. Ακολουθεί η προστασία άγριας ζωής με ποσοστό 48,7%, τα περιβαλλοντικά ατυχήματα με 41,7, η ανακύκλωση με 38,3%, η ατμοσφαιρική ρύπανση 29,7%, οι ανανεώσιμες πηγές ενέργειας με 17,7%, και η ρύπανση υδάτων με 15,3%.

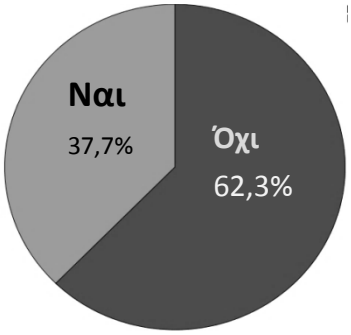
Πίνακας 1. Πληροφορίες που παρέχουν τα ΜΚΔ.

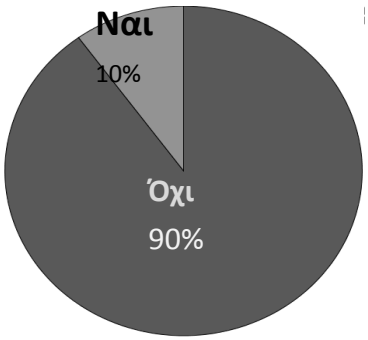
Πληροφορίες	Συχνότητα	Ποσοστό
Ανακύκλωση	115	38,3%
Προστασία άγριας ζωής	146	48,7%
Ατμοσφαιρική ρύπανση	89	29,7%
Ρύπανση υδάτων	46	15,3%
Φυσικές καταστροφές	**193**	**64,3%**
Περιβαλλοντικά ατυχήματα	125	41,7%
Ανανεώσιμες πηγές ενέργειας	53	17,7%
Άλλο	3	1,0%

Στο Γράφημα 3, φαίνονται οι απαντήσεις στην δήλωση «Θεωρώ ότι η στάση και συμπεριφορά μου απέναντι στο περιβάλλον έχουν αλλάξει από τις πληροφορίες που λαμβάνω από τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης». Το 62,3% απάντησε Όχι και το 37,7%

Ναι. Στο Γράφημα 4, φαίνεται το 90% των ατόμων να απάντησαν ότι δεν ανήκουν σε κάποια περιβαλλοντική οργάνωση ενώ μόλις το 10% απάντησε θετικά.

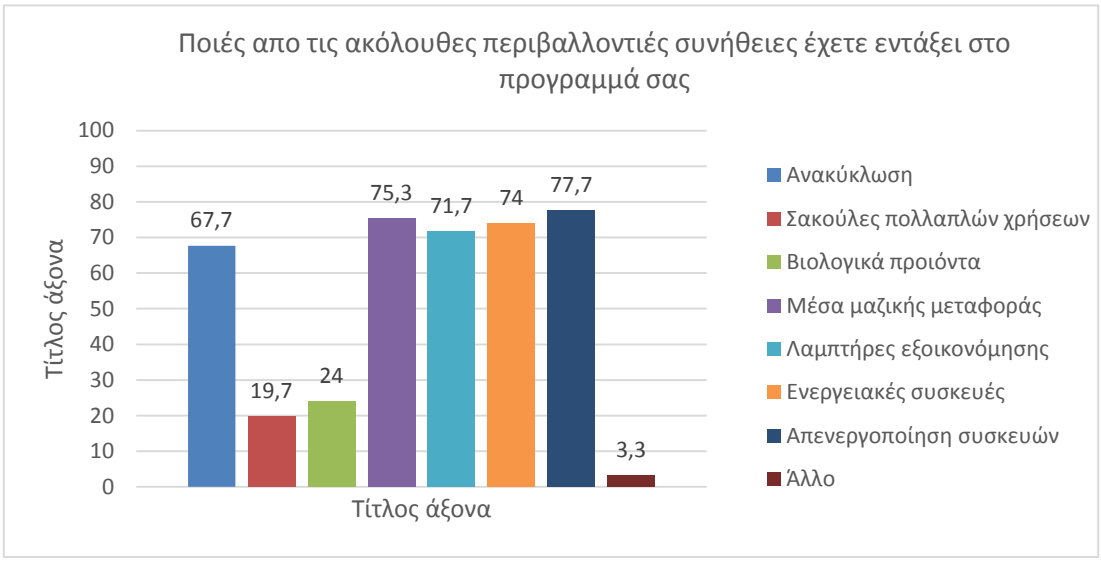
Γράφημα 3. *Αλλαγή στάσης και συμπεριφοράς.* **Γράφημα 4.** *Μέλος περιβαλλοντικής οργάνωσης.*





Στην ερώτηση «Ποιες από τις ακόλουθες περιβαλλοντικές συνήθειες έχετε εντάξει στο πρόγραμμά σας;», όπως φαίνεται στο Γράφημα 5, πρώτη σε απαντήσεις ήρθε η απενεργοποίηση ηλεκτρικών συσκευών με το τέλος της χρήσης τους με ποσοστό 77,7%. Ακολουθεί η χρήση μέσων μαζικής μεταφοράς ή ποδηλάτου με ποσοστό 75,3%, η χρήση λαμπτήρων εξοικονόμησης ενέργειας με 71,7% , η ανακύκλωση με 67,7%, η αγορά ενεργειακά αποδοτικών συσκευών με 34%, η αγορά βιολογικών προϊόντων με 24%, η χρήση σακούλας πολλαπλών χρήσεων αντί για πλαστική στα ψώνια με 19,7% και τέλος τα Άλλα με 3,3%. Διενεργήθηκε έλεγχος T-test ανεξαρτήτων δειγμάτων (independent samples T-test) για να διερευνηθεί η πιθανή διαφορά μεταξύ Αθήνας και Μυτιλήνης στην επάρκεια περιβαλλοντικών συμπεριφορών στην καθημερινότητα των ατόμων. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν δεν ήταν στατιστικώς σημαντικά μη μπορώντας έτσι να υποστηρίξουμε διαφορά μεταξύ των δύο πόλεων.

Γράφημα 5. Περιβαλλοντικές συνήθειες.



Στην ερώτηση «Ποιό από τα παρακάτω, όταν το είδατε στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (βίντεο, άρθρο, εικόνα, κείμενο) σας έκανε τέτοια εντύπωση ώστε να θελήσετε να βελτιώσετε την περιβαλλοντική στάση και συμπεριφορά σας;», το μεγαλύτερο ποσοστό συγκέντρωσαν οι επιπτώσεις του σύγχρονου τρόπου ζωής στο περιβάλλον με ποσοστό 37,3% και ακολουθούν οι επιπτώσεις της κλιματικής αλλαγής στα ζώα με ποσοστό 17%.

Στη δήλωση «Τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, αν μου παρείχαν περισσότερες πληροφορίες για περιβαλλοντικά θέματα, θα συνέβαλλαν στη περιβαλλοντική μου ευαισθητοποίηση περισσότερο από άλλα μέσα (τηλεόραση, ραδιόφωνο, εφημερίδες, περιοδικά)», το 59,3% συμφωνεί ενώ το 28,3% έχει ουδέτερη άποψη και το 12,3% διαφωνεί. Διερευνήθηκε επιπλέον, η πεποίθηση των ατόμων για την επάρκεια περιβαλλοντικών συμπεριφορών στην καθημερινότητα τους. Στην κλίμακα από 1 έως 5 ο Μ.Ο. ήταν 3.62 (Τ.Α.= 0,73). Παράλληλα εξετάσθηκε μέσω του δείκτη Pearson, η πιθανή συσχέτιση της επάρκειας περιβαλλοντικών συμπεριφορών στην καθημερινότητα του ατόμου με το υψηλό του σκορ στο ΝΠΠ. Τα αποτελέσματα έδειξαν στατιστικά μικρή θετική συσχέτιση 0,157.

Πίνακας 2. Νέο Περιβαλλοντικό Παράδειγμα, Μέσος όρος και Τυπική απόκλιση.

Νέο Περιβαλλοντικό Παράδειγμα	**Μ.Ο.**	**(Τ.Α.)**
7. Τα φυτά και τα ζώα έχουν εξίσου δικαίωμα με τους ανθρώπους να υπάρχουν	4,57	0,79
5. Οι άνθρωποι κακοποιούν έντονα το περιβάλλον	4,40	0,74
15. Αν τα πράγματα συνεχίσουν την παρούσα πορεία τους σίγουρα θα βιώσουμε μια μεγάλη οικολογική καταστροφή	4,27	0,81
8. Η ισορροπία της φύσης είναι αρκετά ισχυρή ώστε να αντεπεξέρχεται στις πιέσεις που της ασκούν τα σύγχρονα βιομηχανικά κράτη.	4,12	0,71
9. Παρά τις ειδικές μας ικανότητες οι άνθρωποι υπόκεινται στους νόμους τη φύσης	3,87	0,99
3. Όταν οι άνθρωποι επεμβαίνουν στην φύση, οι συνέπειες είναι καταστροφικές	3,60	0,99
13. Η ισορροπία της φύσης είναι πολύ ευαίσθητη και αναστατώνεται εύκολα	3,44	1,06
1. Πλησιάζουμε το όριο αριθμού των ανθρώπων που μπορεί να υποστηρίξει η γη	3,43	1,16
10. Η αποκαλούμενη οικολογική κρίση έχει κατά πολύ μεγαλοποιηθεί	3,22	1,25
11. Η γη είναι σαν διαστημόπλοιο με περιορισμένους πόρους	2,99	1,14
4. Η ανθρώπινη επινοητικότητα θα εξασφαλίσει ότι δεν θα καταστήσουμε τη γη ακατάλληλη για τη διαβίωσή μας	2,85	1,10
14. Οι άνθρωποι σταδιακά θα μάθουν αρκετά για το πώς λειτουργεί η φύση ώστε να είναι ικανοί να την ελέγξουν	2,80	0,98
2. Οι άνθρωποι έχουν το δικαίωμα να τροποποιούν το φυσικό περιβάλλον	2,43	1,06
6. Η γη έχει άφθονους φυσικούς πόρους αρκεί να μάθουμε να τους χρησιμοποιούμε	2,26	1,11
12. Οι άνθρωποι είναι προορισμένοι να κυβερνούν την υπόλοιπη φύση	1,88	0,99
Συνολικό **58,72**	**3,91**	

Στον Πίνακα 2, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της δεύτερης ενότητας του ερωτηματολογίου για το ΝΠΠ. Περιλαμβάνονται ο μέσος όρος κάθε απάντησης (Μ.Ο.) και η τυπική απόκλιση (Τ.Α.). Οι ερωτήσεις τοποθετήθηκαν στον πίνακα με σειρά από το πιο μεγάλο σκορ μέσου όρου στο πιο μικρό για να είναι πιο εμφανή τα συμπεράσματα που προκύπτουν και τα οποία αναλύονται στη συνέχεια. Οι αριθμοί μπροστά από τις προτάσεις δηλώνουν τη σειρά που βρίσκεται η κάθε ερώτηση στο ερωτηματολόγιο, όπως αυτό έχει δημιουργηθεί από το πρότυπο του ΝΠΠ. Υψηλότερο σκορ συγκέντρωσε η πρόταση «Τα φυτά και τα ζώα έχουν εξίσου δικαίωμα με τους ανθρώπους να υπάρχουν» με Μ.Ο. 4,57 ενώ το χαμηλότερο η πρόταση «Οι άνθρωποι είναι προορισμένοι να κυβερνούν την υπόλοιπη φύση» με Μ.Ο. 1,88. Για τον τελικό μέσο όρο καθώς και για μετέπειτα υπολογισμούς, οι 7 ζυγές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου αντιστράφηκαν εφόσον είναι αρνητικές ως προς το ΝΠΠ. Το συνολικό σκορ ήταν 58,72 ενώ ο συνολικός Μ.Ο. 3,91. Βρέθηκε επιπλέον, στατιστικά σημαντική μικρή θετική συσχέτιση (0,157) ανάμεσα στον οικολογικό τρόπο σκέψης και την επάρκεια περιβαλλοντικών συμπεριφορών στην καθημερινότητα. Βάσει του Τ- test δεν παρατηρήθηκε ούτε στα αποτελέσματα του ΝΠΠ στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην Αθήνα και την Μυτιλήνη.

Στον Πίνακα 3 φαίνεται ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση για τις 5 θεματικές ομάδες των προτάσεων, όπως τις όρισαν οι Dunlap και Van Liere (1978). Σε κάθε ομάδα ανήκουν τρείς προτάσεις: Επίγνωση των ορίων ανάπτυξης (1,6,11), Αντι-ανθρωποκεντρισμός (2,7,12), Ευθραυστότητα της ισορροπίας της φύσης (3,8,13), Πιθανότητα οικολογικής κρίσης (5,10,15) και Απόρριψη της εξαίρεσης του ανθρώπου (4,7,14). Υψηλότερο μέσο όρο συγκέντρωσε η ομάδα του αντι- ανθρωποκεντρισμού με 12,82 ενώ χαμηλότερο η επίγνωση των ορίων ανάπτυξης με Μ.Ο 10,60.

Πίνακας 3. Περιγραφική στατιστική των θεματικών ομάδων.

	Μ.Ο	**Τ. Α**
Επίγνωση των ορίων ανάπτυξης	10,60	2,00
Αντι- ανθρωποκεντρισμός	**12,82**	1,47
Ευθραυστότητα της ισορροπίας της φύσης	11,17	1,90
Πιθανότητα οικολογικής κρίσης	12,73	1,59
Απόρριψη της Εξαίρεσης του ανθρώπου	11,45	1,52

Ο Πίνακας 4 παρουσιάζει τη σχέση μεταξύ των θεματικών ομάδων μέσω του δείκτη συνάφειας Pearson. Προηγήθηκε άθροιση των δεδομένων, με αντίστοιχη αντιστροφή των προτάσεων με αρνητική σημασία για το ΝΠΠ. Η χρήση του δείκτη αυτού έγινε για να είναι εμφανείς οι σχέσεις μεταξύ των παραγόντων καθώς αυξημένη συσχέτιση σημαίνει ότι υψηλή τιμή στη μία ομάδα ισούται με υψηλή τιμή στην άλλη. Με αυτόν τον τρόπο γνωρίζουμε το πώς λειτουργούν δυο παράγοντες και μπορούμε να κάνουμε προβλέψεις γνωρίζοντας την τάση ενός από τους δύο. Όπως φαίνεται, υψηλότερο βαθμό θετικής συσχέτισης είχε η ευθραυστότητα της ισορροπίας της φύσης με την πιθανότητα οικολογικής κρίσης με 0,462 ενώ χαμηλότερη συσχέτιση η πιθανότητα οικολογικής κρίσης με την απόρριψη εξαίρεσης του ανθρώπου 0,123. Όλες οι συσχετίσεις είναι θετικής κατεύθυνσης, μικρής και μεσαίας.

Πίνακας 4. Δείκτης συνάφειας Pearson ανάμεσα στις θεματικές ομάδες του ΝΠΠ.

	Επίγνωση των ορίων ανάπτυξης	Αντι-ανθρωποκεντρισμός	Ευθραυστότητα της ισορροπίας της φύσης	Πιθανότητα οικολογικής κρίσης	Απόρριψη εξαίρεσης του ανθρώπου
Επίγνωση των ορίων ανάπτυξης		0,084 0,150	0,295** 0,000	0,346** 0,000	0,079 0,181
Αντι-ανθρωποκεντρισμός			0,293** 0,000	0,327** 0,000	0,094 0,107
Ευθραυστότητα της ισορροπίας της φύσης				**0,462**** 0,000	0,009 0,884
Πιθανότητα οικολογικής κρίσης					0,123* 0,036
Απόρριψη της Εξαίρεσης του ανθρώπου					

* Σημαντική συνάφεια σε επίπεδο < 0,05 ** Σημαντική συνάφεια σε επίπεδο < 0,01

Συμπεράσματα - Συζήτηση

Η πλειοψηφία του δείγματος δήλωσε ότι χρησιμοποιεί καθημερινά τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, κάτι αναμενόμενο, που όμως έρχεται σε αντίθεση με την ουδέτερη απάντηση στο κατά πόσο τα ΜΚΔ είναι για αυτούς τρόπος ζωής. Αυτό μας κάνει να αναρωτηθούμε για την επίγνωση της θέσης που αυτά κατέχουν στη καθημερινότητά τους. Επιπλέον, υποστήριξαν ότι δεν λαμβάνουν αρκετές πληροφορίες σχετικά με περιβαλλοντικά θέματα και κατ' επέκταση δήλωσαν ότι θα ήθελαν να λαμβάνουν περισσότερες. Όμως, πάνω από το 60% απάντησε ότι δεν θεωρεί ότι έχει αλλάξει η στάση και συμπεριφορά του από τις πληροφορίες που λαμβάνει από τα ΜΚΔ. Αν το συνδυάσουμε με τα αποτελέσματα τις προηγούμενης δήλωσης, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι πιθανώς επιθυμούν περισσότερες πληροφορίες από τα ΜΚΔ εφόσον υποστηρίζουν ότι δεν λαμβάνουν αρκετές, ώστε ερχόμενοι συχνότερα σε επαφή με τέτοια ερεθίσματα να έχουν μια αποτελεσματικότερη επιρροή στη στάση και συμπεριφορά τους.

Πιστεύεται ότι οι κάτοικοι των πόλεων είναι περισσότερο περιβαλλοντικά ευαισθητοποιημένοι από κατοίκους της υπαίθρου, ίσως λόγω της εντονότερης περιβαλλοντικής υποβάθμισης την οποία βιώνουν (Fransson & Garling 1999). Σε μία ανασκόπηση των διαθέσιμων ερευνών, παρατηρείται να επιβεβαιώνεται αυτή η θεωρία όμως υπάρχουν αρκετές σημαντικές διαφοροποιήσεις (Μποτετζάγιας 2008). Σε κανένα αποτέλεσμα της παρούσας μελέτης δεν βρέθηκε όμως στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στο δείγμα της Αθήνας και της Μυτιλήνης. Κάτι τέτοιο μπορεί να οφείλεται στο ότι η μελέτη αυτή έχει λάβει υπόψιν τον τόπο φοίτησης των ατόμων και όχι τον τόπο μόνιμης κατοικίας τους.

Το 99% των ατόμων δήλωσαν ότι έχουν τουλάχιστον μια περιβαλλοντική συνήθεια. Πρόκειται κυρίως για συνήθειες οι οποίες οδηγούν και σε εξοικονόμηση χρημάτων. Πέρα από την ανακύκλωση, η οποία δεν επιφέρει οικονομικό κέρδος αλλά έχει καταφέρει να ενταχθεί ως συνήθεια σε μεγάλο ποσοστό του πληθυσμού, οι υπόλοιπες δρουν πάντα σε συνδυασμό με το οικονομικό όφελος. Αν επρόκειτο λοιπόν για πράξεις οι οποίες απαιτούν σπατάλη χρημάτων, πιθανώς να μην εύρισκαν ανταπόκριση. Πρόκειται για ένα αποτέλεσμα που έρχεται να επιβεβαιώσει την θεωρία ότι η επένδυση χρημάτων σε ζητήματα περιβάλλοντος, ακόμη και αν οδηγεί σε μελλοντικά οφέλη για όλο το οικοσύστημα συμπεριλαμβανομένου του ανθρώπου, δεν

είναι στις πρώτες επιλογές των ατόμων. Χρειάζεται να δημιουργηθούν πιο άμεσα κίνητρα και πιο πρακτικά για να ενεργοποιήσουν μια αποτελεσματική αλλαγή στην συμπεριφορά τους.

Σχεδόν το 60% συμφώνησε με το ότι τα ΜΚΔ μπορούν να συμβάλλουν περισσότερο στην περιβαλλοντική τους ευαισθητοποίηση από άλλα μέσα. Αυτό είναι μια σημαντική δήλωση που επίσης επιβεβαιώνει το ότι τα social media αποτελούν βασική πηγή ενημέρωσης για τους νέους καθώς είναι το μέσο που ξοδεύουν καθημερινά ώρες σε αυτό για την ψυχαγωγία τους αλλά και την ενημέρωση.

Ερέθισμα για τη βελτίωση της στάσης και συμπεριφοράς αποδείχθηκαν οι επιπτώσεις του σύγχρονου τρόπου ζωής και οι επιπτώσεις της κλιματικής αλλαγής στα ζώα. Παράλληλα, στην κλίμακα του ΝΠΠ, πιο ξεκάθαρη θετική απάντηση ήταν στο ότι τα ζώα και τα φυτά έχουν εξίσου δικαίωμα ύπαρξης με τον άνθρωπο ενώ πιο ξεκάθαρα αρνητική στο ότι οι άνθρωποι είναι προορισμένοι να κυβερνούν τη φύση. Σαν επέκταση αυτού, μεγαλύτερο σκορ συγκέντρωσαν οι ερωτήσεις της ομάδας του αντι-ανθρωπισμού. Είναι λοιπόν εμφανές ότι υπάρχει ισχυρά μια αντίληψη ισότητας του ανθρώπου και των ζώων- φυτών και άρνηση της ανωτερότητάς του ως προς αυτά. Επιπλέον, το ότι ο κόσμος ενεργοποιείται να δράσει όταν αντικρίζει της επιπτώσεις του ίδιου στο περιβάλλον και τα ζώα ειδικότερα, μπορεί να λειτουργήσει ως ένδειξη για το πεδίο εστίασης της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Όποιος έχει στόχο να ευαισθητοποιήσει ενεργά το κοινό για τα περιβαλλοντικά ζητήματα, θα το καταφέρει καλύτερα με το να τονίσει τις επιδράσεις στον έμβιο κόσμο. Είναι καλό συνεπώς, ο σχεδιασμός περιβαλλοντικής εκπαίδευσης να λάβει υπόψιν του ότι οι άνθρωποι ευαισθητοποιούνται εντονότερα από ειδήσεις καταστροφής του έμβιου περιβάλλοντος. Τα σενάρια για μία επερχόμενη περιβαλλοντική κρίση η οποία θα επηρεάσει και τον άνθρωπο, δεν μοιάζουν να θορυβούν ή να κινητοποιούν τη κοινωνία σε αντίστοιχο βαθμό.

Ο Μ.Ο. από τις 15 ερωτήσεις του ΝΠΠ ήταν 3,91 το οποίο είναι ένα αρκετά υψηλό σκορ, αν συγκριθεί με αποτελέσματα από άλλες μελέτες όπως στη Νιγηρία (Μ.Ο. = 2,95) (Ogunbode 2013), στην Κίνα (Μ.Ο. = 3,94) (Wu 2012) και στην γειτονική Τουρκία (Μ.Ο. = 3,5) (Erdogan 2009). Αυτό υποδεικνύει έναν οικολογικό τρόπο σκέψης με τα άτομα στην πλειοψηφία τους να έχουν ξεκάθαρη εικόνα για τα δικαιώματα των ζώων και τη σημαντικότητα μιας καλής σχέσης ανθρώπου-περιβάλλοντος. Επίσης, η ανάδειξη της θετικής συσχέτισης του οικολογικού τρόπου σκέψης και της επάρκειας περιβαλλοντικών συμπεριφορών στην καθημερινότητα επιβεβαιώνει προηγούμενες μελέτες οι οποίες αναφέρουν ότι μια οικολογική αντίληψη αναμένεται να ενισχύει την περιβαλλοντική συμπεριφορά του ατόμου.

Ασφαλώς, όπως έχει προαναφερθεί, είναι δύσκολο να απομονώσουμε την επίδραση ενός παράγοντα από τη στιγμή που αυτός αλληλοεπιδρά με πολλούς άλλους για το τελικό αποτέλεσμα. Η απάντηση όμως που δίνει αυτή η έρευνα στο ερώτημα περί συνεισφοράς των μέσων κοινωνικής δικτύωσης στην διαμόρφωση περιβαλλοντικής στάσης και συμπεριφοράς είναι ότι χρειάζεται σημαντική ενίσχυση των πληροφοριών με περιβαλλοντικό υπόβαθρο που παρέχονται, καθώς με τα τωρινά δεδομένα η συνεισφορά φαίνεται μειωμένη. Από τη στιγμή που επιβεβαιώθηκε ότι τα ΜΚΔ μπορούν να επιδράσουν αποτελεσματικότερα στην στάση και συμπεριφορά τω ατόμων από άλλα μέσα ενημέρωσης, είναι ζήτημα καλύτερης διαχείρισης και προώθησης των πληροφοριών για μία πιο αποτελεσματική συνεισφορά τους. Σε μία περεταίρω έρευνα πάνω στις βάσεις της συγκεκριμένης, θα ήταν ίσως χρήσιμο μέσω προσωπικών συνεντεύξεων να διερευνηθούν σε βάθος οι λόγοι για τους οποίους τα

ΜΚΔ μπορούν να είναι τόσο αποτελεσματικά και τα μέσα με τα οποία το επιτυγχάνουν. Αν γίνουν κατανοητοί οι μηχανισμοί που αφυπνίζουν και διεγείρουν την ευαισθησία του ατόμου και επιπλέον το οδηγούν σε περιβαλλοντικές συμπεριφορές, θα μπορέσει η περιβαλλοντική εκπαίδευση να ενισχύσει τη δύναμη που κατέχει στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης.

Βιβλιογραφία

Ι. Ελληνόγλωσση

Μποτετζάγιας, Ι., Καραμίχας, Γ. (2008). Περιβαλλοντική Κοινωνιολογία. Αθήνα: Κριτική.

ΙΙ. Ξενόγλωσση

Buzov, I. (2014). Social network sites as area for students' pro-environmental activities. Procedia - Social and Behavioral Sciences. Vol. 152, pp. 1233-1236.

Clayton, S., Myers, G. (2009). Conservation Psychology: Understanding and Promoting Human Care for Nature. Oxford: Blackwell.

Dunlap, R.E.,Van Liere, K.D. (1978). The 'new environmental paradigm'. Journal of Environmental Education. Vol. 9, pp. 10-19.

Dunlap, R.E., Van Liere, K.D., Mertig, A., Jones, R. (2000). Measuring endorsement of the new ecological paradigm: A revised NEP Scale. Journal of Social Issues. Vol. 56, No. 3, pp. 425-442.

Erdogan, N. (2009). Testing the new ecological paradigm scale: Turkish case. African Journal of Agricultural Research. Vol. 4, No. 10, pp. 1023-1031.

Fransson, N., Garling, T. (1999). Environmental concern: Conceptual definitions, measurement methods, and research findings. Journal of Environmental Psychology. Vol. 19, Issue 4, pp. 369-382.

Kaya, T., Bicen, H. (2016). The effects of social media on students' behaviors; Facebook as a case study. Computers in Human Behavior. Vol. 56, pp. 374-379.

Lorenzoni, I., Nicholson–Cole, S., Whitmarsh, L. (2007). Barriers perceived to engaging with climate change among the UK public and their policy implications. Global Environmental Change. Vol. 17, Issues 3–4, pp. 445-459.

Nixon, H., Saphores, J.M. (2009). Information and the decision to recycle: Results from a survey of US households. Journal of Environmental Planning and Management. Vol. 52, Issue 2, pp. 257-277.

Nonami, H., Sugiura, J., Ohnuma, S., Yamakawa, H., Hirose, Y. (1997). The roles of various media in the decision making processes for recycling behavior. A path analysis model. The Japanese Journal of Psychology. Vol. 68, No. 4, pp. 264-271.

Ors, F. (2012). Environmental education and the role of media in environmental education in Turkey. Procedia - Social and Behavioral Sciences. Vol. 46, pp. 1339-1342.

Ogunbode, C. (2013). The NEP scale: Measuring ecological attitudes/ worldviews in an African context. Environment, Development and Sustainability. Vol. 25, Issue 6, pp. 1477-1494.

Skanavis, C., Sakellari, M. (2008). Assessment of environmental intention of journalists. Applied Environmental Education & Communication. Vol. 6, Issues. 3-4, pp. 233-240.

Skanavis, C., Giannakopoulou, H. (2014). Creating buzz by using media to make school gardens communication happen. Studies in Media and Communication. Vol. 2, No. 2, pp. 36-48.

Stern, P.C., Dietz, T., Guagnano, G.A. (1995). The new ecological paradigm in social-psychological context. Environment and Behavior. Vol. 27, No. 6, pp. 723-743.

Stern, P.C. (2000). Toward a coherent theory of environmentally significant behavior. Journal of Social Issues. Vol. 56, No. 3, pp. 407-424.

Wu, L., (2012). Exploring the ecological paradigm scale for gauging children's environmental attitudes in China. The Journal of Environmental Education. Vol. 43, Issue 2, pp. 107-120.

Θέματα Δασολογίας και Διαχείρισης Περιβάλλοντος και Φυσικών Πόρων
8ος Τόμος: Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Επικοινωνία, σελ. 297 - 308

Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ ΤΟΥ COLIN WARD ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΜΙΑΣ ΡΙΖΟΣΠΑΣΤΙΚΗΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΗΣ ΠΟΛΗΣ

Ίριδα Τσεβρένη
Περιβαλλοντολόγος
Διδάκτωρ Εθνικού Μετσοβίου Πολυτεχνείου
E-mail: iridatsevreni@hotmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός του κεφαλαίου είναι η ανάδειξη του πλαισίου, των αρχών και του περιεχομένου μιας παιδαγωγικής της πόλης, η οποία στοχεύει στην ενδυνάμωση και στη χειραφέτηση των παιδιών που κατοικούν στην πόλη, στην οικειοποίηση του περιβάλλοντος στο οποίο ζουν και μεγαλώνουν και στη συμμετοχή τους στη διαμόρφωσή του. Με δεδομένο ότι ο πληθυσμός που διαμένει στις πόλεις αυξάνεται αλματωδώς και η πόλη αποτελεί το «φυσικό» περιβάλλον για όλο και περισσότερα παιδιά, η εστίαση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στις ανάγκες των παιδιών της πόλης είναι κρίσιμη και αναγκαία.

Παράλληλα, είναι γενικώς αποδεκτό το γεγονός ότι η περιβαλλοντική εκπαίδευση έχει χάσει τα ριζοσπαστικά και ακτιβιστικά της χαρακτηριστικά στα οποία βασίστηκε η γέννηση και η διαμόρφωσή της. Το κυρίαρχο μοντέλο εφαρμογής της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης έχει δεχθεί κριτική σε σχέση με την επικράτηση νοησιαρχικών στόχων, την αποθέωση της επιστημονικής γνώσης ως βασικού παράγοντα για την εμφύσηση της περιβαλλοντικής συνείδησης, το ρηχό περιβαλλοντισμό και τη μειωμένη συμμετοχή των παιδιών.

Μέσα από αυτή την εργασία αναδεικνύεται η δυνατότητα αξιοποίησης του έργου του Colin Ward, του αναρχικού θεωρητικού, ο οποίος έχει εντρυφήσει μεταξύ άλλων στην περιβαλλοντική εκπαίδευση και στη σχέση του παιδιού με την πόλη, στη διαμόρφωση μιας ριζοσπαστικής περιβαλλοντικής εκπαίδευσης της πόλης. Το έργο του C. Ward δεν είναι ιδιαίτερα γνωστό στον ελληνικό χώρο και παραμένει αναξιοποίητο στη διαμόρφωση της παιδαγωγικής φιλοσοφίας και των παιδαγωγικών αρχών της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.

Ο C. Ward φωτίζει τη σχέση του παιδιού με την πόλη και προτείνει μία ριζοσπαστική παιδαγωγική της πόλης με έμφαση στη συμμετοχή των παιδιών και στο άνοιγμα του σχολείου στην κοινότητα. Το κεφάλαιο διερευνά την αξιοποίηση του έργου του C. Ward στη διαμόρφωση μιας εναλλακτικής περιβαλλοντικής εκπαίδευσης της πόλης που φιλοδοξεί να εκπαιδεύσει αυτόνομους και ελεύθερους μελλοντικούς πολίτες, οι οποίοι θα συμμετέχουν στη φροντίδα και στη διαμόρφωση της πόλης τους.

Λέξεις κλειδιά: *Colin Ward, παιδαγωγική της πόλης, οικειοποίηση της πόλης, ενδυνάμωση, συμμετοχή*

Εισαγωγή

Είναι γενικώς αποδεκτό το γεγονός ότι η περιβαλλοντική εκπαίδευση έχει χάσει το ριζοσπαστικό και ακτιβιστικό της χαρακτήρα ο οποίος ήταν και ο θεμέλιος λίθος της γέννησης και της διαμόρφωσής της τις δεκαετίες του 1960 και 1970. Από τη δυναμική της δεκαετίας του 1960, όπου η παγκόσμια κοινότητα συνειδητοποιεί την ολέθρια ανθρώπινη επίδραση στο περιβάλλον και τη διαταραχή της σχέσης του ανθρώπου με τη φύση, με την επιρροή του περιβαλλοντικού και ειρηνιστικού κινήματος, και διαμορφώνεται η περιβαλλοντική εκπαίδευση, οδηγούμαστε σήμερα στη συντηρητικοποίηση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, μέσα από τον καθοριστικό ρόλο που έπαιξε η υποστήριξή της από μεγάλους, διεθνείς οργανισμούς.

Εκτός από το ζήτημα της ένταξης της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στο πλαίσιο της αειφορίας που εγείρει ερωτήματα σχετικά με την αξιοποίησή της για την εφαρμογή πολιτικών των διεθνών οργανισμών με ανθρωποκεντρικό προσανατολισμό, αλλά και για τη δημοκρατικότητα στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων στο πλαίσιο της αειφόρου ανάπτυξης (Hart 1997), το κυρίαρχο μοντέλο εφαρμογής της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης τις τελευταίες δεκαετίες έχει δεχθεί κριτική για την αδυναμία εστίασης στην κοινωνική και πολιτική διάσταση της οικολογικής κρίσης, για τη ρεφορμιστική και τεχνοκρατική του διάσταση (Huckle 1999) και για την τυφλή πίστη στην αντιμετώπιση του περιβαλλοντικού ζητήματος μέσα από την επιστήμη (Robottom 1991, Luke 2001). Ακόμα και στις μέρες μας, εξακολουθεί η επικράτηση του νοησιαρχικού μοντέλου στη διδακτική της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και η προσάρτηση στις φυσικές επιστήμες που βασίζεται στην πεποίθηση ότι η επιστημονική γνώση είναι ο βασικός παράγοντας για την εμφύσηση της περιβαλλοντικής συνείδησης (Γεωργόπουλος 2014).

Ο επιστημονικός ιμπεριαλισμός έχει προσδώσει ιδιαίτερο κύρος στην προσέγγιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων (Jensen & Schnack 2004), παραμερίζοντας τις κοινωνικές και πολιτικές διαστάσεις και τη δυνατότητα συμμετοχής των πολιτών στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων. Αφενός, η μετάδοση επιστημονικής γνώσης και πληροφόρησης για τα περιβαλλοντικά προβλήματα δεν οδηγεί αυτόματα στην ενεργοποίηση και τη δράση των πολιτών (Finger 1994). Αφετέρου, η ανάδειξη και η επιμονή στα αυξανόμενα περιβαλλοντικά προβλήματα με μία αυστηρά επιστημονική γλώσσα σε παγκόσμιο επίπεδο οδηγεί στον εκφοβισμό των παιδιών και στην παράλυση και την αδυναμία δράσης (Jensen & Schnack 2006).

Θεωρητικά δεδομένα

Ο αποκλεισμός των παιδιών στην πόλη

Με τον πληθυσμό που διαμένει στις πόλεις να αυξάνεται αλματωδώς, η πόλη θα είναι το «φυσικό περιβάλλον» -με την έννοια του περιβάλλοντος στο οποίο τα παιδιά γεννιούνται και αναπτύσσονται- για όλο και περισσότερα παιδιά στο μέλλον (Noschis 1994). Υπό αυτή την έννοια, η περιβαλλοντική εκπαίδευση η οποία είναι εστιασμένη στη σχέση του παιδιού με την πόλη αποκτά σήμερα ιδιαίτερη βαρύτητα.

Τα παιδιά κατοικούν σήμερα σε μία πόλη όπου έχει κυριαρχήσει η τεχνοκρατική προσέγγιση του αστικού σχεδιασμού, με σκοπό την οικονομική μεγέθυνση. Οι πόλεις οι οποίες διαμορφώνονται κατά κύριο λόγο με βάση την οικονομική δραστηριότητα και έχουν σχεδιαστεί με μοναδικό σκοπό την ικανοποίηση των αναγκών των ενηλίκων δεν είναι λειτουργικές για τα παιδιά (Cunningham 2002).

Τα παιδιά κατοικούν σε χώρους μέσα σε έναν κόσμο διαμορφωμένο από ενήλικες, επικηρυγμένα από το δημόσιο χώρο και περιορισμένα σε ιδρύματα κατάλληλα διαμορφωμένα γι' αυτά, όπως τα σχολεία (Ennew 1994) και οι παιδικές χαρές. Η εστίαση στο σχεδιασμό παιδικών χαρών είναι αποτέλεσμα του σύγχρονου τρόπου ζωής, όπου τα παιδιά δεν έχουν τη δυνατότητα να εξερευνήσουν ανεξάρτητα τον κόσμο που τα περιβάλλει. Η παιδική χαρά καλείται να αντικαταστήσει σήμερα τους ελεύθερους χώρους παιχνιδιού και τη φαντασία των προηγούμενων γενιών παιδιών (Cunningham 2002).

Πολλοί είναι οι επιμέρους παράγοντες που συμβάλλουν στο χωρικό και κοινωνικό αποκλεισμό των παιδιών στο αστικό περιβάλλον. Το δομημένο περιβάλλον, η χρήση του αυτοκινήτου, η έλλειψη δημόσιου χώρου, η τηλεόραση, ο υπολογιστής, ο φόβος της βίας, η εξασθένιση του δικτύου της γειτονιάς, η έλλειψη ανοιχτών χώρων και η αδυναμία ελεύθερου παιχνιδιού είναι μερικοί από αυτούς (Rissotto & Giuliani 2006, Cunningham 2002). Σημαντικό ρόλο παίζει και η έλλειψη συμμετοχής των παιδιών στη διαμόρφωση του περιβάλλοντος και των κοινοτήτων τους. Το ζήτημα αυτό φαίνεται να κερδίζει ολοένα και περισσότερο έδαφος στο χώρο της έρευνας και να εδραιώνεται ως ένα από τα βασικότερα ζητήματα για τη βελτίωση της ζωής των παιδιών στην πόλη (Hart 1992, 1995, 1997).

Τα παιδιά βιώνουν στη σύγχρονη πόλη έντονα την ανία και την αδυναμία απόκτησης καινούργιων εμπειριών (Lynch 1977). Παράλληλα, παρατηρείται μία γενική τάση των παιδιών να περνούν τον ελεύθερο χρόνο τους σε εσωτερικούς χώρους, μπροστά από τον υπολογιστή ή την τηλεόραση (Percy-Smith 2002), ενώ όταν εξέρχονται από την ιδιωτικότητα της κατοικίας τους παρακολουθούν συνήθως κάποια δραστηριότητα οργανωμένη από τους ενήλικες. Ο χώρος και ο χρόνος των παιδιών είναι πλέον ολοκληρωτικά οργανωμένος, αφού και στο παιχνίδι ακολουθούν μία σειρά δραστηριοτήτων που λαμβάνουν χώρα σε συγκεκριμένα μέρη, συγκεκριμένο χρόνο και με χρηματικό αντίτιμο (Karsten 1998).

Σύμφωνα με τον C. Ward (1978, 50), το παιδί στην πόλη σήμερα, βιώνοντας την απομόνωση, δεν είναι εξοικειωμένο με το κυκλοφοριακό σύστημα, δεν γνωρίζει πώς να αποσπά πληροφορίες από ξένους, πώς να συμπεριφέρεται σε εκδηλώσεις της δημόσιας ζωής, πώς να σχεδιάζει τις δραστηριότητές του εκ των προτέρων, πώς να αρθρώνει ή να ανταποκρίνεται σε ζητήματα και καταστάσεις που εκτυλίσσονται έξω από τον άμεσο οικογενειακό του κύκλο.

Η ανάδειξη ελπιδοφόρων φωνών και η ανάγκη επιστροφής στις ρίζες της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης

Μπροστά σε αυτή τη ζοφερή πραγματικότητα που βιώνουν τα παιδιά στην πόλη και τις ανησυχητικές προβλέψεις για την επιρροή που έχει στην ανάπτυξη του ψυχισμού και της προσωπικότητάς τους, όσο και στη διαμόρφωσή τους σε παθητικούς πολίτες, η ανάγκη για μία ριζοσπαστική περιβαλλοντική εκπαίδευση εστιασμένη στην πόλη ως μία από τις συνιστώσες αντιμετώπισης αυτής της κρίσης είναι περισσότερο από ποτέ αναγκαία.

Στον αντίποδα της συντηρητικοποίησης της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, αναπτύσσονται νέες φωνές και ρεύματα, τα οποία συγκλίνουν στη διαμόρφωση μιας παιδαγωγικής βασισμένης στη δράση, στη συμμετοχή, στο άνοιγμα του σχολείου στην κοινότητα, στην εστίαση και στην αξιοποίηση του τόπου και του χώρου για την ενδυνάμωση της περιβαλλοντικής συνείδησης αλλά και την εκπαίδευση ενεργών πολιτών.

Για παράδειγμα, η κριτική περιβαλλοντική εκπαίδευση, η οποία είναι επηρεασμένη από την κριτική παιδαγωγική του Freire και των συνεχιστών του (ενδεικτικά: Freire 1977, Giroux 1988, McLaren 1995, Kemmis, Cole & Suggett 1983) εστιάζει στη συμμετοχή και στη χειραφέτηση των παιδιών, μέσα από την εμπειρία, στον κριτικό στοχασμό και στη δράση. Η περιβαλλοντική εκπαίδευση η οποία είναι προσανατολισμένη στη δράση και στην εκπαίδευση των παιδιών να επηρεάζουν τις συνθήκες στις οποίες ζουν εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο της κριτικής περιβαλλοντικής εκπαίδευσης (ενδεικτικά: Robottom 1987, Hart 2003, Huckle 1993, Fien 1993, Jensen 1997, Jensen & Schnack 2006). Ο Huckle (1991) σημειώνει ότι η περιβαλλοντική εκπαίδευση πρέπει να αντλήσει τα χαρακτηριστικά της από την παράδοση της κριτικής παιδαγωγικής όπου η μάθηση είναι ενεργή και βιωματική, με έμφαση στην κριτική σκέψη, ενώ οι μαθητές αναπτύσσουν την ικανότητα να διαμορφώνουν τις ζωές τους, να στοχάζονται πάνω στις δομές που τις επηρεάζουν και τις περιορίζουν, και καλλιεργούν τη δυνατότητα διαμόρφωσης εναλλακτικού οράματος και δράσης.

Η ριζοσπαστική παιδαγωγική της συμμετοχής των παιδιών στον αστικό σχεδιασμό και στη διαχείριση και φροντίδα του περιβάλλοντος (ενδεικτικά: Moore 1986, Hart 1997, Matthews 2001, Chawla 2002, Malone 2007), με επικεφαλής τον Roger Hart και το έργο του, το οποίο είναι εστιασμένο στη συμμετοχή των παιδιών, στην εκπαίδευσή τους σε άμεσα δημοκρατικές διαδικασίες και στην εμπλοκή τους στη φροντίδα και στη διαχείριση του περιβάλλοντός τους, αποτελεί άλλον έναν βασικό πυλώνα αυτού του πολυδιάστατου νέου ρεύματος (Hart 1979, 1992, 1995, 1997)

Η παιδαγωγική που είναι βασισμένη στον τόπο αναδεικνύει μία διδακτική μεθοδολογία η οποία δίνει έμφαση στη συμμετοχή και στην ιδιότητα του πολίτη μέσα από την εμπλοκή των εκπαιδευομένων σε αυθεντικά ζητήματα του τόπου τους. Βασίζεται στην ενδυνάμωση της σχέσης των παιδιών με το περιβάλλον τους και την κοινότητά τους (ενδεικτικά: O'Kane 2003, Arthur et al. 2008, Austin 2010). Μέσα σε αυτό το χώρο αναπτύσσεται ένα ισχυρό ρεύμα που στοχεύει στην ενδυνάμωση και χειραφέτηση των παιδιών, εκπαιδεύει τα παιδιά να αναλαμβάνουν ευθύνες και να συμμετέχουν στο περιβάλλον και στην κοινότητά τους με σκοπό τη διαμόρφωση ισότιμων, δίκαιων και εναρμονισμένων με τη φύση κοινωνιών (Gruenewald 2003, Smith 2007, Barratt & Barratt Hacking 2004, Barratt Hacking, Barratt & Scott 2007, Tsevreni & Panayotatos 2011).

Αυτό το πολύχρωμο και ελπιδοφόρο μωσαϊκό έχει πολλές κοινές παιδαγωγικές αρχές και μεθόδους που συναντάμε στην απαρχή της διαμόρφωσης του ριζοσπαστικού πεδίου της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Και σε κομβικά χρονικά σημεία όπως στις μέρες μας έχει σημασία και αξία να επιστρέψουμε στην αυγή της διαμόρφωσης της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και στη μελέτη και ανάδειξη φωνών οραματιστών, όπως αυτή του C. Ward, οι οποίες μπορεί να μην επικράτησαν, αλλά αποτελούν τη βάση και την έμπνευση για τη διαμόρφωση μιας ριζοσπαστικής περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.

Μία μικρή αναφορά στο σημαντικό έργο του Colin Ward

Ο Colin Ward και η επιρροή του από τις ιδέες του Paul Goodman

Ο Colin Ward (1924 – 2010) ήταν Βρετανός συγγραφέας, αναρχικός διανοούμενος και ιδιαίτερα γνωστός από το έργο του για τα παιδιά στην πόλη. Ο C. Ward, ασχολούμενος πολύ με το ζήτημα του αστικού σχεδιασμού και τη δυνατότητα

αυτοργάνωσης και συμμετοχής των πολιτών στη διαμόρφωση της ζωής τους και της ποιότητας διαβίωσής τους στην πόλη (Ward 1976, 1985, 1989, 1990, 1996b), είχε συνειδητοποιήσει ότι οι πόλεις έχουν στην ουσία «κλαπεί» από τα παιδιά και ότι τα παιδιά θα πρέπει να παίξουν ενεργό και συμμετοχικό ρόλο στη διαμόρφωση της πόλης, ώστε να διαμορφώσουν μία πόλη πιο δίκαια από αυτή που παρέλαβαν (Hart 2014).

Ο C. Ward έγραψε δύο σημαντικά βιβλία για τα παιδιά και τη σχέση τους με την πόλη: το *The Child in the City* το 1978 και το *Streetwork: The Exploding School* μαζί με τον Tony Fyson το 1973, τα οποία δεν έχουν εκδοθεί στον ελληνικό χώρο. Στα δύο αυτά βιβλία, ο C. Ward αναδεικνύει το ρόλο που μπορούν να παίξουν τα παιδιά ως φορείς της κοινωνικής αλλαγής μέσα από μία διαδικασία εξοικείωσής τους με τον αστικό χώρο, οικειοποίησης, αξιοποίησης και μετασχηματισμού της πόλης και των επιμέρους στοιχείων της ως εργαλείων εκπαίδευσης και αυτοοργάνωσης σε αντίθεση με την επιφανειακή, αποξενωμένη, απρόσωπη και περιορισμένη χρήση της πόλης από τα παιδιά που λαμβάνει χώρα στην πραγματικότητα.

Στην εισαγωγή του στο βιβλίο του *The Child in the City*, ο C. Ward (Ward 1978, vi) γράφει ότι το βιβλίο του αυτό αντικατοπτρίζει μία προσπάθεια διερεύνησης της σχέσης μεταξύ των παιδιών και του αστικού τους περιβάλλοντος, μέσα σε μία πραγματικότητα όπου η σχέση αυτή έχει αποδυναμωθεί και αναδεικνύει τρόπους που η σχέση αυτή μπορεί να γίνει καρποφόρα και για τα παιδιά αλλά και για τον αστικό χώρο. Ο Ward αποτυπώνει στο βιβλίο αυτό μία σειρά παραδειγμάτων από την καθημερινή εμπειρία των παιδιών στην πόλη, ενώ αναδεικνύει συλλογικές πρωτοβουλίες που επικεντρώνονται στη δημιουργική χρήση της πόλης από τα παιδιά. Ο Ward οραματίζεται τα παιδιά ως φορείς κοινωνικής αλλαγής που γνωρίζουν, οικειοποιούνται, δρουν και συμμετέχουν στο αστικό περιβάλλον στο οποίο ζουν και μεγαλώνουν.

Στην εισαγωγή του *Streetwork: The Exploding School*, ο C. Ward (Ward & Fyson 1973, vii) γράφει ότι το βιβλίο του είναι ένα βιβλίο ιδεών – ιδεών για το περιβάλλον ως πηγή εκπαίδευσης, για το σχολείο της έρευνας, για το σχολείο χωρίς τοίχους. Η παιδαγωγική του C. Ward ξεδιπλώνεται και σε άλλα σημεία στο έργο του, όπως στο *The Child in the Country* (1988), στο κεφάλαιο *Schools No Longer* στο βιβλίο του *Anarchy in Action* (1996a) και στο *Talking Schools* (1995).

Η συμβολή του C. Ward υπήρξε σημαντική και για τον καθαυτό χώρο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, καθώς ήταν εκδότης του Bulletin of Environmental Education (BEE) για εννέα χρόνια. Με το έργο του εγκαινίασε το ριζοσπαστικό χώρο της γεωγραφίας των παιδιών, της έρευνας για τα παιδιά στην πόλη και της παιδαγωγικής της πόλης, ενώ στήριξε την ακτιβιστική και πολιτική φύση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Το βιβλίο του *Streetwork: The Exploding School* ξεκινάει με την αναφορά του M. Ashe ότι «η περιβαλλοντική εκπαίδευση είναι δυναμίτης», τονίζοντας τη ρωγμή που μπορεί να προκαλέσει η περιβαλλοντική εκπαίδευση στα θεμέλια του κατεστημένου εκπαιδευτικού συστήματος αλλά και στη σχέση του παιδιού με την πόλη.

Διαβάζοντας το έργο του C. Ward διαφαίνονται καθαρά οι επιρροές του από τις αρχές και αξίες του αναρχισμού, με ιδιαίτερη έμφαση στο έργο του Paul Goodman. Ο P. Goodman (1911-1972), Αμερικανός κοινωνιολόγος, συγγραφέας, ποιητής, ψυχοθεραπευτής και θεμελιωτής της θεραπείας Gestalt, υπήρξε αναρχικός στοχαστής, ειρηνιστής και ίνδαλμα των φοιτητών της δεκαετίας του 1960.

Ο Goodman στο διάσημο βιβλίο του «Κριτική της κατεστημένης παιδείας» αμφισβητεί το κυρίαρχο σχολικό σύστημα και το θεωρεί ακατάλληλο για την εκπαίδευση των νέων ανθρώπων. Μάλιστα αναφέρεται στο γεγονός ότι η εκπαίδευση είναι πάρα πολύ ακριβή, καθώς κατασπαταλώνται κονδύλια για να συνεχίσουν οι νέοι άνθρωποι να πηγαίνουν στο σχολείο. Στην ουσία, οι φτωχοί και περιθωριοποιημένοι νέοι άνθρωποι εξαναγκάζονται να πηγαίνουν στο σχολείο, με σκοπό να προχωρήσουν στις ανώτερες σχολικές βαθμίδες και να αποκτήσουν διπλώματα για να βρουν μία θέση εργασίας. Παρόλα αυτά, η φοίτηση των νέων αυτών στα σχολεία δεν εξασφαλίζει την επίτευξη των στόχων τους για μία καλύτερη ζωή, καθώς «δεν υπάρχει σωστή εκπαίδευση παρά μονάχα όταν κανείς αναπτύσσεται μέσα σ' έναν άξιο κόσμο» (Goodman 1977).

Ιδιότητες όπως η ανεξαρτησία, η πρωτοβουλία, η τιμιότητα, η ειλικρίνεια, η χρησιμότητα και ο σεβασμός προς την πολύπλευρη γνώση εμπαίζονται στα σχολεία τα οποία έχουν γίνει μικροαστικά, γραφειοκρατικά, καιροσκοπικά, «προσγειωμένα» και μέτρια (Goodman 1977). Μάλιστα, ο Goodman θεωρεί ότι το κατεστημένο σύστημα εκπαίδευσης είναι τόσο κακό που πιστεύει ότι οι νέοι δεν θα στερούνταν τίποτα αν δεν συμμετείχαν καν στη βασική εκπαίδευση (Goodman 1977).

Ο Goodman προτείνει ως σχολείο να μην χρησιμοποιείται το σχολικό κτήριο αλλά η ίδια η πόλη: οι δρόμοι, οι καφετέριες, τα καταστήματα, οι κινηματογράφοι, τα μουσεία, τα πάρκα και οι χώροι εργασίας. Η διδασκαλία να βασίζεται στην εμπειρία των μαθητών στην πόλη σύμφωνα με το πρότυπο της αρχαίας αθηναϊκής εκπαίδευσης (Goodman 1977). Να αξιοποιηθούν επαγγελματίες της πόλης για την εκπαίδευση των νέων συμβάλλοντας έτσι στη μείωση της απόστασης που τους χωρίζει από τους ενήλικες και στην αποδυνάμωση της εξουσίας και της αυθεντίας των επαγγελματιών εκπαιδευτικών (Goodman 1977).

Ο Goodman προτείνει επίσης μη υποχρεωτική φοίτηση ή μειωμένη φοίτηση με αντιστάθμισμα νέες εμπειρίες στην πραγματική ζωή - εργασία σε αγροκτήματα, εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας βασισμένες στο διάλογο, στην ενδυνάμωση της εκπαιδευτικής ομάδας και στη δράση (Goodman 1977). Ένα μέρος των κονδυλίων, μάλιστα, θα μπορούσε να δίνετε στους μαθητές για εκπαιδευτικούς σκοπούς που θα επιλέξουν οι ίδιοι όπως ταξίδια ή ατομικά εγχειρήματα (Goodman 1977).

Ο C. Ward (1996a) στο κεφάλαιο «Όχι πια Σχολεία» στο βιβλίο του *Anarchy in Action* θεμελιώνει την αμφισβήτησή του στο κατεστημένο σύστημα παιδείας στην κριτική που έχουν ασκήσει μεταξύ άλλων ο J. J. Rousseau, ο W. Godwin, και ο P. Goodman και γράφει ότι η αληθινή εκπαίδευση μπορεί να επιτευχθεί όταν το πολυδάπανο, ιεραρχικό εκπαιδευτικό σύστημα αντικατασταθεί με αυτόνομες και αυτοκαθοριζόμενες ομάδες αυτομόρφωσης οι οποίες παίρνουν αποφάσεις και αναλαμβάνουν ευθύνες. Ένα πείραμα βέβαια που πρέπει να εξαπλωθεί από την εκπαίδευση στους χώρους εργασίες, στις γειτονιές και στην καθημερινή ζωή των ανθρώπων (Ward 1996a).

Η ριζοσπαστική παιδαγωγική του Colin Ward

Η παιδαγωγική του δρόμου

Πρέπει να στοχεύουμε στην προετοιμασία των παιδιών να αναλάβουν στο μέλλον συμμετοχικό ρόλο στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Στην περιβαλλοντική εκπαίδευση έχει υπερτονιστεί ο ρόλος της φύσης και της επίδρασης του ανθρώπου στο περιβάλλον και έχει αγνοηθεί η σχέση μεταξύ των ανθρώπων και οι σχέσεις

κυριαρχίας στη διαμόρφωση του αστικού περιβάλλοντος (Ward & Fyson 1973). Με αυτά τα λόγια, ο C. Ward μας εισάγει στον πρωτότυπο χώρο της παιδαγωγικής του σκέψης και πρακτικής.

Ο C. Ward, βασισμένος στην ιδέα της χρήσης και της αξιοποίησης του δρόμου και του αστικού περιβάλλοντος ως εκπαιδευτικού εργαλείου όπως αναδεικνύεται στο μυθιστόρημά του Paul Goodman *The Piano*, αλλά και στη διδακτική της Αρχαίας Αθήνας, όπου ο παιδαγωγός με τους μαθητές του περπατούσαν κατά την παιδαγωγική διαδικασία στην πόλη (Goodman 1977), προτείνει το άνοιγμα του σχολείου στην πόλη, την οικειοποίηση του αστικού χώρου από τα παιδιά, τη χρήση και την αξιοποίηση των αστικών στοιχείων ως παιδαγωγικών εργαλείων.

Στα βιβλία του, αναφέροντας και αναλύοντας πολλά πραγματικά παραδείγματα εφαρμογής της παιδαγωγικής που προτείνει, θεμελιώνει μία ριζοσπαστική παιδαγωγική της πόλης όπου τα παιδιά δεν είναι θεατές και παθητικοί δέκτες του τεχνοκρατικού αστικού σχεδιασμού, αλλά ενεργοί χρήστες και συμμετοχικοί παράγοντες οι οποίοι εκπαιδεύονται μέσα στην πόλη και όχι στον περιοριστικό και απομονωμένο χώρο του σχολείου, ενδυναμώνονται και χειραφετούνται.

Η πόλη βέβαια θα πρέπει με τη σειρά της να γίνει ασφαλέστερη και πιο προσιτή στα παιδιά αλλά και ο αστικός σχεδιασμός θα πρέπει να κινηθεί προς κατευθύνσεις που θα κάνουν την πόλη αξιοποιήσιμη από τα παιδιά, καθώς καμία πόλη δεν είναι διαχειρίσιμη αν δεν εκπαιδεύει και αναπτύσσει πολίτες που να τη νιώθουν δική τους (Ward & Fyson 1973, Goodman 1977).

Ο C. Ward (Ward & Fyson 1973) κάνει επίσης λόγο για το προφίλ και τις παιδαγωγικές αρχές που εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός που ασπάζεται την παιδαγωγική του δρόμου. Ο εκπαιδευτικός παροτρύνεται να μην δουλεύει με όρους απομόνωσης και να ανοίξει τα τείχη του σχολείου διευκολύνοντας την απελευθέρωση των μαθητών του στους δρόμους της πόλης. Ενθαρρύνεται να συνάψει συνεργασίες με συναδέλφους μέσα και έξω από το σχολείο που επίσης προσεγγίζουν το περιβάλλον ως εκπαιδευτικό εργαλείο. Επίσης, να ενημερώνεται διαρκώς για τη γειτονιά του, μέσω αναζήτησης υλικού αλλά και προσωπικής αναζήτησης, όπως π.χ. η φωτογράφηση, η εντρύφηση στον τοπικό τύπο και η εξασφάλιση αντιτύπων και για τους μαθητές του. Μπορεί ακόμα να έρθει σε επαφή με την τοπική βιβλιοθήκη και να αναζητήσει βιβλιογραφία σε σχέση με την τοπική κοινότητα ή και την πιθανότητα προσέγγισης ειδικών επιστημόνων που έχουν ασχοληθεί με στοιχεία της περιοχής. Να έρθει σε επαφή με τις δημοτικές αρχές αναζητώντας σχέδια, χάρτες και πηγές για την περιοχή, το οδικό σύστημα, τις κατοικίες, τους ανοιχτούς χώρους. Να αναζητήσει τα γραφεία των μέσων μαζικής μεταφοράς, τις συνθήκες που επικρατούν και τις προτάσεις για το μέλλον. Να διερευνήσει τη δυνατότητα να δουλέψει έξω από την τάξη, τις προϋποθέσεις και τις δυνατότητες. Και τέλος να διαμορφώσει ένα σχέδιο εργασίας, αλλά να είναι έτοιμος να το εγκαταλείψει αν δεν δουλέψει στην πράξη και να υιοθετήσει μία διαφορετική προσέγγιση.

Ο C. Ward, βασιζόμενος στις ιδέες του P. Goodman (1977) και του I. Illich (1976) για μία κοινωνία χωρίς σχολεία, υποστηρίζει ότι η έλλειψη εμπιστοσύνης και η αμφισβήτηση του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς και όσων λαμβάνουν τις αποφάσεις και διαμορφώνουν το αστικό περιβάλλον στηρίζει και διαμορφώνει την ιδέα της «έκρηξης» του σχολείου προς της κοινωνία. Η κριτική που ασκούν οι υποστηρικτές της «κοινωνίας χωρίς σχολεία» εδράζεται στη συμβολή της θεσμοθέτησης της εκπαίδευσης στην παρεμπόδιση της αυτομόρφωσης, καθώς και στο γεγονός των αυξημένων πόρων που απαιτούνται για τη λειτουργία των σχολείων

και την ανάδειξη των δασκάλων σε «ειδικών» για την επίτευξη αυτού του σκοπού, παρεμποδίζοντας την πρόσβαση όλων των πολιτών στη γνώση (Ward & Fyson 1973).

Οι ιδέες αυτές καθορίζουν την περιβαλλοντική εκπαίδευση που οραματίζεται και διαμορφώνει ο C. Ward, η οποία πρωτοστατεί σε ένα εναλλακτικό σχολείο ανοιχτό στην κοινότητα που αξιοποιεί τους πόρους της κοινότητας (τους χώρους εργασίας, τα εργοστάσια, τα γραφεία, τα μέσα μαζικής μεταφοράς, τα καταστήματα, τους δημόσιους χώρους, το δημαρχείο κ.λπ.) ως εκπαιδευτικά εργαλεία και το αντίστροφο, την πρόσβαση, δηλαδή, της κοινωνίας στα σχολεία. Ο C. Ward κάνει λόγο για «ανοιχτά σχολεία σε μία ανοιχτή πόλη» (Ward & Fyson 1973).

Με πυξίδα την εκπαίδευση για την αυτοοργάνωση

Ο C. Ward μέσα από το *Streetwork: The Exploding School* αλλά και από τα τεύχη του BEE θεωρεί τα παιδιά ως σημαντικούς κοινωνικούς φορείς της αλλαγής και παρουσιάζει μία άμεση πολιτική διαδικασία, όπου τα παιδιά διενεργούν έρευνες για τις κοινότητές τους και κοινοποιούν τα πορίσματά τους στο κοινό και στις αρμόδιες αρχές (Hart 2014). Οι Ward & Fyson (1973) γράφουν: «Ποιος είναι ο σκοπός της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης; Η εκπαίδευση για τη διαχείριση του περιβάλλοντος: τίποτα λιγότερο από αυτό. Είμαστε στα αρχικά στάδια της μετάβασης από την επίσημη δημοκρατία στη συμμετοχική δημοκρατία, όπου οι άνθρωποι αγαπούν το περιβάλλον τους γιατί τους ανήκει».

Για να έχουμε μία πλήρη εικόνα της ιδιότητας του πολίτη θα πρέπει να διευρύνουμε την οπτική μας για τη διακυβέρνηση της πόλης και να συμπεριλάβουμε όλες τις μορφές αυτοοργάνωσης και αυτοδιεύθυνσης που συναντάμε σε άτυπες μορφές στον αστικό χώρο, οι οποίες υπάρχουν και στις αναπτυγμένες εκβιομηχανισμένες κοινωνίες και για τις οποίες ο C. Ward αφιέρωσε τη ζωή του στο να μας αποκαλύπτει παραδείγματα και εφαρμογές τους. Ο C. Ward δεν οραματίζεται απλώς μία ουτοπική, μελλοντική κοινωνία αλλά περιγράφει στο έργο του παραδείγματα βασισμένα στην εμπειρία της καθημερινότητας, τα οποία λειτουργούν και αναπτύσσονται παράλληλα ή και σε αντίθεση με τις κυρίαρχες, αυταρχικές τάσεις της κοινωνίας μας (Hart 2014).

Όταν, λοιπόν, διευρύνουμε την οπτική μας, λαμβάνοντας υπόψη δυνατότητες διακυβέρνησης πέρα από τις τρέχουσες μορφές, που να βασίζονται στην άμεση δημοκρατία, στην αυτοοργάνωση και στην αυτοδιεύθυνση στην πόλη, καθώς καμία πόλη δεν είναι κυβερνήσιμη αν δεν μεγαλώνει πολίτες που να τη νιώθουν δική τους (Ward & Fyson 1973, Goodman 1977), δεν μπορούμε να μην συμπεριλάβουμε σε αυτή τη διαδικασία τα παιδιά. Η πόλη παρέχει όλες τις δυνατότητες για μία περιβαλλοντική εκπαίδευση η οποία περιλαμβάνει τη δυνατότητα γνωριμίας και οικειοποίησης του αστικού χώρου από τα παιδιά, αλλά και εκπαίδευσης των παιδιών στη διαχείριση του περιβάλλοντος και της καθημερινότητάς τους και δράσης με σκοπό την αλλαγή (Ward 1978).

Έχουμε χάσει όλες αυτές τις ευκαιρίες για καθημερινές δραστηριότητες των παιδιών στην πόλη που ο C. Ward περιγράφει στο βιβλίο του *The Child in the City*, όπου τα παιδιά κινούνται ελεύθερα, ενεργητικά και δημιουργικά στην πόλη με τη συντροφιά των συνομηλίκων τους και συνεργάζονται με τους ενήλικες. Αντίθετα, έχουμε διαμορφώσει ένα αστικό τοπίο αποκλεισμού όπου τα παιδιά συνοδεύονται από τον ένα χώρο αποκλεισμού στον άλλο από τους ενήλικες, σε ένα προκαθορισμένο από τους ενήλικες χωρικό και χρονικό πλαίσιο ανελευθερίας, μη δημιουργικότητας και διαμόρφωσης αυτοκαθοδηγούμενης σκέψης (Tsevreni 2011). Και το χειρότερο είναι ότι εδραιώνοντας αυτά τα εξωτερικά αντικειμενικά εμπόδια για τα παιδιά στην πόλη,

έχουμε ριζώσει το εσωτερικό είδωλο της καταπίεσης, σύμφωνα με τον P. Freire (1977), στον ψυχισμό των παιδιών διαμορφώνοντας παθητικούς δέκτες και πολίτες που δεν συμμετέχουν και δεν δρουν για τα ζητήματα που τους αφορούν στο πλαίσιο της πόλης (Tsevreni 2015).

Η στενή οπτική της διδασκαλίας της ιδιότητας του πολίτη και της συμμετοχής των παιδιών μέσα από τυπικές προσεγγίσεις που λαμβάνει χώρα στα σχολεία μπορεί να διευρυνθεί και να αποκτήσει ουσιαστική σημασία μέσα από την αξιοποίηση του έργου του C. Ward το οποίο αναδεικνύει τον ενεργό ρόλο που μπορούν να παίξουν τα παιδιά στις κοινότητές τους. Μπορούμε να βρούμε τρόπους να διευκολύνουμε τον σημαντικό ρόλο που μπορούν να παίξουν τα παιδιά μέσα από τη συμμετοχή τους στη διαχείριση βασικών στοιχείων του περιβάλλοντος και της καθημερινότητάς τους (Hart 2014).

Συμπεράσματα

Το έργο του C. Ward αναδεικνύει την πολύτιμη σχέση των παιδιών με τον αστικό χώρο και τις αναρίθμητες παιδαγωγικές δυνατότητες που μπορούν να προκύψουν από τη βίωση και την εμβάθυνση σε αυτή τη δυναμική σχέση. Ο C. Ward στοιχειοθέτησε μία παιδαγωγική η οποία βασίζεται στη βίωση των καθημερινών εμπειριών και των αυθεντικών ζητημάτων του αστικού χώρου. Μία παιδαγωγική που βασίζεται στην άμεση εμπλοκή, στη δημιουργική οικειοποίηση, στον κριτικό μετασχηματισμό των εμπειριών και στη συμμετοχή των παιδιών στη λήψη των αποφάσεων.

Η περιβαλλοντική εκπαίδευση είναι πολιτική εκπαίδευση, γράφει ο C. Ward (1995), στο βιβλίο του *Talking Schools* και η περιβαλλοντική εκπαίδευση που δεν λαμβάνει υπόψη της την πολιτική διάσταση των περιβαλλοντικών ζητημάτων είναι εκπαίδευση της υποκρισίας. Η περιβαλλοντική εκπαίδευση δεν μπορεί παρά να περιλαμβάνει επίσης άμεση επαφή με τα ζητήματα με τα οποία τα παιδιά εμπλέκονται μέσω της διερεύνησης και της εξερεύνησης του αστικού περιβάλλοντος και όχι μέσω της αναπαράστασης των ζητημάτων στην τάξη του σχολείου (Ward 1995).

Είναι αυτή λοιπόν η φύση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης η οποία έχει ξεχαστεί ή υλοποιείται στο περιθώριο. Η περιβαλλοντική εκπαίδευση, έχοντας πλέον θεσμοθετηθεί και μετρώντας κάποιες δεκαετίες στην πορεία της στον ελληνικό χώρο, ίσως διανύει μία περίοδο κόπωσης και συντηρητικοποίησης. Το στοίχημα της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, πέρα από το να ακολουθήσει τις νέες τάσεις, το πρόταγμα της εποχής της και τις καινοτομίες που προκύπτουν από το διάλογο μεταξύ της ακαδημαϊκής-επιστημονικής κοινότητας και της εκπαιδευτικής πράξης, είναι αν θα θελήσει να ξανασυναντήσει και να μετασχηματίσει την ακτιβιστική και πολιτική φύσης της και την ορμή της νιότης της ή αν θα συνεχίσει να περιορίζεται στα ρεφορμιστικά πλαίσια και τις πρακτικές της ώριμης ζωής της, όπως αυτά υπαγορεύονται από ένα κατεστημένο πλέον γραφειοκρατικό, αγκυλωμένο, νοησιαρχικό και αυταρχικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Ο στοχασμός πάνω στις ρίζες της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και η βουτιά στο ριζοσπαστικό έργο προσωπικοτήτων όπως ο C. Ward ίσως μπορεί να αποτελέσει έμπνευση και στήριγμα για μία τέτοια απόφαση. Και αυτό αν μας ενδιαφέρει μία περιβαλλοντική εκπαίδευση η οποία στοχεύει στην ενδυνάμωση και χειραφέτηση των μελλοντικών γενιών και όχι απλώς μία επιφανειακή διεκπεραίωση του καθήκοντός μας απέναντι στο περιβάλλον μέσα στο οποίο κινούμαστε και ωριμάζουμε.

Βιβλιογραφία

I. Ελληνόγλωσση

Γεωργόπουλος, Α. (2014). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Ζητήματα Ταυτότητας. Αθήνα: Gutenberg.

Goodman, P. (1977). Κριτική της Κατεστημένης Παιδείας. Υποχρεωτική Δυσεκπαίδευση. Αθήνα: Καστανιώτης.

Freire, P. (1977). Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου. Αθήνα: Κέδρος.

Illich, I. (1976). Κοινωνία χωρίς Σχολεία. Αθήνα: Βέργος.

II. Ξενόγλωσση

Allen, Lady of Hurtwood (1968). Planning for Play. London: Thames of Hudson.

Arthur, J., Davies, I., Hahn, C. (Eds) (2008). Sage Handbook of Education for Citizenship and Democracy. London: Sage Publications.

Austin, S. (2010). Children's participation in citizenship and governance. In: Percy-Smith, B., Thomas, N. (Eds), A Handbook of Children and Young People's Participation: Perspectives from Theory and Practice. London/New York: Routledge.

Barratt, R., Barratt Hacking, E. (2004). Geography's role in environmental citizenship. Teaching Geography. Vol. 29, No. 2, pp. 70-73.

Barratt Hacking, E., Barratt, R., Scott, W. (2007). Engaging children: Research issues around participation and environmental learning. Environmental Education Research. Vol. 13, No. 4, pp. 529-544.

Chawla, L. (Ed) (2002). Growing up in an Urbanising World. Paris/London: Unesco/Earthscan Publications.

Cunningham, C.J. (2002). Where do we want to be? Children's story writing competition. Analysis of submissions from children under 13 years. Paper 11, Supperting Documentation for Blue Mountains Our Future, Blue Mountains.

Ennew, J. (1994). Time for children or time for adults? In: Qvortrup, J., Bardy, M., Sgritta, G., Wintersberger, H (Eds), Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics. Avebury: Aldershot.

Fien, J. (1993). Education for the Environment: Critical Curriculum Theorizing and Environmental Education. Geelong: Deakin University Press.

Finger, M. (1994). From knowledge to action? Relationships between environmental experiences, learning and behaviour. Journal of Social Issues. Vol. 50, No. 3, pp. 141-160.

Giroux, H. (1988). Teachers as Intellectuals. Towards a Critical Pedagogy of Learning. New York: Bergin & Garvey.

Gruenewald, D. (2003). The best of both worlds: A critical pedagogy of place. Educational Researcher. Vol. 32, No. 4, pp. 3-12.

Hart, P. (2003). Teacher's Thinking in Environmental Education: Consciousness and Responsibility. New York: Peter Lang.

Hart, R. (1979). Children's Experience of Place. New York: Irvington.

Hart, R. (1992). Children's Participation: From Tokenism to Citizenship. Florence: UNICEF International Child Development Center.

Hart, R. (1995). Children as the makers of a new Geography. http://web.gc.cuny.edu/che/cerg/documents/children_as_makers_of_new_geography.pdf

Hart, R. (1997). Children's Participation: The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care. London: Unicef.
Hart, R. (2014). Children, self-governance and citizenship. In: Burke, C., Jones, K. (Eds), Education, Childhood and Anarchism: Talking Colin Ward. London: Routledge.
Huckle, J. (1991). Education for sustainability: Assessing Pathways to the Future. Australian Journal of Environmental Education. No. 7, pp. 43-62.
Huckle, J. (1993). Environmental education and sustainability: A view from critical theory. In: J. Fien (Ed), Environmental Education: A Pathway to Sustainability. Geelong: Deakin University Press, pp. 43-68.
Huckle, J. (1999). Locating environmental education between modern capitalism and postmodern socialism: A reply to Lucie Sauve. Canadian Journal of Environmental Education. No. 4, pp. 36-45.
Jensen, B. (1997). A case of two paradigms within health education. Health Education Research. Vol. 12, No. 4, pp. 419-428.
Jensen, B.B., Schnack, K. (2004). Environmental and health education viewed from an action-oriented perspective: A case from Denmark. Journal of Curriculum Studies. Vol. 36, No. 4, pp. 405-425.
Jensen, B.B., Schnack, K. (2006). The action competence approach in environmental education. Environmental Education Research. Vol. 12, No. 3-4, pp. 471-486.
Karsten, L. (1998). Growing up in Amsterdam: Differentiation and segregation in children's daily lives. Urban Studies Vol. 35, No. 3, pp. 565-581.
Kemmis, S., Cole, P., Suggett, D. (1983). Orientations to curriculum and transition: Towards the Socially-Critical School. Melbourne: Victorian Institute of Secondary Education.
Luke, T. W. (2001). Education, Environment and Sustainability: What are the issues, where to intervene, what must be done? Educational Philosophy and Theory. Vol. 33, No. 2, pp. 187-202.
Lynch, K. (1977). Growing up in Cities: Studies of the Spatial Environment of Adolescence in Cracow, Melbourne, Mexico City, Salta and Warszawa. Cambridge: MIT Press.
Malone, K. (2007). Environmental Education Researchers as Environmental Activists. Environmental Education Research. Vol. 12, No. 3-4, pp. 375-389.
Matthews, H. (2001). Children and Community Regeneration: Creating Better Neighbourhoods. London: Save the Children.
McLaren, P. (1995). Critical Pedagogy and Predatory Culture: Oppositional Politics in a Postmodern Era. London: Routledge.
Moore, R. (1986). Childhood's Domain: Play and Place in Child Development. London: Croom Helm.
Noschis, K. (1994). The urban child. Architecture and Behaviour. Vol. 10, No. 4, pp. 343-350.
O'Kane, C. (2003). Children and Young People as Citizenships: Partners for Social Change. Kathamndu: Save the Children Alliance.
Perry-Smith, B. (2002). Contested Worlds. Constraints and opportunities in city and suburban environments in an English midlands city. In: Chawla, L (Ed), Growing up in an Urbanizing World. USA: Unesco Publishing / Earthscan Publications.
Rissotto, A., Giuliani, A.M. (2006). Learning neighborhood environments: The loss of experience in a modern world. In: Spenser, C., Blades, M. (Eds), Children

and their Environments: Learning, Using and Designing Spaces. Cambridge: Cambridge University Press.
Robottom, I. (1991). Technocratic environmental education: A critique and some alternatives. The Journal of Experiential Education. Vol. 14, No. 1, pp. 20-26.
Robottom, I. (1987). Environmental Education: Practice and possibilities. Geelong: Deakin University Press.
Smith, G. (2007). Place-based education: Breaking through the constraining regularities of public school. Environmental Education Research. Vol. 13, No. 2, pp. 189-207.
Tsevreni, I. (2011). Towards an environmental education without scientific knowledge: An attempt to create an action model based on children's experiences, emotions and perceptions about their environment. Environmental Education Research. Vol. 17, No. 1, 53-67.
Tsevreni, I. (2015), Children's social and spatial exclusion in the city: The need for an internal look. International Journal for Critical Pedagogy. Vol. 6, No. 2, pp. 149-167.
Tsevreni, I., Panayotatos, E. (2011), Participatory creation of a place-based teaching and learning methodology for children's participation and citizenship in the urban environment. Children, Youth and Environments. Vol. 21, No. 1, pp. 292-309.
Ward, C. (1976). Housing: An Anarchist Approach. London: Freedom Press.
Ward, C. (1978). The Child in the City. London: Architectural Press
Ward, C. (1985). When We Build Again: Let's Have Housing that Works! London: Pluto Press.
Ward, C. (1989). Welcome, Thinner City: Urban Survival in the 1990s. London: Bedford Square Press.
Ward, C. (1990). Talking Houses: 10 Lectures. London: Freedom Press.
Ward, C. (1988). The Child in the Country. London: Hale.
Ward, C. (1995). Talking Schools. Ten Lectures by Colin Ward. London: Freedom Press.
Ward, C. (1996a). Anarchy in Action. London: Freedom Press.
Ward, C. (1996b). Talking to architects, Ten Lectures by Colin Ward. London: Freedom Press.
Ward, C., Fyson, A. (1973). Streetwork: The Exploding School. London: Routledge.