

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ για την Αειφόρο Ανάπτυξη

Επιμέλεια : Ευγενία Φλόγαϊτη & Γεωργία Λιαράκου



en
SI
environment
and school
initiatives



ΚΤΠΕ ΑΡΧΑΝΩΝ
ΑΡΧΑΝΕΣ 2009

Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη
Από τη θεωρία στην πράξη

Τίτλοι πρωτοτύπων

Fin Mogensen and Michela Mayer (Eds), *ECO-schools trends and divergences. A comparative study on ECO-school development processes in 13 counties*. Austrian Federal Ministry of Education, Science and Culture – Vienna, in collaboration with “Environment and School Initiatives – ENSI”

September 2005 / ISBN: 3-85031-062-0

Søren Breiting, Michela Mayer and Fin Mogensen, *Quality Criteria for ESD-Schools. Guidelines to enhance the quality of Education for Sustainable Development*. Austrian Federal Ministry of Education, Science and Culture – Vienna, in collaboration with “Environment and School Initiatives – ENSI”

May 2005 / ISBN: 3-85031-048-5

Michela Mayer and Johannes Tschapka (Eds), *Engaging youth in sustainable development. Learning and Teaching Sustainable Development in Lower Secondary Schools*. Council of Europe - Brussel, in collaboration with “Environment and School Initiatives – ENSI”

May 2008 / ISBN: 978-3-85031-101-5

Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη

Από τη
θεωρία στην πράξη

Επιμέλεια:
Ευγενία Φλογαΐτη και Γεωργία Λιαράκου

ΚΠΕ ΑΡΧΑΝΩΝ
ΑΡΧΑΝΕΣ 2009

Επιστημονική επιμέλεια, επιμέλεια μετάφρασης και κειμένων:
Ευγενία Φλογαΐτη και Γεωργία Λιαράκου
Μετάφραση: Χριστίνα Κάτσενου, Κατερίνα Μπαζίγου, Έλλη
Ναούμ, Χριστίνα Νομικού και Έφη Χριστοπούλου

Copyright ©2009 ΚΠΕ ΑΡΧΑΝΩΝ
Ευγενία Φλογαΐτη, Γεωργία Λιαράκου
για την ελληνική γλώσσα
Σεπτέμβριος 2009

Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Αρχανών
Τηλέφωνο: 2810 752970 - 752971
FAX : 2810 752971
E-mail: mail@kpe-archan.ira.sch.gr
Ιστοσελίδα : <http://kpearchanon.gr>
ISBN 978 960 98243 – 5 – 4

Σε συνεργασία με το διεθνές δίκτυο
«Περιβάλλον και Σχολικές Πρωτοβουλίες
(Environment and School Initiatives – ENSI)»
www.ensi.org

en
SI
environment
and school
initiatives

«Το παρόν υλοποιήθηκε στο πλαίσιο της Πράξης «Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στις 8 περιφέρειες σύγκλισης» του Επιχειρησιακού Προγράμματος Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση του ΕΣΠΑ 2007-2013 με τη συγχρηματοδότηση του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου και εθνικών πόρων».



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ



ΕΣΠΑ
2007-2013
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΘΝΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΝΕΟΤΗΤΑΣ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ευγενία Φλογαΐτη και Γεωργία Λιαράκου11

ΜΕΡΟΣ Α

Προοπτικές της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης – Μια κριτική προσέγγιση

<i>Fin Mogensen και Michela Mayer</i>	21
Εισαγωγή	22
Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ενταγμένη στην κουλτούρα της πολυπλοκότητας	23
Τα περιβαλλοντικά προβλήματα είναι κοινωνικά προβλήματα	25
Η εστίαση στην Ικανότητα Δράσης	28
Η κριτική σκέψη	30
Η δυνατότητα εξεύρεσης λύσεων	34
Ο προσανατολισμός στη δράση	36
Οι διαστάσεις της γνώσης	39
Η συμμετοχή	41
Τελικά σχόλια	43
Βιβλιογραφία	44

ΜΕΡΟΣ Β

Κριτήρια Ποιότητας για τα Σχολεία Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη

<i>Søren Breiting, Michela Mayer και Fin Mogensen</i>	49
Εισαγωγή	50
Ι. Κριτήρια ποιότητας που αφορούν τις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης	57

1. Το πεδίο της διδακτικής και μαθησιακής προσέγγισης	57
2. Το πεδίο των ορατών αποτελεσμάτων για το σχολείο και την τοπική κοινωνία	60
3. Το πεδίο της διάστασης του μέλλοντος	63
4. Το πεδίο της κουλτούρας της πολυπλοκότητας	66
5. Το πεδίο της κριτικής σκέψης και της δυνατότητας εξεύρεσης λύσεων	70
6. Το πεδίο της διασαφήνισης και ανάπτυξης αξιών .	73
7. Το πεδίο της δράσης	76
8. Το πεδίο της συμμετοχής	79
9. Το πεδίο των γνωστικών αντικειμένων	81
II. Κριτήρια ποιότητας που αφορούν την πολιτική και την οργάνωση του σχολείου	84
1. Το πεδίο της πολιτικής και σχεδιασμού του σχολείου	84
2. Το πεδίο του σχολικού κλίματος	87
3. Το πεδίο της διοίκησης του σχολείου	90
4. Το πεδίο της αξιολόγησης πρωτοβουλιών για την ΕΑΑ στο σχολικό επίπεδο	93
III. Κριτήρια ποιότητας που αφορούν τις εξωτερικές σχέσεις του σχολείου	97
1. Το πεδίο της συνεργασίας με την κοινότητα	97
2. Το πεδίο των δικτύων και των συμπράξεων	99
Ευχαριστίες	101
Προτάσεις για περαιτέρω διάβασμα	102

ΜΕΡΟΣ Γ

Εμπλέκοντας τους νέους στην Αειφόρο Ανάπτυξη

Διδάσκοντας και μαθαίνοντας για την αειφόρο ανάπτυξη στις ηλικίες 10-15 ετών

<i>Michela Mayer και Johannes Tschapka</i> (Επ)	107
Εισαγωγή	108

Ο Μυστικός Κήπος <i>Margit Wolf</i>	121
Κινητοποιώντας μαθητές και εκπαιδευτικούς <i>M.J.Barrett, Paul Hart και Glenn Sutter</i>	126
Γραφείο ιδεών <i>Christine Affolter και Christiane Daepf</i>	133
Γρήγορη ρόδα <i>Reiner Mathar</i>	142
Ακόμα ένα ποτηράκι <i>Bjarne Bruun Jensen και Finn Mogenssen</i>	147
Η σοκολάτα είναι γλυκιά για όλους; <i>Josef Bonil, Genina Calafell και Rosa M. Pujol</i>	155
Ξεβράστηκε στην ακτή! <i>Γεωργία Λιαράκου</i>	168
Αειφόρος Κουζίνα <i>Nathalie Gudorf και Renée Paule Blochet</i>	178
Ο κύκλος των μαθητών <i>Zsolt Miltner και Zsuzsa Nyirö</i>	186
Εκπαιδεύσου για το Μέλλον <i>Giovanni de Paoli, Michela Mayer και Monica Vercesi</i>	193
Γέφυρα από το παρελθόν προς το μέλλον <i>Laima Galkute και Sarunas Gerulaitis</i>	200
Κερδίσαμε... ένα μετρητή βροχής! <i>Faye Benedict, Brita Homleid Lohne και Astrid Santas</i>	208
Προγραμματίζοντας αειφόρες διακοπές <i>Ton Remmers</i> ..	217
Η ιστορία ενός πικ-νικ: από το χθες στο σήμερα <i>Ana Isabel Piniro και Maria de João José</i>	219
Βιβλιογραφία	224
ΣΥΝΤΕΛΕΣΤΕΣ	227

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ευγενία Φλογαΐτη και Γεωργία Λιαράκου

Η σύνδεση της αειφόρου ανάπτυξης με την εκπαίδευση χρονολογείται από τη δεκαετία του 80. Η ιδέα όμως μιας εκπαίδευσης που προωθεί την αειφόρο ανάπτυξη διατυπώθηκε επίσημα στη Διεθνή Διάσκεψη για το Περιβάλλον και την Ανάπτυξη που έγινε στο Ρίο ντε Τζανέιρο το 1992. Δέκα χρόνια αργότερα, το 2002, τα Ηνωμένα Έθνη οργάνωσαν μια δεύτερη διάσκεψη στο Γιοχάνεσμπουργκ με στόχο την περαιτέρω εδραίωση της αειφόρου ανάπτυξης. Σήμερα υπάρχει μια διεθνής συναίνεση γύρω από την ιδέα ότι η επίτευξη της αειφόρου ανάπτυξης είναι ουσιαστικά μια συνεχής διαδικασία μάθησης.

Το 2005 τα Ηνωμένα Έθνη δρομολόγησαν τη Δεκαετία της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη (Δεκαετία της ΕΑΑ) η οποία διαρκεί μέχρι το 2014. Η UNESCO ανέλαβε κεντρικό ρόλο στην προώθηση και το συντονισμό της Δεκαετίας, με πρώτο βήμα την ανάπτυξη ενός διεθνούς σχεδίου για την υλοποίησή της. Σύμφωνα με την πρόταση της UNESCO η Δεκαετία της ΕΑΑ είναι ένα ιδιαίτερα σύνθετο εγχείρημα που αφορά κάθε πτυχή της ζωής. Σκοπός της είναι να ενσωματώσει τις αξίες που αναδεικνύει η αειφόρος ανάπτυξη σε όλες τις διαστάσεις της εκπαίδευσης προκειμένου να επιτευχθούν αλλαγές σε στάσεις και συμπεριφορές ώστε η αειφόρος και δίκαιη κοινωνία να γίνει πραγματικότητα για όλους. Οι κύριοι στόχοι της δεκαετίας είναι οι εξής (UNESCO 2005):

- Να προσανατολίσει τους βασικούς στόχους της εκπαίδευ-

σης και της μάθησης στην κατεύθυνση της αειφόρου ανάπτυξης.

- Να διευκολύνει την επαφή και τη δικτύωση, την ανταλλαγή απόψεων και την αλληλεπίδραση μεταξύ όλων όσοι εμπλέκονται στην ΕΑΑ.

- Να παρέχει ευκαιρίες, μέσω όλων των μορφών εκπαίδευσης, ώστε να ευαισθητοποιηθούν οι πολίτες και να επιτευχθεί η μετάβαση από το όραμα στην πραγματικότητα μιας αειφόρου ανάπτυξης.

- Να βελτιώσει την ποιότητα διδασκαλίας και μάθησης στο πλαίσιο της ΕΑΑ.

- Να αναπτύξει στρατηγικές σε κάθε επίπεδο για να ενδυναμώσει την αποτελεσματικότητα της ΕΑΑ.

Βρισκόμαστε στα μέσα της Δεκαετίας της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη και στη διεθνή σκηνή αναπτύσσονται όλο και περισσότερες δραστηριότητες για τη διάδοσή της. Από τη δική μας πλευρά, η ΕΑΑ μας απασχόλησε έντονα τα τελευταία χρόνια, δεδομένου ότι η εκπαίδευση αυτή προέκυψε εξελικτικά μέσα από τις αναζητήσεις και τους προβληματισμούς της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΠΕ). Η ανάγκη να διερευνηθεί το καινούργιο, μας οδήγησε αρχικά στη θεωρητική διερεύνηση του πεδίου σε μια προσπάθεια αποσαφήνισης εννοιών, αρχών και προσεγγίσεων. Τα αποτελέσματα των ερευνών αυτών αποτυπώθηκαν σε τρία βιβλία (Φλογαΐτη, 2006· Λιαράκου & Φλογαΐτη 2007· Φλογαΐτη & Λιαράκου 2008).

Στη συνέχεια θεωρήσαμε ότι πρέπει, χωρίς να εγκαταλείπουμε τις θεωρητικές μας αναζητήσεις, να ασχοληθούμε παράλληλα με την πρακτική εφαρμογή της ΕΑΑ: Τι σημαίνει η εκπαίδευση αυτή για τα σχολεία; Πώς δρομολογείται; Πώς αποτιμάται; Ως πρώτο βήμα αυτής της αναζήτησης, κρίναμε σκόπιμο να αντλήσουμε δεδομένα από τη διεθνή εμπειρία.

Και σε αυτή την προσπάθεια μας βοήθησε ιδιαίτερα η μακρόχρονη συνεργασία που έχουμε αναπτύξει με το ENSI. Το δίκτυο αυτό έχει να δείξει σημαντική δραστηριότητα στον τομέα της ΕΑΑ και ιδιαίτερα στο επίπεδο των ερωτημάτων που θέσαμε παραπάνω. Σκεφτήκαμε λοιπόν ότι θα ήταν χρήσιμο να παρουσιάσουμε στο ελληνικό κοινό ένα μέρος από τη δουλειά του ENSI που θα μπορούσε να αποτελέσει το έναυσμα προκειμένου να διερευνηθούν και να απαντηθούν τα παραπάνω ερωτήματα. Δεδομένου ότι στη δουλειά που θα παρουσιάσουμε έχουμε λάβει ενεργό μέρος, η σχέση μας με τα κείμενα και τους συγγραφείς δεν είναι μόνο επιστημονική αλλά και προσωπική.

Τι είναι όμως το ENSI; Πρόκειται για ένα διεθνές δίκτυο με τίτλο Περιβάλλον και Σχολικές Πρωτοβουλίες (Environment and School Initiatives - ENSI) που ιδρύθηκε το 1986 υπό την αιγίδα του ΟΟΣΑ στο πλαίσιο του Κέντρου για την Εκπαίδευση, την Έρευνα και την Καινοτομία (Centre for Education, Research and Innovation - CERI). Σκοπός του δικτύου είναι η προώθηση της έρευνας, της πολιτικής και της δράσης στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Στο δίκτυο συμμετέχουν σχολεία, Πανεπιστήμια, ερευνητικά ιδρύματα, εκπαιδευτικοί φορείς και οργανισμοί από πάνω από 20 χώρες από όλο τον κόσμο. Τα τελευταία χρόνια το ENSI συμπράττει επίσημα με την UNESCO στο πλαίσιο της Δεκαετίας της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη καθώς και με την UNECE, την Οικονομική Επιτροπή για την Ευρώπη του ΟΗΕ.

Το παιδαγωγικό όραμα του ENSI προωθεί την περιβαλλοντική κατανόηση, την ενεργητική προσέγγιση στη διδασκαλία και τη μάθηση και την εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη. Αυτό επιτυγχάνεται κυρίως μέσω της έρευνας και της ανταλλαγής των εμπειριών σε διεθνές επίπεδο. Το ENSI υιοθετεί μια συμμετοχική προσέγγιση που εμπλέκει όλους τους

μετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία ενώ δίνει έμφαση στην έρευνα δράση και την ολιστική ανάπτυξη του σχολείου. Τα κύρια πεδία δραστηριοποίησης του δικτύου είναι, μεταξύ άλλων:

- Η διαμόρφωση, ο συντονισμός και η υποστήριξη ερευνών και δραστηριοτήτων που προωθούν την ανάπτυξη του σχολείου.
- Η προώθηση της διεθνούς συνεργασίας για την ανταλλαγή ιδεών και εμπειριών.
- Η διαμόρφωση συστάσεων σχετικά με στρατηγικές και πολιτικές για την ΠΕ και την ΕΑΑ.

Το βιβλίο χωρίζεται σε τρία μέρη:

Στο πρώτο μέρος παρουσιάζουμε ένα κείμενο με τίτλο: Προοπτικές της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης: Μια κριτική προσέγγιση (Mogensen & Mayer, 2005a). Επιλέξαμε το κείμενο αυτό γιατί θεωρούμε ότι δίνει το θεωρητικό πλαίσιο για την ανάγνωση των υπολοίπων. Πρόκειται για την προσέγγιση του ENSI για την ΠΕ και την ΕΑΑ στη διαμόρφωση της οποίας έχουμε συμμετάσχει ως συνεργάτες του ENSI τόσο στη συγκεκριμένη έκδοση όσο και γενικότερα.

Στο κείμενο αυτό αναδεικνύεται η πολυπλοκότητα ως κεντρική έννοια της ΠΕ και υπογραμμίζεται η κοινωνική φύση των περιβαλλοντικών ζητημάτων. Αναλύονται επίσης οι έννοιες της κριτικής σκέψης, της συμμετοχής, της δράσης και της ικανότητας δράσης οι οποίες θεωρούνται βασικοί στόχοι της ΠΕ και της ΕΑΑ.

Ο αναγνώστης θα διαπιστώσει ότι οι συγγραφείς αναφέρονται στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και όχι στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Όπως δηλώνουν οι ίδιοι, οι διαστάσεις της ΠΕ που αναλύουν αποτελούν εγγενή χαρακτηριστικά της ΕΑΑ και καθώς το κείμενο αυτό γράφτηκε

σε μια χρονική περίοδο μετεξέλιξης της ΠΕ στην ΕΑΑ είναι λογικό να αναφέρονται στο παλιό παρά στο νέο που ακόμη δεν είχε διαμορφωθεί.

Το κείμενο αυτό αποτελεί το πρώτο κεφάλαιο από το βιβλίο *Οικολογικά Σχολεία: τάσεις και αποκλίσεις (ECO-schools: trends and divergences)* (Mogensen & Mayer, 2005b). Το τελευταίο είναι καρπός έρευνας που διεξήχθη από το δίκτυο «Ανάπτυξη των σχολείων μέσω της ΠΕ» (School Development through Environmental Education - SEED). Πρόκειται για διεθνές δίκτυο το οποίο αναπτύχθηκε στους κόλπους του ENSI στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού προγράμματος COMENIUS III. Συμμετείχαν εκπαιδευτικοί θεσμοί και ιδρύματα από 20 χώρες, μεταξύ των οποίων και το Κέντρο Έρευνας, Μελέτης και Εφαρμογών στην ΠΕ (ΚΕΜΕΠΕ - ΤΕΑΠΗ, Πανεπιστήμιο Αθηνών), που θεωρούν την ΠΕ ως ευκαιρία για την ολιστική ανάπτυξη του σχολείου.

Το δεύτερο μέρος έχει τίτλο *Κριτήρια Ποιότητας για τα Σχολεία Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη* (Breiting *et al.* 2005). Αποτελεί αυτοτελή έκδοση η οποία ήδη έχει μεταφραστεί σε πολλές γλώσσες. Όπως και το προηγούμενο, έτσι και αυτό το κείμενο βασίζεται στην έρευνα και τα συμπεράσματα του SEED.

Στο κείμενο αυτό προτείνεται ένας ανοικτός κατάλογο «κριτηρίων ποιότητας» που θα μπορούσαν επεξεργαστούν τα σχολεία προκειμένου να αναπτυχθούν ως *Σχολεία Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη (Σχολεία ΕΑΑ)*. Ο τελευταίος είναι ένας όρος που προτείνουν οι συγγραφείς ως καινούριο και διαφορετικό από τον συνήθως χρησιμοποιούμενο όρο των «οικο-σχολείων» ή των «πράσινων σχολείων» και ο οποίος δηλώνει την μετεξέλιξή τους σύμφωνα με τα νέα δεδομένα. Με τη χρήση του όρου αυτού θέλουν να δώσουν έμφαση στο γεγονός ότι υπάρχουν καινούριες προκλήσεις για

τα σχολεία που επιθυμούν να εμπλακούν σε μια ανάπτυξη προσανατολισμένη στην έννοια της αειφορίας.

Πιο συγκεκριμένα θεωρούν ότι *Σχολεία ΕΑΑ* είναι αυτά που επέλεξαν την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη ως κεντρικό κομμάτι της αποστολής τους και του εκπαιδευτικού τους σχεδιασμού. Για τα σχολεία αυτά η αειφόρος ανάπτυξη αποτελεί βασική αρχή όταν σχεδιάζουν την καθημερινότητά τους αλλά και τις μακροπρόθεσμες αλλαγές και την ανάπτυξη της σχολικής μονάδας. Έχουν ως στόχο να προσφέρουν στους μαθητές ένα πλαίσιο για την ανάπτυξη ενεργούς συμμετοχής και δράσης λαμβάνοντας υπόψη την πολυπλοκότητα των συνδυασμένων κοινωνικών, οικονομικών, πολιτικών και περιβαλλοντικών διαστάσεων της αειφόρου ανάπτυξης. Τα κριτήρια ποιότητας δεν πρέπει να εκληφθούν ως κανονιστικά πρότυπα και εργαλεία ελέγχου αλλά ως σημεία αναφοράς τα οποία στηρίζουν τα σχολεία στην προσπάθειά τους να διατυπώσουν τις αρχές τους, να χαράξουν την πορεία τους προς την αειφορία και να αποτιμήσουν τα αποτελέσματά τους. Με αυτή τη λογική, τα κριτήρια που προτείνονται στο κείμενο αυτό αποτελούν βοήθημα προκειμένου κάθε σχολείο να επεξεργαστεί και να διατυπώσει τα δικά του κριτήρια, προσαρμοσμένα στις δικές του απαιτήσεις και ανάγκες. Άλλωστε τα κριτήρια αυτά δεν μπορεί να είναι σταθερά αφού εξελίσσονται και διαφοροποιούνται παράλληλα με την εξέλιξη του σχολείου προς την αειφορία.

Το τρίτο μέρος του βιβλίου αναφέρεται αποκλειστικά στην πράξη. Έχει τίτλο *Εμπλέκοντας τους νέους στην Αειφόρο Ανάπτυξη. Διδάσκοντας και μαθαίνοντας για την αειφόρο ανάπτυξη στις ηλικίες 10-15 ετών* (Mayer & Tscharka, 2008). Και αυτό το κείμενο συνιστά αυτόνομη έκδοση, αποτελεί δε συμβολή του Συμβουλίου της Ευρώπης προς τη Δεκαετία της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Πρόκειται για

ένα κοινό πρόγραμμα δύο Διευθύνσεων του Συμβουλίου της Ευρώπης: της Διεύθυνσης Πολιτισμού και Κληρονομιάς, και της Διεύθυνσης Σχολικής, Εξω-σχολικής και Ανώτατης Εκπαίδευσης. Η επιλογή των παραδειγμάτων ανατέθηκε στο ENSI το οποίο επεξεργάστηκε και επιμελήθηκε την έκδοση.

Στο κείμενο αυτό παρουσιάζονται προγράμματα και δραστηριότητες που πραγματοποιούνται σε σχολεία διαφόρων χωρών της Ευρώπης και του Καναδά στο πλαίσιο της ΕΑΑ. Οι βαθμίδες στις οποίες υλοποιούνται αυτά τα προγράμματα είναι οι τελευταίες τάξεις του Δημοτικού και το Γυμνάσιο, δηλαδή αναφέρονται σε παιδιά ηλικίας 10 - 15 ετών.

Τα προγράμματα που εμπεριέχονται αποτυπώνουν προσπάθειες που γίνονται τα τελευταία χρόνια για να δρομολογηθεί η ΕΑΑ μέσα σε διαφορετικά πλαίσια, εκπαιδευτικές κουλτούρες και παραδόσεις. Πιστεύουμε ότι μπορεί να αποτελέσουν τη βάση για γόνιμο προβληματισμό και συζήτηση σχετικά με το πώς θα πρέπει να προχωρήσει η ΕΑΑ στην πράξη προκειμένου να πραγματοποιθούν οι στόχοι της.

Τέλος θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε το ENSI που μας επέτρεψε να μεταφράσουμε και να δημοσιεύσουμε τα κείμενα αυτά, το ΚΠΕ Αρχανών και ιδιαίτερα τη διευθύντριά του Ειρήνη Μπαγιάτη που κατέστησε εφικτή την παρούσα έκδοση, και τους συνεργάτες μας στο ΚΕΜΕΠΕ Χριστίνα Κάτσενου, Κατερίνα Μπαζίγου, Έλλη Ναούμ, Χριστίνα Νομικού και Έφη Χριστοπούλου που έκαναν την πρωτογενή μετάφραση των κειμένων.

Βιβλιογραφία

Breiting, S., Mayer M., Mogensen, F. (2005). *Quality Criteria for ESD-Schools. Guidelines to enhance the quality of Education for Sustainable Development*. Vienna: Austrian Federal

- Ministry of Education, Science and Culture, ENSI/SEED.
- Λιαράκου, Γ. και Φλογαΐτη, Ε. (2007). *Από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη: Προβληματισμοί, τάσεις και προτάσεις*. Αθήνα: Νήσος.
- Mayer, M. & Tschapka, J. (Eds) (2008). *Engaging youth in sustainable development. Learning and Teaching Sustainable Development in Lower Secondary Schools*. Brussel: Council of Europe, ENSI.
- Mogensen, F. & Mayer, M. (2005^a). Perspectives on Environmental Education – a critical framework. In M. Mayer & J. Tschapka (Eds): *ECO-schools trends and divergences. A comparative study on ECO-school development processes in 13 countries* (p. 10-25). Vienna: Austrian Federal Ministry of Education, Science and Culture, ENSI/SEED.
- Mogensen, F. & Mayer, M. (Eds) (2005^b). *ECO-schools trends and divergences. A comparative study on ECO-school development processes in 13 countries*. Vienna: Austrian Federal Ministry of Education, Science and Culture, ENSI/SEED.
- Φλογαΐτη, Ε. (2006). *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Φλογαΐτη, Ε. και Λιαράκου, Γ. (Επ) (2008). *Η έρευνα στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- UNESCO (2005). *UN Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014. International Implementation Plan*. Paris: UNESCO.

ΜΕΡΟΣ Α

Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Μια κριτική προσέγγιση

Fin Mogensen και Michela Mayer

Εισαγωγή

Σε αυτό το κείμενο θα επιχειρήσουμε να διερευνήσουμε και να αναδείξουμε νέα στοιχεία σε ό,τι αφορά την προοπτική του διεθνούς δικτύου ENSI (Environment and School Initiatives) για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (ΠΕ). Σκοπός μας είναι να δείξουμε ότι το περιεχόμενο και οι αρχές της ΠΕ δεν μπορούν να επιτευχθούν αν την περιορίσουμε σε ένα απλό (αν και απαραίτητο) εργαλείο για την προστασία του φυσικού περιβάλλοντος αλλά μόνο αν την εξελίξουμε σε μια μορφή εκπαίδευσης για την ιδιότητα του πολίτη, την κριτική συμμετοχή και την ανάληψη προσωπικής ευθύνης για πράξεις και αποφάσεις που συνδέονται με το φυσικό, κοινωνικό, πολιτιστικό και οικονομικό περιβάλλον (Mayer, 2004).

Παρόλο που η ανάλυση και η ολοκλήρωση του παρόντος πλαισίου πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια μιας μεταβατικής περιόδου που χαρακτηρίστηκε από τη μετεξέλιξη της ΠΕ σε Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ), θεωρούμε ότι δεν θα ήταν σκόπιμο να διαμορφωθεί ένα πλαίσιο που θα προσδιορίζεται μόνο με βάση τις αρχές και τις προσεγγίσεις της πρόσφατης πρότασης για την εκπαίδευση, δηλαδή της ΕΑΑ. Συνεπώς, αυτό το κεφάλαιο πραγματεύεται την κοινή μας αντίληψη για σημαντικές πτυχές της ΠΕ - οι οποίες θεωρούμε ότι ταυτίζονται ή είναι πολύ κοντινές με αυτές της ΕΑΑ.

Στη συνέχεια θα προσπαθήσουμε να θέσουμε μερικές γενικές αρχές σχετικά με τη διερεύνηση των περιβαλλοντικών ζητημάτων. Θα προσδιορίσουμε πώς τα περιβαλλοντικά προβλήματα μπορούν να προσεγγιστούν μέσα σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο αναφοράς, το οποίο θα «*υπερβαίνει τη συμβολική 'ημέρα περιβάλλοντος' ή την 'έρευνα πεδίου'*» (CERI – OECD, 1991), αλλά θα επιχειρεί να συμβάλει στη «*βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης αλλά και στην ενεργοποίηση αξι-*

ών που λειτουργούν προς όφελος της κοινωνίας» (Posch, 1991). Μια από τις βασικές απόψεις που θα αναδείξουμε είναι ότι η ΠΕ μπορεί να παίξει σημαντικό ρόλο στην προετοιμασία των μαθητών, προκειμένου να αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο στην επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων. Επιπλέον θα υποστηρίξουμε ότι η τροποποίηση της συμπεριφοράς πρέπει να αντικατασταθεί από την ανάπτυξη της ικανότητας δράσης, η οποία ενδυναμώνεται και καλλιεργείται μέσω της άσκησης των μαθητών στην κριτική σκέψη. Τέλος, προτείνουμε ότι μια ΠΕ που είναι συμμετοχική και προσανατολισμένη στη δράση μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να καλλιεργήσουν την κριτική σκέψη και τη δυνατότητα εξεύρεσης λύσεων.

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ενταγμένη στην κουλτούρα της πολυπλοκότητας

Η ΠΕ είναι ενταγμένη στην κουλτούρα της πολυπλοκότητας (Mayer, 1997). Ο όρος «πολυπλοκότητα» ωστόσο αποκτά διαφορετικό νόημα σε διαφορετικές περιπτώσεις και σε διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο. Σε κάποιες χώρες, ο όρος «πολυπλοκότητα» χρησιμοποιείται με αρνητική έννοια, σημαίνοντας «περιπλοκή» - αυτό που είναι δύσκολο να κατανοηθεί με τα τρέχοντα επίπεδα γνώσης. Αντίθετα, σε άλλες περιπτώσεις, ο όρος έχει την έννοια μιας ευρείας επιστημολογικής αντιπαράθεσης σε ό,τι αφορά τη δομή, την οργάνωση και τα όρια της γνώσης και κατ' επέκταση την κουλτούρα που διαμορφώνει την κοινωνία και το σχολείο.

Σύμφωνα με τη δική μας ερμηνεία το ρίσκο, η αβεβαιότητα και η μη προβλεψιμότητα καθώς και η επίγνωση των ορίων της γνώσης αποτελούν μέρος των διαδικασιών που

οικοδομούν αυτή την κουλτούρα της πολυπλοκότητας. Στην ΠΕ μια τέτοια κουλτούρα εκφράζεται μέσα από την αποφυγή υπερβολικών γενικεύσεων και απλοποιήσεων και την εστίαση σε «ένα μοτίβο που συνδέει» (Bateson, 1979) δίνοντας έμφαση σε σχέσεις και διαδικασίες και όχι απλώς στο τελικό αποτέλεσμα. Κυρίως η έννοια της πολυπλοκότητας συνδέεται με τη μελέτη της σχέσης ανάμεσα στον ερευνητή και το αντικείμενο της έρευνας, ανάμεσα σε αυτούς που κατέχουν τη γνώση και το σύστημα το οποίο πρέπει να κατανοηθεί. Η πολυπλοκότητα επιδιώκει περισσότερο να διερευνήσει τη συνάφεια των ερωτήσεων και λιγότερο την ορθότητα των απαντήσεων, να αναδείξει περισσότερο τα προβλήματα και τους περιορισμούς και λιγότερο τις προτεινόμενες λύσεις. Επομένως, η πολυπλοκότητα δεν σχετίζεται μόνο με την εξωτερική πραγματικότητα, την οποία δεν είναι εύκολο να προσπελάσουμε και απλοποιήσουμε, αλλά κυρίως με τις πτυχές και όψεις της ίδιας της γνώσης μέσω της οποίας διαμορφώνουμε την ερμηνεία μας για τον κόσμο.

Μια τέτοιου τύπου ΠΕ η οποία δεν προσφέρει βεβαιότητες παρά μόνο πιθανότητες και προοπτικές, στην οποία γνώσεις, αξίες, εμπόδια και αβεβαιότητες συνυπολογίζονται και συνδέονται στενά μεταξύ τους, εμπλέκει τον καθένα από μας - και όχι μόνο τους ειδικούς - προκειμένου να καλλιεργηθεί το αίσθημα της ευθύνης, ο κριτικός στοχασμός και ο δημοκρατικός διάλογος. Η έννοια της δημοκρατίας πρέπει πάντα να συνοδεύει την αντίληψη περί αβεβαιότητας. Η δημοκρατική κοινωνία επομένως μπορεί να θεωρηθεί ως «ο χώρος του κριτικού στοχασμού» όπου «κανένα πρόβλημα δεν λύνεται εκ των προτέρων» και όπου «η αβεβαιότητα δεν παύει, μόλις μια λύση υιοθετηθεί» (Bauman, 1999). Και με την ίδια λογική όχι μόνο το μέλλον είναι αβέβαιο αλλά και το παρελθόν, από τη στιγμή που είναι ανοιχτό στη διερεύνηση και είναι δυνατό

να ερμηνευθεί με διάφορους τρόπους.

Τα περιβαλλοντικά προβλήματα είναι κοινωνικά προβλήματα

Μέσω της οπτικής της πολυπλοκότητας τα περιβαλλοντικά προβλήματα δεν μπορούν να θεωρούνται απλά προβλήματα τα οποία δύνανται να αντιμετωπιστούν με απλές λύσεις. Και δεν αφορούν αποκλειστικά προβλήματα της φύσης ή προβλήματα της σχέσης του ανθρώπου με τη φύση. Μια τέτοια θέση είναι βαθιά ριζωμένη στην αντίληψη ότι η επιστήμη και η τεχνολογία προσφέρουν τις δυνατότητες διαχείρισης του πλανήτη και καθορίζουν το κοινό μας μέλλον - προωθώντας τελικά ένα είδος ΠΕ που θα μπορούσε να εκληφθεί ως «εκπαίδευση περιβαλλοντικής διαχείρισης κι ελέγχου» (Huckle, 1993).

Τα περιβαλλοντικά προβλήματα πρέπει να προσεγγίζονται ως κοινωνικά προβλήματα τα οποία πηγάζουν από τα αντικρουόμενα συμφέροντα που εκδηλώνονται ανάμεσα σε ανθρώπους ή διαφορετικές κοινωνικές ομάδες σχετικά με τη χρήση των φυσικών πόρων (Schnack, 1998). Σύμφωνα με αυτή τη λογική τα περιβαλλοντικά προβλήματα εντοπίζονται σε τρία τουλάχιστον επίπεδα. Σε ατομικό επίπεδο μια τέτοιου είδους αντίθεση εμφανίζεται ανάμεσα σε αντικρουόμενες ανάγκες κι επιθυμίες που συχνά εκφράζονται ως προσωπικά διλήμματα. Σε κοινοτικό επίπεδο, αντικρουόμενα συμφέροντα εμφανίζονται ανάμεσα σε διαφορετικές κοινωνικές ομάδες και/ή άτομα. Τέλος, σε κοινωνικό επίπεδο τα αντικρουόμενα συμφέροντα αναζητούνται στη δομή της ίδιας της κοινωνίας, για παράδειγμα στη σχέση μεταξύ πολιτικών κέντρων, εμπορικών παραγόντων ή οικονομικών μηχανισμών. Εάν η ΠΕ θέλει να ασχοληθεί πραγματικά με τα

περιβαλλοντικά ζητήματα, θα πρέπει να συνδιαλέγεται και με τα τρία αυτά επίπεδα αντικρουόμενων συμφερόντων.

Κατά την ενασχόλησή τους με ένα περιβαλλοντικό ζήτημα, θα πρέπει επομένως οι μαθητές να εντοπίσουν, να εκθέσουν και να αναλύσουν τα αντικρουόμενα συμφέροντα και τον τρόπο που αυτά επηρεάζουν το μέλλον μας. Επίσης, γνωρίζοντας ότι πρόκειται για κοινωνικά ζητήματα, συνειδητοποιούμε ότι κανένα από αυτά δεν μπορεί να περιγραφεί και να προσεγγιστεί μονοδιάστατα. Μια κριτική και πολυδιάστατη ανάλυση είναι απαραίτητη προκειμένου οι μαθητές να αποκτήσουν βαθιά γνώση γύρω από τα ζητήματα αυτά. Υιοθετώντας αυτή την οπτική της «περιβαλλοντικής γνώσης», είναι άσκοπη κάθε συζήτηση για την ύπαρξη αντικειμενικής γνώσης καθώς *«ποτέ δεν μπορούμε να διακρίνουμε πώς είναι τα πράγματα, ούτε να προβούμε σε αποφάσεις και αξιολογικές κρίσεις, ειδικά σε ό,τι αφορά τους ανθρώπους και το περιβάλλον τους, πριν να ερμηνεύουμε όλα μας τα δεδομένα»* (Stengers, 1992). Αντίθετα, χρειάζεται να συγκρίνουμε και να διασταυρώνουμε τις διαφορετικές θέσεις αλλά και τις αξίες.

Με αυτή την έννοια, η μάθηση στην ΠΕ συνδέεται πολύ περισσότερο με την αναζήτηση του βαθύτερου νοήματος των ζητημάτων παρά με την αναζήτηση μιας αντικειμενικής και πραγματιστικής γνώσης. Έτσι ο ρόλος των αξιών στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία αποκτά ιδιαίτερη σημασία. Στην ΠΕ δεν προέχει η αναζήτηση τεχνοκρατικών λύσεων οι οποίες ούτως ή άλλως είναι διαθέσιμες. Το ζήτημα μάλλον είναι η διερεύνηση των διαφορετικών αξιών, η επεξεργασία των διαθέσιμων λύσεων και τελικά η επιλογή της πιο κατάλληλης. Γι' αυτό οι διάφορες οπτικές, νόρμες και αξίες δεν θα πρέπει να καθορίζονται εκ των προτέρων. Αντίθετα, η ΠΕ θα πρέπει να εστιάζει στη *διασαφήνιση αξιών* και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων στους μαθητές ώστε να διαμορφώνουν τη δική

τους κοσμοθεωρία, να προσδιορίζουν τις δικές τους αξίες και να τις υπερασπίζονται.

Ο Posch (1992) τονίζει ότι οι αξίες μπορούν να διακριθούν σε δηλωμένες αξίες και σε αξίες που εφαρμόζουμε στην πράξη. Σε αυτή τη θεώρηση των αξιών εντάσσεται το κεντρικό επιχείρημα που υποστηρίζει την ενασχόληση με τις αξίες και ιδιαίτερα με τη διασαφήνιση αξιών. Όπως ο Posch (1991) υπενθυμίζει: *«Η διαφορά ανάμεσα στις δηλωμένες αξίες και τις αξίες που εφαρμόζουμε στην πράξη προσφέρει μια εξήγηση για αρκετές από τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει η εκπαίδευση αξιών. Αν οι αξίες μεταφέρονται στη συμπεριφορά μας κατά τρόπο ασυνείδητο και ανεπεξέργαστο, γίνεται κατανοητό ότι οι δηλωμένες αξίες (οι αξίες για τις οποίες μιλάμε και συζητάμε) μπορεί να απέχουν από αυτές που γίνονται αντιληπτές στη συμπεριφορά μας».*

Η δυσκολία που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός όταν ασχολείται με την ΠΕ, όπως και με κάθε είδος εκπαίδευση που σχετίζεται με τις αξίες, είναι να υποστηρίζει τις αντιλήψεις του ενώ την ίδια στιγμή να δίνει χώρο και σε άλλες αντιλήψεις. Μια μορφή ανοιχτού διαλόγου για τις αξίες και τις συγκρούσεις που αναδεικνύονται δεν είναι μόνο ένας τρόπος για να τις προβάλλεις είναι, επίσης, ένας τρόπος να καλλιεργήσεις μια θεμελιώδη αξία: το σεβασμό της διαφορετικότητας. Αυτή είναι μια θέση που υποστηρίχθηκε θερμά από τον Elliott (1995): *«Η εκπαίδευση γύρω από την πολυπλοκότητα του περιβάλλοντος περιλαμβάνει την αναγνώριση της πληθώρας των αξιών οι οποίες εμπλέκονται σε αμφιλεγόμενα ζητήματα και διαμορφώνουν την ανθρώπινη επικοινωνία».*

Η εστίαση στα αντικρουόμενα συμφέροντα ως σημείο αφετηρίας για τη μελέτη των περιβαλλοντικών ζητημάτων έχει θεωρηθεί εξαιρετικά σημαντική από αρκετούς φορείς, όπως το Κέντρο Έρευνας για την ΠΕ της Δανίας (π.χ. Jensen

& Schnack, 1997· Schnack, 1998· Mogensen, 1996) και το ENSI (OECD, 1991· OECD, 1995· Elliott, 1999). Επίσης, αρκετά προγράμματα έχουν δείξει πως η προσέγγιση των αντικρουόμενων συμφερόντων επιτρέπει στους μαθητές να εμβαθύνουν στα περιβαλλοντικά προβλήματα και να αναλύουν τα εύλογα, φανερά ή κρυμμένα συμφέροντα των ανθρώπων ως προς τα διάφορα προβληματικά ζητήματα (Breiting *et al.*, 1999).

Η εστίαση στην Ικανότητα Δράσης

Κύριος στόχος της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι να προετοιμάσει τους μαθητές να αναλάβουν ενεργό ρόλο και να δράσουν αυτόνομα σε άμεση σύνδεση με τα προβλήματα και τις συγκρούσεις που αντιμετωπίζει μια κοινωνία σε συγκεκριμένες πολιτιστικές συνθήκες. Μια τέτοια προοπτική συνεπάγεται για τους μαθητές τη δυνατότητα να εξελίσσονται σε κριτικούς, δημοκρατικούς πολίτες κι ακόμη την ικανότητα να αποκτούν κατάλληλα εφόδια προκειμένου να χειρίζονται αυτό που ο Νορβηγός Foros αποκαλεί: «εποικοδομητική αντίδραση στην καταπίεση ή μια καλή εξέγερση» (1991, σ.17). Όπως ο Schnack (2000) επισημαίνει, μια σημαντική προτεραιότητα είναι να βοηθήσουμε τους μαθητές να εξελίσσονται σε αυτόνομα άτομα, σε άτομα που δεν προσαρμόζονται απλώς σε μια κατάσταση, ούτε είναι «ιδιώτες», αναφερόμενος στους αρχαίους Έλληνες οι οποίοι αποκαλούσαν «ιδιώτες» τους ανθρώπους που ζούσαν απομονωμένοι από το κοινωνικό σύνολο και δεν συμμετείχαν στα κοινά.

Στον αντίποδα του «ιδιώτη» ή του ατόμου που προσαρμόζεται σε μια συγκεκριμένη κατάσταση μέσω τροποποίησης της συμπεριφοράς του βρίσκεται το άτομο που έχει αναπτύξει την ικανότητα δράσης. Μια εκπαιδευτική προσέγγιση

που υιοθετεί την ικανότητα δράσης συνιστά μια κριτική, στοχαστική και συμμετοχική διαδικασία διαμέσου της οποίας οι μαθητές προετοιμάζονται, ώστε ως μελλοντικοί ενήλικες να μπορούν να διαχειρίζονται τα περιβαλλοντικά ζητήματα με δημοκρατικούς τρόπους. Αντίθετα, μια προσέγγιση που υιοθετεί την τροποποίηση της συμπεριφοράς επιδιώκει να επιβάλει στους μαθητές συγκεκριμένα πρότυπα τα οποία προσδιορίζονται από αυτό που εμείς θεωρούμε ότι συμβάλει στην επίλυση των περιβαλλοντικών θεμάτων. Σύμφωνα με τον Schnack (2000, σ. 112) οι πιο συνήθεις προσεγγίσεις στην ΠΕ κατευθύνονται από στόχους που προσιδιάζουν στην τροποποίηση της συμπεριφοράς: *«Πράγματι, η τροποποίηση της συμπεριφοράς αποτελεί τον κυρίαρχο στόχο στη μεγάλη πλειοψηφία των πρωτοβουλιών που έχουν αναληφθεί στο χώρο της ΠΕ και της Αγωγής Υγείας και μάλιστα, σε αντίθεση με την ικανότητα δράσης, η συγκεκριμένη προσέγγιση μπορεί να περιγραφεί και να μετρηθεί».*

Ο αντικειμενικός στόχος μιας προσέγγισης που υιοθετεί την τροποποίηση της συμπεριφοράς μπορεί να συνδεθεί με τη βελτίωση της τρέχουσας περιβαλλοντικής συμπεριφοράς. Για παράδειγμα η επιτυχία ενός προγράμματος ΠΕ αξιολογείται με βάση την ανταπόκριση των μαθητών στην εξοικονόμηση νερού ή ενέργειας. Αντίθετα, στην προσέγγιση που υιοθετεί η ικανότητα δράσης, η επίτευξη των στόχων συνδέεται με το αν και κατά πόσο αναπτύσσεται στα παιδιά η επιθυμία και η ικανότητα να εμπλέκονται σε περιβαλλοντικά ζητήματα καθώς και ο βαθμός στον οποίο καταφέρνουν να διαμορφώνουν τα δικά τους κριτήρια για τη λήψη αποφάσεων και την επιλογή δράσεων. Με αυτό το σκεπτικό, η δράση ανάγεται σε μια μελλοντική προοπτική, δεδομένου ότι η κατεύθυνση της δράσης δεν δίνεται εκ των προτέρων.

Η κριτική σκέψη

Απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάπτυξη της ικανότητας δράσης είναι η ΠΕ να ενθαρρύνει τους μαθητές να διερευνούν τον κόσμο γύρω τους, τόσο τα επιστημονικά δεδομένα όσο και τις κοινωνικές δομές και συνθήκες (Mogensen, 1997· Mogensen & Nielsen, 2001). Σε μεγάλο βαθμό αυτό επιτυγχάνεται με την εμπλοκή των μαθητών στη διερεύνηση των αιτιών που εξηγούν γιατί τα πράγματα είναι έτσι όπως είναι και γιατί οι άλλοι (και ο καθένας) λειτουργούν κατά ένα συγκεκριμένο τρόπο. Επιτυγχάνεται επίσης με τον εντοπισμό των βαθύτερων λόγων και την κατανόηση της λογικής που κατευθύνουν μια συγκεκριμένη επιλογή, λαμβάνοντας σοβαρά υπόψη τη γνωστή φράση του Emanuel Kant «*Sapere aude!*» «*Να έχεις το κουράγιο να χρησιμοποιείς τους δικούς σου συλλογισμούς!*». Με άλλα λόγια, προϋποθέτει την ανάπτυξη των μαθητών ως κριτικά σκεπτόμενων ατόμων.

Η κριτική σκέψη βασίζεται στην ανάπτυξη της συλλογιστικής και της κριτικής ικανότητας. Και συνδέεται άμεσα με την ικανότητα δράσης, αφού η επιλογή μιας δράσης εμπεριέχει κάποιου είδους σκοπιμότητα. Κάθε δράση κατευθύνεται προς κάποιο σκοπό κι επίσης υπάρχει ένας λόγος που αιτιολογεί αυτή την κατεύθυνση. Ένας αριθμός κριτηρίων που να εξηγούν γιατί κάποιος αποφασίζει να λειτουργεί κατά ένα συγκεκριμένο τρόπο είναι σκόπιμο να αναπτύσσεται από τους μαθητές. Αναρίθμητοι παράγοντες όπως συνήθειες (για παράδειγμα η εμπιστοσύνη στις επιστημονικές και τεχνολογικές λύσεις για τα περιβαλλοντικά προβλήματα), έθιμα, θρησκευτικές παραδόσεις, προκαταλήψεις κ.α. εμπλέκονται στην επιλογή μιας δράσης όταν εξετάζουμε ένα περιβαλλοντικό ζήτημα. Και αυτό συμβαίνει γιατί αυτοί οι παράγοντες αποτελούν συνήθως μέρος της αιτίας του προβλήματος.

Η επιστημολογική βάση της συλλογιστικής διαδικασίας

- διερεύνηση και εντοπισμός των αιτιών - υπογραμμίζεται ιδιαίτερα από τον Siegel (1988) σχετικά με την οικοδόμηση της κριτικής σκέψης. Μέσω της μελέτης των δεδομένων, της αναζήτησης συναφών πληροφοριών, της διερεύνησης της εγκυρότητας των πηγών των συγκεκριμένων πληροφοριών, της ανάλυσης των υποθέσεων, της εξέτασης των προκαταλήψεων, της διερεύνησης εναλλακτικών προτάσεων, της παρουσίας των προσωπικών θέσεων και των δυνατοτήτων δράσης, οι μαθητές ωριμάζουν κι εξοικειώνονται με τους μηχανισμούς, τα φαινόμενα και τα εμπόδια τα οποία σε μεγάλο βαθμό συνδέονται με την επίλυση ενός περιβαλλοντικού ζητήματος.

Ο Elliot (1991, σ. 35) αναφέρεται στο ίδιο θέμα και τονίζει ότι η ανάπτυξη της περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης ως κύριου παιδαγωγικού στόχου προϋποθέτει ότι οι εκπαιδευτικοί: *«αναλαμβάνουν την ευθύνη να δημιουργούν ευκαιρίες κριτικής σκέψης κατά την εξέταση των ζητημάτων, π.χ. αναμένοντας τα επιχειρήματα που διατυπώνονται να είναι βασισμένα σε τεκμηριωμένες απόψεις»*.

Η κριτική σκέψη προϋποθέτει μια στοχαστική και κριτική εκπαιδευτική διαδικασία η οποία αναφέρεται τόσο στο επίπεδο των κοινωνικών δομών όσο και στο επιστημονικό και προσωπικό επίπεδο καθώς και στις μεταξύ τους διασυνδέσεις. Για παράδειγμα η ανάπτυξη κριτικής σκέψης επιτρέπει στους μαθητές να αναγνωρίσουν και να εξηγήσουν τη μείωση του πόσιμου νερού, όπως και τους δυνητικούς κινδύνους για την υγεία των ανθρώπων, συνδέοντας μάλιστα το θέμα αυτό με τη δύσκολη κατάσταση στην οποία βρίσκονται οι γεωργοί όταν είναι αναγκασμένοι να χρησιμοποιούν μεγάλες ποσότητες φυτοφαρμάκων λόγω της αυξημένης πίεσης που ασκούν οι δυνάμεις της αγοράς στη γεωργία. Για το λόγο αυτό, η εμπάθυνση σε καθένα από τα επίπεδα αυτά θα πρέ-

πει να συνδέεται και να προϋποθέτει την εμβάθυνση και σε όλα τα άλλα επίπεδα - αυτό εύλογα εκφράστηκε από τον Mills (1959) ως «κοινωνιολογική φαντασία».

Η κριτική σκέψη περικλείει μια διαλεκτική προοπτική (Mogensen, 1997) η οποία αναδεικνύει δύο σημασίες της έννοιας «διαλεκτικός». Η πρώτη σημασία αναφέρεται σε αυτό που ο Giroux διατύπωσε πολλά χρόνια πριν ως «το πλαίσιο αναφοράς της πληροφορίας» (1978). Δηλαδή ότι μέσα από μια κριτική διαδικασία σκέψης τα άτομα ωθούνται να εξετάζουν ένα ζήτημα μέσα από διάφορες οπτικές, να παρακολουθούν τις απόψεις των άλλων, να λειτουργούν υπεύθυνα και αμερόληπτα. Σε περιπτώσεις όπου οι πολλές και διαφορετικές απόψεις αναδεικνύουν και τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους γίνεται αντιληπτό ένα ζήτημα, γίνεται κατανοητό ότι οι γνώσεις δεν είναι αντικειμενικές ούτε συλλαμβάνονται κατά τον ίδιο τρόπο από ανθρώπους με διαφορετική οπτική ή σε διαφορετικές χρονικές στιγμές. Έτσι υπογραμμίζεται η ανάγκη να κατανοήσουμε ότι οι γνώσεις μας επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από λανθάνουσες πεποιθήσεις και αξίες.

Η διαλεκτική προοπτική συνδέεται, επίσης, με τη δυναμική άποψη ότι η πρόοδος και η ανάπτυξη μπορούν να επιτευχθούν μέσα από μια συνεχή διαδικασία πρόκλησης, αμφισβήτησης, κριτικής και ανατροπής ορισμένων πρακτικών με σκοπό την οικοδόμηση μιας νέας, εναλλακτικής πρακτικής χωρίς τις ατέλειες και αδυναμίες της προηγούμενης. Αυτή η διαλεκτική προοπτική μπορεί να οικοδομηθεί μόνο αν δεχθούμε ότι το κριτικά σκεπτόμενο άτομο διαθέτει ορισμένα χαρακτηριστικά στα οποία ο Paul (1991) αναφέρθηκε ως «*οι διανοητικές και ηθικές αρετές του κριτικά σκεπτόμενου ανθρώπου*». Σύμφωνα με τη δική μας προσέγγιση για την κριτική σκέψη οι αρετές αυτές θα μπορούσαν να είναι οι εξής:

- Το σθένος να μη δέχεσαι παθητικά οτιδήποτε αλλά να συμμετέχεις ενεργά σε συζητήσεις και διαλογικές αντιπαραθέσεις.
- Η ικανότητα να συναισθάνεσαι, να αντιλαμβάνεσαι τον τρόπο σκέψης και τις ιδέες των άλλων ανθρώπων καθώς και η ικανότητα να εμβαθύνεις στην οπτική του άλλου και να βλέπεις πέρα από τα στενά πλαίσια των συμφερόντων του.
- Η πρόθεση να προβαίνεις σε μια διαρκή μορφή αξιολόγησης, εφαρμόζοντας κριτήρια αξιολόγησης για τον εαυτό σου και τους άλλους.
- Η επίγνωση των ορίων της γνώσης σου.
- Η πρόθεση να επιμένεις στους στόχους σου παρά τα εμπόδια και τις αντιξοότητες.
- Η πεποίθηση ότι το να επιχειρηματολογείς για ένα θέμα έχει αποτέλεσμα.

Ο κριτικός τρόπος σκέψης δεν είναι επομένως ένας συγκεκριμένος τρόπος σκέψης ούτε παραπέμπει σε μια ειδικά επεξεργασμένη «τεχνική σκέψης» η οποία προορίζεται για την επίλυση προβλημάτων. Σύμφωνα με τη δική μας συλλογιστική η κριτική σκέψη πρέπει να εκλαμβάνεται ως μια συγκροτημένη θεωρητική κατασκευή, η οποία περιλαμβάνει τις παραπάνω διαστάσεις αλλά ταυτόχρονα εμπεριέχει οπτικές που αφορούν την κατεύθυνση και το περιεχόμενο της σκέψης. Αυτό σημαίνει ότι υπάρχει συνάφεια ανάμεσα στην κριτική σκέψη και τη χειραφέτηση. Ο ορισμός δηλαδή που δίνουμε για την κριτική σκέψη εντάσσεται σε μια γενικότερη αντίληψη σύμφωνα με την οποία οι παραδόσεις και οι δομές της κοινωνίας καθώς και τα αντίστοιχα συστήματα γνώσης είναι φαινόμενα τα οποία δεν πρέπει να αναπαράγονται χωρίς να προσεγγίζονται κριτικά ή ακόμα και να επικρίνονται από τους μαθητές - αν αυτό κρίνεται σκόπιμο.

Η δυνατότητα εξεύρεσης λύσεων

Η κριτική προσέγγιση στην ΠΕ βασίζεται στην αναγνώριση της εκπαιδευτικής αξίας που έχει η ενασχόληση με αμφιλεγόμενα ζητήματα. Εντούτοις, αυτό δεν σημαίνει ότι η εκπαίδευση χρειάζεται να προωθεί την απαισιοδοξία, την απάθεια ή τον περιττό φόβο. Βέβαια, η κοινωνία και το σχολείο έχουν την τάση να περιορίζουν αντιπαραθέσεις, εμπόδια και αβεβαιότητες καθώς και να αποκρύπτουν ή να περιορίζουν τις συγκρούσεις. Αντίθετα, η ΠΕ που εμπνέεται από την κουλτούρα της πολυπλοκότητας και την αξία της κριτικής σκέψης, όπως ήδη διατυπώθηκε, μας ενθαρρύνει να αναγνωρίσουμε αυτές τις αντιπαραθέσεις και να διαχειριστούμε τις αβεβαιότητες και τα εμπόδια. Στην πραγματικότητα επιτρέπει στους μαθητές να συνειδητοποιήσουν ότι τα εμπόδια μπορούν να εκληφθούν ως συγκεκριμένες δυνατότητες και ευκαιρίες και ότι δεν υπάρχει πραγματική ελευθερία χωρίς την αβεβαιότητα και το ρίσκο της επιλογής.

Σύμφωνα με την οπτική αυτή το εκπαιδευτικό ερώτημα που τίθεται δεν είναι αν πρέπει ή δεν πρέπει να ασχολούμαστε με αμφιλεγόμενα ζητήματα. Είμαστε υποχρεωμένοι να τα διαχειριστούμε. Το ερώτημα συνίσταται περισσότερο στον τρόπο με τον οποίο μπορούμε να βοηθήσουμε τους μαθητές να καλλιεργήσουν ικανότητες διαχείρισης των προβλημάτων και, επίσης, πώς αυτό μπορεί να επιτευχθεί χωρίς οι μαθητές να αισθάνονται άγχος ή να οδηγούνται στην παραίτηση. Αξίζει στο σημείο αυτό να διατυπωθεί ότι είναι απαραίτητο να εμπλουτίσουμε την κριτική σκέψη η οποία συμβάλλει στη διασαφήνιση των προβλημάτων, με τη δυνατότητα εξεύρεσης λύσεων, η οποία συμβάλλει στο να επιλέγονται λύσεις που έχουν νόημα και είναι πιθανές (Fien, 1993· Giroux, 1988). Ο Giroux ισχυρίζεται (1988, σ. 134): *«Είναι σημαντικό να αναγνωρίσουμε ότι ενώ οι εκπαιδευτικοί συχνά*

αποποιοούνται, επικρίνουν ή και επεξεργάζονται κριτικά τις καθιερωμένες μορφές γνώσης, αυτό δεν σημαίνει ότι θα πρέπει να παραμείνουν μόνο στο επίπεδο της κριτικής. Αντίθετα, η κύρια έμφαση της κριτικής παιδαγωγικής θα πρέπει να εστιάζει στην παραγωγή γνώσης που θα ενδυναμώσει τους ανθρώπους. Για να το θέσουμε πιο εύστοχα, η κριτική παιδαγωγική χρειάζεται τη δυνατότητα εξεύρεσης λύσεων».

Μέσα από το συνδυασμό της κριτικής σκέψης με τη δυνατότητα εξεύρεσης λύσεων γίνεται πλέον κατανοητό ότι το να είναι κάποιος κριτικά σκεπτόμενος δεν συνεπάγεται ότι αντιμετωπίζει παντού και πάντα όλα τα ζητήματα με σκεπτικισμό ή κατά τρόπο αρνητικό. Ένα κριτικά σκεπτόμενο άτομο είναι ένας άνθρωπος που επιχειρεί να συνενώσει τον κριτικό στοχασμό με την ενσυναίσθηση και την αισιόδοξη οπτική των δυνατοτήτων στη βάση διερεύνησης λύσεων και θετικών κατευθύνσεων. Η δυνατότητα εξεύρεσης λύσεων επισημαίνει ότι το κριτικά σκεπτόμενο άτομο δεν εστιάζει στα όρια και τους περιορισμούς αλλά μέσα από ένα δημιουργικό και ανοιχτό τρόπο διερευνά κι εμπνέεται από δρόμους που υπήρξαν επιτυχείς και γόνιμοι για άλλους – σε άλλους πολιτισμούς, σε άλλες χρονικές στιγμές, σε άλλες συνθήκες. Πράγματι αναδεικνύοντας όχι μόνο αυτό που είναι μάλλον «λάθος» αλλά επίσης και αυτό που είναι μάλλον «σωστό», η κριτική σκέψη συνδυαζόμενη με τη δυνατότητα εξεύρεσης λύσεων προσδίδει στα άτομα προσωπικές και συλλογικές ικανότητες οι οποίες μπορούν να επιφέρουν αλλαγές θέτοντας νέους ορίζοντες για το μέλλον. Και οι ικανότητες αυτές είναι ιδιαίτερα σημαντικές για τη δρομολόγηση της αειφόρου ανάπτυξης.

Μεταξύ άλλων η ενασχόληση με ζητήματα της πραγματικής ζωής ως σημείο αφόρμησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας μπορεί να λειτουργήσει ενισχυτικά για την κριτική

σκέψη και τη δυνατότητα εξεύρεσης λύσεων. Μέσα από μια τέτοιου είδους προσέγγιση η μάθηση έχει πλέον νόημα για τους μαθητές ακριβώς γιατί αναπτύσσουν μια αυθεντική σχέση με τον πραγματικό κόσμο που βρίσκεται έξω από την τάξη τους.

Ο προσανατολισμός στη δράση

Θεωρείται ιδιαίτερα γόνιμο και ουσιαστικό για τους μαθητές να συμμετέχουν σε μια μαθησιακή διαδικασία που δίνει προοπτική για δράση. Στο πεδίο της ΠΕ η προοπτική για δράση σημαίνει ότι οι μαθητές ως μέλη της μαθησιακής διαδικασίας αναλαμβάνουν δράσεις με σκοπό την επίλυση ή τη διαπραγμάτευση των περιβαλλοντικών ζητημάτων με τα οποία ασχολούνται. Για παράδειγμα, μπορούν να κοινοποιήσουν τις προτάσεις τους σε δημόσιες εκδηλώσεις ή σε εφημερίδες και επιστρέφοντας στην τάξη να στοχαστούν πάνω στην εμπειρία που αποκόμισαν.

Αυτό που θεωρείται από παιδαγωγικής άποψης πετυχημένη δράση δεν πρέπει ν' αξιολογείται όμως μόνο με βάση το πόσο καλά οι μαθητές συλλέγουν απορρίμματα στην παρτάλια ή σε ποιο βαθμό καταναλώνουν οργανικό γάλα. Οι δράσεις πρέπει να αξιολογούνται κυρίως με βάση την εκπαιδευτική και/ή την επιστημολογική τους αξία - και όχι ως προς τις πιθανές κοινωνικές ή υλικές συνέπειες της δράσης. Τα περιβαλλοντικά ζητήματα είναι κοινωνικά ζητήματα τα οποία μπορούν να επιλυθούν μόνο σε πολιτικό επίπεδο. Δεν είναι επομένως στόχος του σχολείου ή της εκπαίδευσης να επιλύσει τα πολιτικά προβλήματα της κοινωνίας ούτε να βελτιώσει τον κόσμο μέσω της συμπεριφοράς των παιδιών. Είναι σημαντικό λοιπόν να διακρίνουμε τη διαφορά ανάμεσα στον παιδαγωγικό σκοπό μιας δράσης και την αποτελεσματικότητα

της δράσης σε σχέση με την επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων (Breiting *et al*, 1999).

Ο Schnack (2000) τονίζει ότι το χαρακτηριστικό μιας δράσης είναι ότι είναι σκόπιμη. Κάθε δράση κατευθύνεται προς κάποιο σκοπό και υπάρχει κάποια εξήγηση γιατί επιλέγεται αυτή η κατεύθυνση. Πράγματι, όπως αναφέραμε και παραπάνω, κάθε δράση ενέχει ένα περίγραμμα εξηγήσεων, έναν αριθμό κριτηρίων - λόγων που εξηγούν γιατί κάποιος αποφασίζει να κάνει αυτό το οποίο κάνει και τα κριτήρια αυτά πρέπει να αποτελούν αντικείμενο επεξεργασίας. Γι' αυτό η άσκηση της αναλυτικής και κριτικής ικανότητας των μαθητών - η κριτική τους σκέψη - τόσο πριν όσο και μετά τη δράση, μπορεί να δώσει ώθηση για ενδιαφέρουσες μαθησιακές διαδικασίες στο πλαίσιο μιας ΠΕ προσανατολισμένης στη δράση.

Εντούτοις, εκτός από αυτό το «ορθολογικό» είδος γνώσης υπάρχει και η μεταγνώση την οποία οι μαθητές κατακτούν έχοντας οι ίδιοι εμπλακεί προσωπικά στην επίλυση ενός πραγματικού προβλήματος όπου πολύ συχνά έρχονται σε απευθείας επαφή με ενήλικες. Μέσα από αυτή την επαφή οι μαθητές αναπτύσσουν αυτοπεποίθηση για την προσωπική και τη συλλογική τους δράση. Προκύπτει έτσι ένα είδος «συναίσθηματικής» γνώσης η οποία είναι αναγκαία για την ανάπτυξη της ικανότητας δράσης. Παρόλο που δύσκολα μπορεί να γίνει αντιληπτή, δεν σημαίνει ότι είναι λιγότερο αληθινή ή λιγότερο σημαντική. Αυτή η ολιστική προσέγγιση της γνώσης έχει επισημανθεί και από τον Scheffler (1977, σ. 172): «Όντως, το συναίσθημα χωρίς γνώση είναι τυφλό και η γνώση δίχως συναίσθημα είναι κενή».

Υπάρχει μια δανέζικη λέξη η οποία αποδίδει την έκβαση αυτής της ολιστικής επιστημολογικής διαδικασίας για την οποία δυστυχώς δεν υπάρχει αντίστοιχη λέξη στα αγγλικά.

Είναι όμως αρκετά κοντά στη γερμανική λέξη *Erkenntnis*. Υιοθετώντας μια πιο χαλαρή διατύπωση, θα λέγαμε ότι οι εμπειρίες δράσης θα πρέπει να εκτιμούνται ανάλογα με τη δυνατότητά τους να διευρύνουν την *Erkenntnis* των μαθητών - να κάνουν δηλ. τους μαθητές σοφότερους. Μέσα από αυτή την προοπτική, το ενδιαφέρον για ανάληψη δράσης και ακόμη περισσότερο οι εμπειρίες δράσης φαίνεται να συνάδουν με την άποψη του Kolb (1984) για τη «Εμπειρική Μάθηση». Αυτό που είναι σημαντικό στην ανάδειξη της επιστημολογικής αξίας της δράσης και των εμπειριών δράσης περιγράφεται από τον Crew (1987, σ. 147):

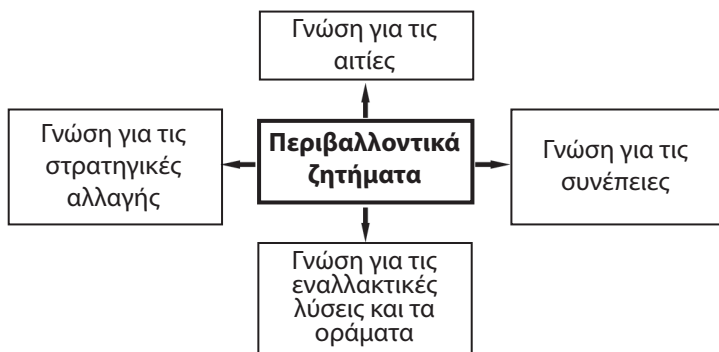
«Οι αυθεντικές εμπειρίες κατά τη μαθησιακή διαδικασία έχουν ιδιαίτερα μεγάλη σημασία. Το αυθεντικό, το πρακτικό και το χειροπιαστό προσφέρουν σημαντικά κίνητρα. Δεν υπάρχει σύγκριση ανάμεσα στην επίλυση των ασκήσεων ενός σχολικού εγχειριδίου και την επίλυση αληθινών προβλημάτων. Όταν η γνώση κατακτιέται μέσα από την προσέγγιση ρεαλιστικών καταστάσεων γίνεται περισσότερο σταθερή και λειτουργική και μετασχηματίζεται εύκολα. Το καλύτερο μαθησιακό περιβάλλον δημιουργείται μέσα από τον κατάλληλο συνδυασμό θεωρίας και πράξης όπου η μία εμπλουτίζει την άλλη δημιουργικά».

Μια σημαντική διάσταση αυτής της επιστημολογικής προοπτικής είναι ότι εκπαιδευτικοί και μαθητές εμπλέκονται στην ίδια διαδικασία: δράση - στοχασμός - δράση αλλά με διαφορετικό περιεχόμενο. Για τους μαθητές οι δράσεις είναι «περιβαλλοντικές» ενώ για τους εκπαιδευτικούς οι δράσεις είναι «εκπαιδευτικές». Οι μαθητές εμπλέκονται στη λύση ενός περιβαλλοντικού προβλήματος ενώ το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών εστιάζεται στην προετοιμασία μιας αποτελεσματικής μαθησιακής διαδικασίας για τους μαθητές. Γι' αυτό, εξάλλου, μια αποτυχημένη δράση για τους μαθητές - η αδυναμία επίλυσης ενός περιβαλλοντικού προβλήματος -

μπορεί για τους εκπαιδευτικούς ν' αποτελεί μια πετυχημένη μαθησιακή διαδικασία.

Οι διαστάσεις της γνώσης

Ο προσανατολισμός στη δράση, δηλαδή η ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να ενεργούν και να προκαλούν αλλαγές, προϋποθέτει ένα συγκεκριμένο είδος περιβαλλοντικής γνώσης και αντίληψης. Οι Simonska & Jensen (2003) έχουν προτείνει τέσσερις διαφορετικές διαστάσεις της γνώσης διαμέσου των οποίων μπορούν να προσεγγίζονται και να αναλύονται τα προγράμματα ΠΕ και Αγωγής Υγείας. Αυτές οι διαστάσεις της γνώσης, όπως διατυπώθηκαν από τους Simonska & Jensen (2003), είναι οι εξής:



Η πρώτη διάσταση αφορά τη γνώση που σχετίζεται με τις συνέπειες των περιβαλλοντικών ζητημάτων. Για παράδειγμα οι επιπτώσεις στη φύση και την κοινωνία λόγω της όξινης βροχής ή οι συνέπειες από τη χρήση φυτοφαρμάκων, τα οποία συσσωρεύονται στις τροφικές αλυσίδες και καταλήγουν στην τροφή μας. Αυτή η γνώση είναι οπωσδήποτε σημαντική αφού ενεργοποιεί το ενδιαφέρον και διεγείρει

την προσοχή. Με αυτή την έννοια αποτελεί προϋπόθεση για την ανάληψη δράσης όμως δεν επαρκεί για να απαντηθούν ερωτήματα, όπως γιατί έχουμε περιβαλλοντικά προβλήματα και πώς μπορούμε να συμβάλουμε στην επίλυσή τους. Γι' αυτό, η συγκεκριμένη διάσταση θα πρέπει να συνδεθεί και να εμπλουτιστεί με τις επόμενες διαστάσεις.

Η δεύτερη διάσταση αφορά τη γνώση που σχετίζεται με τις καθοριστικές αιτίες των περιβαλλοντικών προβλημάτων. Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, έχουμε τονίσει τον καθοριστικό ρόλο των κοινωνικών παραγόντων στην εκμετάλλευση των φυσικών πόρων κι έχουμε επισημάνει ότι μια προσέγγιση που αξιοποιεί τα αντικρουόμενα συμφέροντα μπορεί να είναι σημαντική για τον εντοπισμό των βαθύτερων αιτιών που ενέχονται στα περιβαλλοντικά προβλήματα. Γενικά, θα λέγαμε ότι η συγκεκριμένη διάσταση συνδέεται άμεσα με τους κοινωνικούς, πολιτισμικούς και οικονομικούς παράγοντες των ζητημάτων ενώ η πρώτη διάσταση συνάδει κυρίως με τη γνώση που προσφέρουν οι φυσικές επιστήμες.

Η τρίτη διάσταση της γνώσης αναφέρεται στη διαδικασία αλλαγής. Οι Simonska & Jensen (2003) ισχυρίζονται ότι η διάσταση αυτή καλύπτει διαστάσεις της γνώσης που σχετίζονται με τα επιστημονικά πεδία της ψυχολογίας και της κοινωνιολογίας: πώς να ελέγχεις τη ζωή των άλλων, πώς να επηρεάζεις τον τρόπο ζωής ή ακόμη πώς να επηρεάζεις τις συνθήκες διαβίωσης μιας κοινωνίας. Επίσης, η διάσταση αυτή περιέχει τη γνώση για το πώς μπορείς να οικοδομήσεις τη συνεργασία, πώς να οργανώνεις μια στρατηγική, πώς να αναλύεις και να αξιοποιείς τις σχέσεις εξουσίας.

Η τέταρτη διάσταση εστιάζεται στη γνώση που σχετίζεται με τις εναλλακτικές λύσεις και τα οράματα. Η διάσταση αυτή έχει ως προϋπόθεση ότι μέσα στην τάξη εργαζόμαστε από

κοινού και δημιουργούμε συλλογικά οράματα: ποιες είναι οι προσδοκίες, τα όνειρα και οι ανάγκες μας ως προς την αειφορία και πώς πιστεύουμε ότι θα μπορούσαν να εκπληρωθούν. Η διάσταση αυτή διερευνά επίσης πώς άλλοι πολιτισμοί χειρίζονται ανάλογα ζητήματα. Η γνώση αυτή μπορεί να αποτελέσει πηγή έμπνευσης για τη δημιουργία οραμάτων.

Οι Simonska & Jensen (2003) επισημαίνουν ότι όλες οι διαστάσεις της γνώσης που μόλις αναφέρθηκαν θα πρέπει να προσεγγίζονται προσεκτικά και συνδυαστικά μέσα από την προοπτική της δράσης και της αλλαγής. Η αποκλειστική ενασχόληση με τη γνώση που αφορά μία μόνο από τις διαστάσεις, για παράδειγμα τις συνέπειες των περιβαλλοντικών ζητημάτων, μπορεί να προκαλέσει αισθήματα αγωνίας και φόβου. Επιπλέον αν δεν συνδυαστεί με τη γνώση για τις αιτίες και τις στρατηγικές αλλαγής, θα μπορούσε να οδηγήσει σε άρνηση συμμετοχής και εγκατάλειψη της δράσης.

Η συμμετοχή

Αν θεωρήσουμε ότι σκοπός της εκπαίδευσης είναι η κατάλληλη προετοιμασία των μελλοντικών γενιών για μια δημοκρατική κοινωνία, αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να μοιράζονται με τους μαθητές τους την ευθύνη της μαθησιακής διαδικασίας και όχι να λαμβάνουν όλες τις αποφάσεις και να δίνουν απαντήσεις σε όλα τα ερωτήματα. Πράγματι, ένα κύριο χαρακτηριστικό της ΠΕ είναι ότι οι μαθητές συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων γεγονός που τους καθιστά υπεύθυνους για το πρόγραμμα που υλοποιούν. Αυτή η θεώρηση της συμμετοχής τονίζεται με έμφαση από πολλούς ερευνητές στο χώρο της ΠΕ (π.χ. Hart, 1992 · McCallum *et al.*, 2000).

Συνοψίζοντας σε μια πρόταση, θα λέγαμε ότι η συμμετο-

χή στην ΠΕ συνίσταται στο να παίρνεις μέρος, να μοιράζεσαι την ευθύνη και να εμπλέκεσαι σε κοινές δράσεις - όλες αυτές οι πτυχές βοηθούν τους μαθητές να εφοδιάζονται με προσόντα για την κοινωνική ζωή. Με αυτή την έννοια η συμμετοχή συνδέεται στενά με τη δημοκρατία: *«Τα μέλη μιας δημοκρατίας δεν είναι θεατές, αλλά συμμετοχοί, ίσως όχι βέβαια όλοι ενεργοί κατά τον ίδιο τρόπο ή στον ίδιο χρόνο, αλλά πάντως όλοι δυνητικοί συμμετοχοί που αποφασίζουν μόνοι τους σε τι θα εμπλακούν, πότε και γιατί»* (Schnack, 2000). Συνδέεται επίσης με την ηθική αφού η εκπαιδευτική και η μαθησιακή διαδικασία που απορρέει αφορά κι επηρεάζει τη ζωή των μαθητών και το μέλλον τους. Όσον αφορά τη διδακτική, η συμμετοχή παίζει καθοριστικό ρόλο αφού θέτει τους μαθητές στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας, τους καθιστά συνυπεύθυνους και ταυτόχρονα τους ενεργοποιεί προκειμένου να συζητούν, να βρίσκουν λύσεις και να δρουν στο κοινωνικό επίπεδο - και όλα αυτά μαζί ενισχύουν την εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους. Σε αυτή τη συλλογιστική συμβάλλει η κοινωνικο-πολιτιστική θεωρία του Vygotsky (1978) ο οποίος τονίζει ότι η γνώση θα πρέπει να νοείται ως μια κοινωνική κατασκευή στο πλαίσιο της οποίας νόηση, περιεχόμενο και πρακτική αλληλεπιδρούν μεταξύ τους: το νόημα δομείται και αναδομείται δυναμικά διαμέσου της συμμετοχής σε κοινωνικά οργανωμένες δραστηριότητες.

Ο Hart (1992) επισημαίνει ότι η ικανότητα για συμμετοχή μπορεί να αποκτηθεί σταδιακά, μέσα από την πράξη και δεν διδάσκεται ως αφηρημένη έννοια. Αποτελεί λοιπόν πρόκληση για την ΠΕ να παρέχει τις κατάλληλες συνθήκες προκειμένου οι μαθητές να αναπτύξουν την ικανότητα και την επιθυμία για συμμετοχή στο μέγιστο βαθμό. Συμμετοχή δεν σημαίνει όμως ότι οι μαθητές πρέπει πάντα κι απαραίτητα να κατέχουν απόλυτα το πρόγραμμα και να αποφασίζουν για

οτιδήποτε. Υιοθετώντας μια ίσως «περιθωριακή» ερμηνεία της συμμετοχής θεωρούμε ότι μπορεί ο εκπαιδευτικός να προτείνει στους μαθητές διαφορετικές δυνατότητες συμμετοχής προκειμένου να επιλέξουν. Το κρίσιμο σημείο σε αυτή την περίπτωση είναι να δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να επιλέγουν τη συμμετοχή τους και να διαπραγματεύονται το βαθμό της εμπλοκής τους στο πλαίσιο των δυνατοτήτων τους.

Τελικά σχόλια

Η κριτική προσέγγιση στην ΠΕ, την οποία επιχειρήσαμε να αναπτύξουμε παραπάνω, τονίζει το ρόλο της εκπαίδευσης στην ανάπτυξη της ικανότητας των μελλοντικών πολιτών να συμμετέχουν ενεργά στην αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων. Επίσης προτείνει κι επισημαίνει την ύπαρξη στενής σχέσης ανάμεσα στην ικανότητα δράσης, τη συμμετοχή, τη δημοκρατία και την ΠΕ.

Βέβαια, υιοθετώντας τη δημοκρατική και συμμετοχική προοπτική στην ΠΕ, κατανοούμε ότι ο σκοπός της εκπαίδευσης και της μάθησης δεν είναι να υποδείξουν συγκεκριμένους τρόπους συμπεριφοράς ή συγκεκριμένους τρόπους κατανόησης της μελλοντικής κοινωνίας. Αντίθετα, είναι η εξέλιξη των μαθητών σε κριτικά σκεπτόμενα άτομα δηλαδή άτομα ικανά να διερευνούν κριτικά αλλά αμερόληπτα, να δρουν σύμφωνα με συλλογικές αποφάσεις που κριτικά θεμελιώνονται και επομένως να συνεισφέρουν στην ανάπτυξη μιας περισσότερο δημοκρατικής και αειφόρου κοινωνίας η οποία, σύμφωνα με τον Bauman (1999):

«... πρέπει να δημιουργεί ελεύθερους πολίτες: ελεύθερους όχι με αρνητική έννοια, π.χ. να μην είναι υποχρεωμένοι να κάνουν κάτι που δεν θέλουν, αλλά ελεύθεροι με θετική έννοια, π.χ. να

είναι ικανοί να αξιοποιούν την ελευθερία τους για να κάνουν πράγματα ..., να διαμορφώνουν τις συνθήκες της ζωής τους, να αντιλαμβάνονται τη σημασία του «κοινού καλού» και να επηρεάζουν τους θεσμούς της κοινωνίας».

Βιβλιογραφία

- Bateson, G. (1979). *Mind and nature. A necessary unit*. New York: Dutton.
- Bauman, Z. (1999). *In search of politics*. Stanford: Stanford University Press.
- Breiting S., Mayer M. and Mogensen F. (2005). *Quality Criteria for ESD-Schools. Guidelines to enhance the quality of Education for Sustainable Development*. Vienna: Austrian Federal Ministry of Education, Science and Culture, ENSI/SEED.
- CERI – OECD (1991). *Environment, school and active learning*. Paris: OECD.
- Crew, A. (1987). A rationale for Experiential Education. *Contemporary Education*. 58(3), 145-147.
- Elliot, J. (1991). Environmental Education in Europe: Innovation, marginalization or assimilation. In *Environment, schools and active learning*. Paris: OECD, 19-36.
- Elliot, J. (1995). Environmental Education, Action Research and the role of the school. In *Environmental learning for the 21st Century*. Paris: OECD, 65 - 78.
- Elliott, J (Ed.) (1999). *Environmental Education: on the way to a sustainable future*. Linz (Austria): ENSI International Conference.
- Fien, J. (1993). *Education for the Environment. Critical Curriculum Theorising and Environmental Education*. Geelong: Deakin University Press.
- Foros, P. B. (1991). *Miljøundervisning midt i skolen*. Gyldendal Norsk Forlag.

- Hart, H. A. (1992). *Children's participation: from Tokenism to Citizenship*. Gland: UNICEF.
- 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, 43-68.
- Jensen, B.B. & Schnack, K. (1997). The Action Competence approach in environmental education. *Environmental Education Research*. 3(2), 163-178.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning – experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- McCallum, B., Hargreaves, N. & Gipp, L. (2000). Learning: The pupil's voice. *Cambridge Journal of Education*. 30(2), 275-289.
- Mogensen, F. (1996). Environmental education as critical education. In Breiting, S. & Nielsen, K. (Eds.) *Environmental Education Research in The Nordic Countries*. Copenhagen: The Royal Danish School of Educational Studies, 44-63.
- Mogensen, F. (1997). Critical thinking - a central element in developing Action Competence in health and environmental education. *Health Education Research Journal: Theory and Practice*, 12(4), 429-436.
- Mogensen, F. & Nielsen, K. (2001). Students Knowledge about Environmental Matters and Their Belief in Own Action Possibilities – a Danish Study. *The Journal of Environmental Education*, 33(1), 33-35.
- Mills, W. (1959). *The Sociological Imagination*. New York: Oxford University Press.
- Giroux, H. A. (1978). Writing and Critical Thinking in the Social Studies. *Curriculum Inquiry*, 8, 291-310.
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as Intellectuals: Towards a Criti-*

- cal Pedagogy of Learning*. New York: Bergin and Garvey.
- OECD (1991). *Environmental, School and Active Learning*. Paris:OECD.
- OECD (1995). *Environmental Learning for the 21st Century*. Paris:OECD.
- Paul, R. W. (1991). Teaching Critical thinking in the strong Sense. In A. Costa (Ed) *Developing Minds*. I. Alexandria, VA: ASCD.
- Posch, P. (1991). The educational perspective. In OECD, *Environmental, School and Active Learning*. Paris:OECD.
- Schnack, K. (1998). Why Focus on Conflicting Interests in Environmental Education? In M. Ahlberg & W.L. Filho (Eds) *Environmental Education for Sustainability: Good Environment, Good Life*. Frankfurt: Peter Lang, 83-96.
- Schnack, K. (2000). Action Competence as a Curriculum Perspective. In B.B.Jensen, K. Schnack, & V. Simovska (Eds) *Critical Environmental and Health Education. Research Issues and Challenges*. Copenhagen NV: Research Centre for Environmental and Health Education. The Danish University of Education, 107-126.
- Scheffler, I. (1977). In Praise of the Cognitive Emotion. *Teachers College Record*, 79(2),171-186.
- Simovska, V. & Jensen, B.B. (2003). Young-minds.net/lessons – Student participation, action and cross-cultural collaboration in a virtual classroom. Copenhagen NV: Research Centre for Environmental and Health Education. The Danish University of Education.
- Siegel, H. (1988). *Educating Reason: Rationality, Critical thinking and Education*. New York: Routledge.
- Stengers, I. (1992). *Progrés et complexité:Tension entre deux images*. Unpublished paper ENSI/OECD.
- Vygotsky, I. S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge-MA: Harvard University Press.

ΜΕΡΟΣ Β

Κριτήρια Ποιότητας για τα Σχολεία ΕΑΑ

**Søren Breiting, Michela Mayer
και Fin Mogensen**

Εισαγωγή

Ο ακόλουθος ανοικτός κατάλογος κριτηρίων ποιότητας φιλοδοξεί να λειτουργήσει ως σημείο εκκίνησης για τα σχολεία που θέλουν να εστιάσουν στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ) και η τελευταία να αποτελέσει όχημα για την ανάπτυξή τους. Το πρώτο βήμα για την ανάπτυξη ενός σχολείου που εμπνέεται από την ΕΑΑ είναι να αποφασίσει τι θέλει να πετύχει και ποια εργαλεία θα χρησιμοποιήσει για μια εσωτερική ή εξωτερική αξιολόγηση των δράσεων που προσανατολίζονται προς αυτή την κατεύθυνση.

Ένας κατάλογος κριτηρίων είναι ένα εργαλείο που αποδίδει περιληπτικά τη φιλοσοφία της ΕΑΑ, δομείται συλλογικά και είναι αποδεκτός από όλους όσους εμπλέκονται στο σχολείο. Ο κατάλογος αυτός δεν πρέπει να θεωρηθεί ως εργαλείο ελέγχου αλλά ως ευκαιρία για αναβάθμιση της ποιότητας, μέσα από ένα συνεχιζόμενο διάλογο που εξασφαλίζει τη συμμετοχή όλων. Και τα κριτήρια ποιότητας δεν συνιστούν δείκτες αποδοτικότητας οι οποίοι λειτουργούν με τρόπο κανονιστικό και περιοριστικό αλλά στοιχεία τα οποία μεταφράζουν συγκροτημένα και με σαφήνεια στην πράξη ένα σύνολο κοινών αξιών και στόχων.

Στο πλαίσιο αυτό ο προτεινόμενος κατάλογος κριτηρίων στοχεύει να διευκολύνει τη συζήτηση ώστε το σχολείο και όλοι οι εμπλεκόμενοι σε αυτό να ξεκαθαρίσουν τους βασικούς τους στόχους και τις αλλαγές που θα πρέπει να υιοθετήσουν για την ανάπτυξη του σχολείου στην κατεύθυνση της ΕΑΑ. Και επισημαίνουμε ότι η διαδικασία αυτή αφορά κάθε σχολείο ξεχωριστά, το οποίο θα δημιουργήσει τον δικό του κατάλογο κριτηρίων που θα ανταποκρίνεται στις δικές του συνθήκες και στα δικά του σχέδια για αλλαγή.

Βέβαια στη βάση αυτών των κριτηρίων βρίσκεται ένα κοινό, διεθνώς αποδεκτό όραμα για την ΕΑΑ, σύμφωνα με

το οποίο οι σημαντικότερες κατακτήσεις σχετίζονται περισσότερο με τις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης, με το κλίμα και την οργάνωση του σχολείου και λιγότερο με πρακτικές δραστηριότητες και άμεσα ορατά αποτελέσματα στο σχολείο ή την κοινότητα.

Συχνά διατυπώνεται η άποψη ότι η ΕΑΑ συνιστά έναν βραχυπρόθεσμο φορέα αλλαγής προς έναν περισσότερο αειφόρο τρόπο ζωής. Όμως εμείς υποστηρίζουμε ότι η κεντρική ατζέντα της εκπαίδευσης αυτής είναι να δημιουργήσουμε νέους τρόπους σχεδιασμού του κοινού μας μέλλοντος και να συμμετάσχουμε στην επίλυση των κοινωνικών ζητημάτων. Σύμφωνα με τα παραπάνω, τα προτεινόμενα κριτήρια επιχειρούν να στηρίξουν την ανάπτυξη των σχολείων ώστε να υιοθετήσουν αλλαγές που θα τους επιτρέψουν να προσφέρουν στους μαθητές τη μάθηση εκείνη που απαιτείται για να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις ενός κόσμου που αλλάζει.

Η παρούσα εργασία βασίζεται στην ανάλυση εκτεταμένων εκθέσεων που υποβλήθηκαν από τους «εθνικούς ανταποκριτές» οι οποίοι συμμετείχαν στα διεθνή δίκτυα ENSI (Environment and School Initiatives) και SEED (School Development through Environmental Education) σχετικά με την ανάπτυξη των *οικο-σχολείων* στις ακόλουθες 13 χώρες: Αυστραλία, Αυστρία, Βέλγιο - Φλάνδρα, Δανία, Γερμανία, Ελλάδα, Ουγγαρία, Ιταλία, Κορέα, Νορβηγία, Ισπανία - Καταλονία και Σουηδία (Mogensen & Mayer, 2005).

Οι εθνικές εκθέσεις αντικατοπτρίζουν διαφορετικές ερμηνείες του όρου *οικο-σχολείο*. Οι ερμηνείες αυτές συνδέονται με διαφορετικές προσεγγίσεις της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΠΕ) καθώς και της πιθανής συνεισφοράς της ΠΕ και γενικότερα της ΕΑΑ στη συνολική ανάπτυξη του σχολείου. Για την εργασία αυτή λοιπόν αντλήσαμε πληροφορίες σχετικά με τα ρητά και άρρητα «κριτήρια» που χρησιμοποιούνται

σε κάθε χώρα για να οριοθετηθεί και να προσεγγιστεί το οικο-σχολείο και η ανάπτυξή του καθώς και πληροφορίες για τα «σενάρια» που έμμεσα υιοθετούνται σχετικά με την Π.Ε. και την ΕΑΑ, όλα αυτά βέβαια από τη σκοπιά ενός εθνικού ανταποκριτή. Συγκρίναμε, συνθέσαμε και συγκεράσαμε τις πληροφορίες αυτές με τις δικές μας εμπειρίες καθώς και με εμπειρίες και ιδέες που παρουσιάζονται στη διεθνή βιβλιογραφία.

Βασική μας πρόταση είναι η εισαγωγή του όρου *Σχολείο Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη (Σχολείο ΕΑΑ)*. Τα σχολεία που μπορούν να χαρακτηριστούν ως *Σχολεία ΕΑΑ* είναι αυτά που επιθυμούν να ανταποκριθούν στην πρόκληση της ΕΑΑ με όλη της την πολυπλοκότητα και να αξιοποιήσουν αυτή την προσπάθεια για τη γενικότερη ανάπτυξή τους. Ένα σχολείο που ανταποκρίνεται θετικά, εμπλέκεται στη μάθηση για το μέλλον εισάγοντας μαθητές και εκπαιδευτικούς στην «κουλτούρα της πολυπλοκότητας» και χρησιμοποιώντας την κριτική σκέψη προκειμένου να διερευνήσουν ζητήματα και καταστάσεις. Εμπλέκεται ακόμα στην αποσαφήνιση των αξιών, καλλιεργώντας τη μαθησιακή αξία της δράσης και της συμμετοχής, και γενικότερα επαναπροσεγγίζει όλα τα ζητήματα και τις παιδαγωγικές αρχές υπό το φως της ΕΑΑ. Τα παραπάνω αποτελούν κεντρικά στοιχεία για την ανάπτυξη της ικανότητας δράσης των μαθητών. Ένα τέτοιο σχολείο δεν κυριαρχείται από παραδοσιακού τύπου ιεραρχικές δομές αλλά από δυναμικά δίκτυα τα οποία συγκροτούνται από τη συνεχή αλληλεπίδραση και ανταλλαγή πληροφοριών, εμπειριών και ιδεών ανάμεσα σε μαθητές, δασκάλους και λοιπούς εμπλεκόμενους και τελικά στηρίζουν την τοπική και παγκόσμια συνεργασία.

Σε αυτό το πλαίσιο, η ιδέα του σχολείου ως πολύπλοκο σύστημα και ως οργανισμός μάθησης παρακινεί σε νέους

τρόπους σκέψης που λαμβάνουν υπόψη το κλίμα του σχολείου και τις σχέσεις που αναπτύσσονται στο εσωτερικό του. Βέβαια, τα Σχολεία ΕΑΑ αναγνωρίζουν τη σημασία της εργασίας στο πεδίο και την παιδαγωγική αξία της κατάκτησης ορατών, φυσικών αλλαγών και αποτελεσμάτων τόσο στο σχολείο όσο και στην τοπική κοινωνία. Όμως αυτές οι αλλαγές και τα αποτελέσματα θεωρούνται περισσότερο ως μαθησιακά εργαλεία για βαθύτερες εκπαιδευτικές και πολιτισμικές αλλαγές και όχι ως στόχοι αυτοί καθ' αυτοί.

Σε ένα σχολείο που λειτουργεί προς την κατεύθυνση της ΕΑΑ η ικανότητα του ίδιου του σχολείου είναι κάτι πολύ περισσότερο από το άθροισμα των ικανοτήτων των ατόμων. Στην πραγματικότητα εξαρτάται από το πόσο καλά μπορεί το σχολείο να διαχειρίζεται εμπειρίες, ιδέες, καινοτομίες καθώς και τη συνεργασία. Ως άτομα, η εμπειρία μας αποθηκεύεται στη μνήμη μας για μεταγενέστερη χρήση. Αλλά πού αποθηκεύεται η εμπειρία ενός σχολείου ως οργανισμού; Είναι σημαντικό λοιπόν να κατανοήσουμε την κουλτούρα του σχολείου ως μια έκφραση της «συλλογικής» του μνήμης, και αυτό σημαίνει ότι κάθε νέα εμπειρία, ιδέα, καινοτομία κ.λπ. πρέπει να ενσωματώνεται στη σχολική κουλτούρα και να αλλάζει τον τρόπο που οι άνθρωποι αλληλεπιδρούν, συνομιλούν και ενεργούν. Η διεύθυνση του σχολείου μπορεί να διευκολύνει τέτοιου είδους διαδικασίες αλλά ο σκοπός, το περιεχόμενο και η οργάνωση θα πρέπει να στηρίζονται σε μια συλλογική κατανόηση.

Η παρούσα προσέγγιση ενθαρρύνει την ενσωμάτωση της ΕΑΑ στην καθημερινή σχολική ζωή και θεωρεί την ενασχόληση με την ΕΑΑ όχι ως μια επιπλέον επιβάρυνση για εκπαιδευτικούς και διευθυντές αλλά ως μια ευκαιρία για βελτίωση της υπάρχουσας διδακτικής και μαθησιακής πρακτικής και ως μια πρόταση για την εισαγωγή καινοτομιών χρήσιμων για

όλο το σχολείο. Και βέβαια η θεωρία και η πράξη των σχολείων ως οργανισμών μάθησης μπορεί να αποβεί ιδιαίτερα χρήσιμη για τη γενικότερη ανάπτυξη των σχολείων και όχι μόνο στο πεδίο της ΕΑΑ.

Στη συνέχεια θα παραθέσουμε τον τρόπο με τον οποίο είναι οργανωμένα και αναπτύσσονται τα κριτήρια ποιότητας στην παρούσα εργασία.

Τα κριτήρια οργανώνονται σε τρεις βασικές ομάδες:

- I. Κριτήρια ποιότητας που αφορούν τις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης
- II. Κριτήρια ποιότητας που αφορούν την πολιτική και την οργάνωση του σχολείου
- III. Κριτήρια ποιότητας που αφορούν τις εξωτερικές σχέσεις του σχολείου

Κάθε ομάδα κριτηρίων χωρίζεται σε επιμέρους πεδία. Κάθε πεδίο εισάγεται με ένα παράδειγμα σχολικής πρακτικής το οποίο συνιστά μια σύντομη μελέτη περίπτωσης και μας επιτρέπει να συνδέσουμε τα κριτήρια με την πραγματικότητα. Ακολουθεί μια σύντομη θεωρητική τεκμηρίωση (το σκεπτικό) και συγκεκριμένα επιμέρους κριτήρια. Τόσο τα κριτήρια όσο και τα πεδία αλληλεπικαλύπτονται μερικώς. Αυτή η αλληλοεπικάλυψη και αλληλεπίδραση δεν θα πρέπει να θεωρηθούν ως ένας περιορισμός στη διαμόρφωσή τους αλλά ως μια ένδειξη των πολλαπλών μηχανισμών που κινητοποιούνται σε έναν πολύπλοκο οργανισμό όπως είναι ένα σχολείο.

Διατυπώνοντας το σκεπτικό και το παράδειγμα για κάθε πεδίο, προσπαθήσαμε να εξισορροπήσουμε διαφορετικές εθνικές και διακρατικές απόψεις καθώς και απόψεις που διατυπώνονται σε διεθνή κείμενα για την ΠΕ και την ΕΑΑ.

Ο παρακάτω πίνακας παρέχει μια γενική άποψη των ομάδων και των πεδίων των κριτηρίων ποιότητας. Στο σημείο αυτό τονίζουμε ακόμα μια φορά ότι η πρόταση που αποτυπώνεται στον πίνακα αυτό και στην ανάλυση που ακολουθεί δεν πρέπει να γίνει αποδεκτή ως έχει χωρίς συζήτηση και συναίνεση ανάμεσα σε όλους τους εμπλεκόμενους στα σχολεία. Ως αποτέλεσμα μιας τέτοιας συζήτησης, περιμένουμε ότι πολλά κριτήρια θα απορριφθούν, θα αναθεωρηθούν και θα αναδιαμορφωθούν. Γι' αυτό το λόγο εξάλλου κλείνουμε κάθε ομάδα κριτηρίων με «ανοιχτά διαστήματα» τα οποία συμβολίζουν την προσθήκη νέων ή αναθεωρημένων κριτηρίων.

Αυτή η διαδικασία δεν μπορεί παρά να είναι δυναμικά διαδραστική. Δηλαδή όλο το σχολείο εμπλέκεται σε μια διαδικασία που μοιάζει με την έρευνα δράσης, ξεκινώντας από την παραδοχή ότι η ανάπτυξη του σχολείου δεν είναι μόνο μια σύνθετη διαδικασία αλλά επίσης μερικώς απρόβλεπτη. Χρειάζεται επίσης να επινοηθεί μια δομή που θα προβλέπει τακτική αξιολόγηση και αναθεώρηση των προτεινόμενων κάθε φορά κριτηρίων ποιότητας καθώς και των σχεδίων δράσης.

Τα κριτήρια που αναπτύσσουμε θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως αφετηρία και πηγή έμπνευσης για τα σχολεία και θεωρούμε ότι ο συνδυασμός των κριτηρίων σε μια τοπικά προσαρμοσμένη εκδοχή θα μπορούσε να οδηγήσει στην ανάπτυξη της ΕΑΑ σε ένα σχολείο, έτσι ώστε αυτό να μετατραπεί σε ένα πραγματικό σχολείο ΕΑΑ. Αυτή η ανάπτυξη του σχολείου χρειάζεται την ενεργό συμμετοχή και φιλοδοξεί να γίνει ένα πεδίο όπου μαθητές και εκπαιδευτικοί θα μπορούν να αναπτύσσουν τις γνώσεις και τις ικανότητές τους προκειμένου να διαμορφώσουν σταδιακά μια αειφόρο ανάπτυξη στην κοινωνία. Και σημειώνουμε ότι δεν υπάρχουν

προκαθορισμένοι τρόποι για την αειφόρο ανάπτυξη: Το ταξίδι είναι ο σκοπός που επιδιώκουμε.

I. Κριτήρια ποιότητας που αφορούν τις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης	II. Κριτήρια ποιότητας που αφορούν την πολιτική και την οργάνωση του σχολείου	III. Κριτήρια ποιότητας που αφορούν τις εξωτερικές σχέσεις του σχολείου
1. Το πεδίο της διδακτικής και μαθησιακής προσεγγίσης	1. Το πεδίο της πολιτικής και του σχεδιασμού του σχολείου	1. Το πεδίο της συνεργασίας με την κοινότητα
2. Το πεδίο των ορατών αποτελεσμάτων για το σχολείο και την τοπική κοινωνία	2. Το πεδίο του κλίματος του σχολείου	2. Το πεδίο των δικτύων και των συμπράξεων
3. Το πεδίο της διάστασης του μέλλοντος	3. Το πεδίο της διοίκησης του σχολείου	
4. Το πεδίο της κουλτούρας της πολυπολοκότητας	4. Το πεδίο της αξιολόγησης των πρωτοβουλιών για την ΕΑΑ στο σχολικό επίπεδο	
5. Το πεδίο της κριτικής σκέψης και της δυνατότητας εξεύρεσης λύσεων		
6. Το πεδίο της διασαφήνισης και ανάπτυξης αξιών		
7. Το πεδίο της δράσης		
8. Το πεδίο της συμμετοχής		
9. Το πεδίο των γνωστικών αντικειμένων		

I. Κριτήρια ποιότητας που αφορούν τις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης

1. Το πεδίο της διδακτικής και μαθησιακής προσέγγισης

Παράδειγμα

Μια τάξη της Δευτέρας Γυμνασίου ασχολήθηκε με τη χρήση των εντομοκτόνων από τους αγρότες στην τοπική κοινωνία. Στο πλαίσιο αυτής της εργασίας επισκέπτονται το μισθωμένο χωράφι ενός αγρότη που καλλιεργούσε κρεμμύδια. Συγκεκριμένα, ο καλλιεργητής εγκαταστάθηκε μαζί με την οικογένειά του στη συγκεκριμένη περιοχή μόλις ένα χρόνο πριν, προερχόμενος από μια άλλη περιοχή της χώρας η οποία αντιμετώπιζε σοβαρό πρόβλημα ξηρασίας λόγω της αποδάσωσης. Οι μαθητές πήραν απαντήσεις από τον συγκεκριμένο αγρότη στις ερωτήσεις που είχαν προετοιμάσει σχετικά με τη χρήση των εντομοκτόνων και τον τρόπο που επηρέαζαν τον ίδιο και την οικογένειά του. Έγινε φανερό ότι ο αγρότης έχει πολλά προβλήματα υγείας εξαιτίας της χρήσης τους αλλά από την άλλη έχει συχνότερη συγκομιδή κρεμμυδιών. Χρησιμοποιεί έναν μεγάλο αριθμό πεζούλων έτσι ώστε να έχει πάντα κρεμμύδια σε διάφορα στάδια ανάπτυξης. Μια φορά το μήνα μαζεύει τη σοδειά του και την πηγαίνει στην τοπική αγορά για να πετύχει την καλύτερη τιμή. Από αυτό το εισόδημα μπορεί να θρέψει την οικογένειά του και να πληρώνει το ενοίκιο για το χωράφι ενώ στέλνει τα περισσότερα χρήματα σε εκείνα τα μέλη της οικογένειας που παρέμειναν στην παλιά τους περιοχή.

Στη συνέχεια η τάξη πέρασε δίπλα από μία πεζούλα με κρεμμύδια που δεν φαίνονται τόσο φρέσκα και υγιή όσο τα υπόλοιπα - πολλά από αυτά είχαν καφέ χρώμα στα φύλλα

τους γιατί είχαν προσβληθεί από ένα είδος κάμπιας. Προς έκπληξή τους, ο αγρότης τους εξηγεί ότι αυτά τα κρεμμύδια προορίζονται για την οικογένειά του και γι' αυτό δεν θέλει να τα ψεκάσει με φυτοφάρμακα. Ανυπόμονοι οι μαθητές τον ρωτούν γιατί δεν πουλάει τέτοιου είδους μη ψεκασμένα κρεμμύδια στην αγορά και αυτός τους απαντά ότι δεν μπορεί να πετύχει καλή τιμή αφού η εμφάνισή τους δεν είναι τόσο καλή όσο των ψεκασμένων.

Γυρίζοντας στο σχολείο οι μαθητές άρχισαν να κατηγορούν τον αγρότη ότι έχει διπλά ηθικά κριτήρια μόνο και μόνο για να κερδίσει χρήματα. Ο εκπαιδευτικός τους βοήθησε να κατανοήσουν το δίλημμα του αγρότη ως μια προσωπική σύγκρουση και εστίασε την προσοχή των μαθητών στο ζήτημα του «μηχανισμού της αγοράς». Επειδή οι μαθητές ήταν πολύ αναστατωμένοι σχετικά με αυτά που είχαν δει, επιθυμούσαν να προχωρήσουν την έρευνά τους σε μεγαλύτερο βάθος. Μετά από έναν καταιγισμό ιδεών αποφάσισαν να ερευνήσουν τις στάσεις των γονιών τους σχετικά με αυτό το ζήτημα και επίσης να κάνουν ένα πείραμα στη μικρή τοπική τους αγορά.

Οι μαθητές κατάφεραν να αγοράσουν και να μεταφέρουν στην αγορά μια ποσότητα κρεμμυδιών που έδειχναν υγιή κι ελκυστικά καθώς και μια ποσότητα κρεμμυδιών που δεν είχαν ψεκαστεί από εντομοκτόνα. Έχοντας ετοιμάσει δύο μεγάλες πινακίδες, στις οποίες εξηγούσαν τη διαφορά ανάμεσα στις δύο ποσότητες, επιχείρησαν να τα πουλήσουν στην ίδια τιμή. Στην αγορά, οι μαθητές διερεύνησαν τις αντιδράσεις και τις γνώμες των καταναλωτών. Το πρόγραμμα ολοκληρώθηκε με μια εκδήλωση στην οποία οι μαθητές περιέγραψαν τα πορίσματα και τους προβληματισμούς τους και αντάλλαξαν απόψεις με την κοινότητα ως προς το συγκεκριμένο θέμα.

Σκεπτικό

Η αιεφόρος ανάπτυξη δεν είναι κάτι αυστηρά προκαθορισμένο αλλά μια αναζήτηση για να διαμορφώσουμε την καθημερινή μας ζωή με τρόπο που να επωφελούνται οι περισσότεροι άνθρωποι και τώρα και στο μέλλον, ελαχιστοποιώντας ταυτόχρονα την αρνητική επίδραση στο περιβάλλον. Αυτό απαιτεί ενεργούς, δημιουργικούς και κριτικούς πολίτες που είναι καλοί στη συνεργατική επίλυση των προβλημάτων και των συγκρούσεων και ικανοί να συνδυάζουν τη θεωρητική γνώση με τις πρακτικές καινοτομίες και ιδέες. Ως συνέπεια η διδακτική και μαθησιακή προσέγγιση πρέπει να έχει στο επίκεντρο το μαθητή και να του εξασφαλίζει το πλαίσιο ώστε να αναπτύσσει τις δικές του ιδέες, αξίες και προσδοκίες. Οι εκπαιδευτικοί, επίσης, είναι αναγκαίο να θεωρούν τους μαθητές ως ενεργά εμπλεκόμενους στην ανάπτυξη της προσωπικής τους γνώσης. Καθώς τα ζητήματα που συνδέονται με την αιεφόρο ανάπτυξη είναι συχνά σύνθετα και αμφιλεγόμενα, είναι σημαντικό, επίσης, για τους μαθητές να είναι σε θέση να χειρίζονται διαφωνίες και πολύπλοκες καταστάσεις. Η εστίαση στην ΕΑΑ βρίσκει, πράγματι, άμεση εφαρμογή στο σχολείο ως μια εκπαιδευτική δυνατότητα που επιτρέπει τη διδασκαλία καίριων ζητημάτων, τα οποία σε μεγάλο βαθμό έχουν άμεσες πρακτικές συνδέσεις με την καθημερινή ζωή των μαθητών αλλά και με τη ζωή της τοπικής κοινότητας. Ταυτόχρονα, οι προσεγγίσεις αυτές ενισχύουν σημαντικά την αυτοεκτίμηση των μαθητών.

Κριτήρια ποιότητας

- Οι εκπαιδευτικοί παρακολουθούν και αξιολογούν τους προβληματισμούς, τις εμπειρίες, τις ιδέες και τις προσδοκίες των μαθητών τους. Σχεδιάζουν προγράμματα, τα οποία είναι ευέλικτα και ανοιχτά στις αλλαγές.

- Οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν τη συνεργατική και βιωματική μάθηση.
- Η μαθησιακή διαδικασία ενσωματώνει την αξία των πρακτικών εμπειριών καθώς τις συνδέει με την ανάπτυξη εννοιών και την κατασκευή θεωρητικών σχημάτων από τους μαθητές.
- Οι εκπαιδευτικοί διευκολύνουν τη συμμετοχή των μαθητών και δημιουργούν τα πλαίσια για να αναπτύξουν την αυτό-μάθηση, τις ιδέες και τις ικανότητές τους.
- Οι εκπαιδευτικοί διερευνούν τρόπους για να εκτιμούν και να αξιολογούν τα επιτεύγματα των μαθητών τους, τα οποία συνδέονται με τα προαναφερόμενα κριτήρια.
-

2. Το πεδίο των ορατών αποτελεσμάτων για το σχολείο και την τοπική κοινωνία

Παράδειγμα

Οι εκπαιδευτικοί ενός σχολείου σε κάποιο χωριό ανησυχούσαν για ένα δάσος που βρισκόταν ακριβώς δίπλα στο σχολικό κτίριο. Ήταν ένα δάσος παρατημένο για χρόνια και λίγοι άνθρωποι από το χωριό τολμούσαν να το επισκεφτούν. Οι μαθητές ήταν γοητευμένοι από το δάσος και ήθελαν να το εξερευνήσουν και να το χρησιμοποιήσουν για τις δραστηριότητές τους.

Τα παιδιά πρότειναν να ζητήσουν από τους γονείς και την κοινότητα βοήθεια για να καθαρίσουν το δάσος, να το απαλλάξουν από τα συσσωρευμένα σκουπίδια και να το κάνουν προσβάσιμο. Έκαναν με τους δασκάλους τους συγκεκριμένα σχέδια για το τι θα κάνουν και τότε θα το κάνουν. Μετά από τρεις ημέρες δουλειάς με τη βοήθεια της κοινότητας το

εγκαταλελειμμένο δάσος έγινε περισσότερο ελκυστικό για τους ανθρώπους. Άλλα άγρια φυτά της περιοχής φυτεύτηκαν με σκοπό να γίνει πυκνότερο το δάσος και ωραίες αισθητικά πέτρες τοποθετήθηκαν κατά μήκος ενός μονοπατιού εξερεύνησης. Όλη η κοινότητα βοήθησε στην προετοιμασία του εδάφους προκειμένου να φυτευτούν και άλλα δέντρα διαφορετικών ειδών.

Το δάσος τώρα χρησιμοποιείται ως ένας χώρος για εκπαίδευση. Είναι μια προέκταση του σχολείου και επίσης ένας «βοτανικός κήπος» που χρησιμεύει όλο το χρόνο. Ειδικά σχολικά προγράμματα ασχολούνται με διαφορετικές όψεις του δάσους κατά τη διάρκεια του χρόνου και εκπαιδευτικοί και μαθητές το φροντίζουν συστηματικά. Οι κάτοικοι του χωριού έρχονται στο σχολείο για να κάνουν τζόκινγκ και να αθληθούν και χρησιμοποιούν το δάσος με διάφορους τρόπους κατά τη διάρκεια των διακοπών.

Σκεπτικό

Από τη στιγμή που η ΕΑΑ στοχεύει στη δράση και τη λήψη αποφάσεων, τα σχολεία δεν μπορεί μόνο να συζητούν για το μέλλον αλλά πρέπει και να δρουν για το μέλλον. Παρόλα αυτά ο σκοπός των δράσεων του σχολείου δεν είναι μόνο τα φυσικά και τεχνικά ορατά αποτελέσματα αλλά κυρίως η εμπλοκή των μαθητών και η μάθηση που συντελείται.

Οι εκπαιδευτικοί στόχοι και οι στόχοι της αειφόρου ανάπτυξης δεν θέτουν πάντα τις ίδιες προτεραιότητες. Η σπουδαιότητα της εκπαίδευσης δεν βρίσκεται τόσο στα θέματα που επιλέγονται να διδαχτούν ή στα ορατά αποτελέσματα που αναμένονται από συγκεκριμένες δράσεις αλλά στο αν η έμφαση στα θέματα αυτά βασίζεται στις ιδέες και τις απόψεις των μαθητών και στο αν οι εκπαιδευτικοί δίνουν βάρος στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και στη διασαφήνιση των αξι-

ών κάθε φορά που οι μαθητές τους ερευνούν και προσπαθούν να δώσουν λύση σε κάποιο πρόβλημα.

Θέματα όπως το νερό, η ενέργεια ή η διαμόρφωση του σχολικού χώρου αποτελούν καλά «παραδείγματα» θεμάτων όπου σε όλα η συμμετοχή είναι καθοριστική, οι λύσεις δεν είναι απλές και ενέχουν πολλά περιθώρια αβεβαιότητας. Η ενασχόληση με τα θέματα αυτά προϋποθέτει ότι θα αναδειχθούν οι διαφορετικές θέσεις και απόψεις και ότι οι μαθητές θα ασκηθούν στις δημοκρατικές διαδικασίες προκειμένου να καταλήξουν σε αποφάσεις. Είναι επίσης σημαντικό οι μαθητές να διασαφηνίζουν τον καθοριστικό ρόλο των κοινωνικών, θεσμικών και οικονομικών παραγόντων στη λήψη των τελικών αποφάσεων και όλων των κοινωνικών και πολιτικών δυνάμεων που εμπλέκονται και επιτρέπουν τελικά την πραγμάτωση των σχετικών δράσεων.

Κύριος σκοπός μιας τέτοιας εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές πώς λειτουργούν τα πράγματα στην κοινωνία ώστε να είναι σε θέση να μελετούν και να προετοιμάζουν στο μέλλον αλλαγές, όταν αυτό κριθεί απαραίτητο. Όμως χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή ώστε να μην δημιουργούνται αισθήματα αδυναμίας και απογοήτευσης στους μαθητές μπροστά σε αυτές τις διαπιστώσεις. Γι' αυτό όταν μετά από μεγάλη προσπάθεια που καταβάλλει ολόκληρη η τάξη ή και το σχολείο, επιτυγχάνεται κάτι και εκπληρώνεται μια μικρή έστω αλλαγή, είναι εξαιρετικά σημαντικό να εκτιμηθεί η αξία αυτής της αλλαγής καθώς και να καλλιεργηθούν και να παγιωθούν τα αποτελέσματά της. Σε αρκετές περιπτώσεις η παγίωση της αλλαγής που κατακτήθηκε είναι πολύ δυσκολότερη και από την ίδια την αλλαγή. Το σημείο αυτό μπορεί να αποτελέσει σημείο διερεύνησης και αλληλεπίδρασης των μαθητών και ολόκληρου του σχολείου.

Κριτήρια ποιότητας

- Οι φυσικές ή τεχνικές αλλαγές που επιχειρούνται στο χώρο του σχολείου και της τοπικής κοινότητας και συνδέονται με το περιεχόμενο της εαα μπορούν να αποτελέσουν μαθησιακή ευκαιρία για άσκηση των μαθητών στη συμμετοχή και στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.

- Τα επιτεύγματα και οι αλλαγές που επιχειρούνται στο σχολείο και την τοπική κοινωνία καλλιεργούνται και παγιώνονται.

-

3. Το πεδίο της διάστασης του μέλλοντος

Παράδειγμα

Η εκπαιδευτικός μιας πέμπτης τάξης του Δημοτικού επιχειρεί κατά τη διαπραγμάτευση ζητημάτων οικονομικής ανάπτυξης να θέσει κάποιους, συγκεκριμένους διαγενεακούς στόχους. Αρχικά ζητά από τους μαθητές της τάξης της να σκεφτούν τον αριθμό των εγγονιών που θα μπορούσαν να αποκτήσουν στο μέλλον. Έπειτα τους ζητά να επιλέξουν ένα από υποτιθέμενα εγγόνια τους και να προσπαθήσουν να περιγράψουν τον τρόπο ζωής του. Μοιράζει στους μαθητές της από ένα κομμάτι χαρτόνι και διαφορετικά χρωματιστά χαρτιά, προκειμένου να σχεδιάσουν το σώμα και τα ρούχα του μελλοντικού τους εγγονιού. Στη συνέχεια τους ζητά να σημειώσουν ένα πιθανό όνομα για το εγγόνι τους κι ακόμη να υποθέσουν ποια θα μπορούσαν να είναι τα αγαπημένα του φαγητά, τα παιχνίδια ή οι διασκεδάσεις του. Συνολικά, η εκπαιδευτικός προσπάθησε να εμπλέξει και να μεταφέρει τους μαθητές της στη ζωή των μελλοντικών τους εγγονιών.

Στον τοίχο της αίθουσας η εκπαιδευτικός σχεδιάζει μια

μεγάλη αριθμογραμμή του χρόνου, όπου σημειώνει τη συγκεκριμένη χρονιά, τις προηγούμενες δεκαετίες καθώς και έναν αριθμό μελλοντικών δεκαετιών. Ύστερα από μια μικρή συζήτηση για το τι συμβολίζει η αριθμογραμμή του χρόνου τα παιδιά συζητούν μεταξύ τους για το πόσα χρόνια θα έχουν περάσει έως ότου τα εγγόνια τους φτάσουν τη δική τους ηλικία. Στο τέλος τοποθετούν τις κατασκευές με τα εγγόνια τους πάνω στην αριθμογραμμή του χρόνου, έχοντας υπολογίσει το χρόνο που θα έχει διανυθεί από τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή.

Από το σημείο εκείνο, η εκπαιδευτικός είναι πλέον σε θέση να ενεργοποιήσει τους μαθητές της προκειμένου να προβληματιστούν για το μέλλον και να σκεφτούν πάνω σε πολλά σοβαρά ζητήματα. Διαμέσου της οπτικής που δημιούργησαν τα υποτιθέμενα μελλοντικά εγγόνια τους, οι μαθητές επεξεργάζονται θέματα της σύγχρονης πραγματικότητας συνδέοντάς τα με τις δυνατότητες, πιθανότητες ή απειλές τους στο μέλλον. Υπό το πρίσμα αυτό, οι επιθυμίες και οι προσδοκίες των σύγχρονων γενεών συχνά εμφανίζονται και ως ανταγωνιστικές με τις αντίστοιχες των εγγονιών τους. Στην περίπτωση αυτή είναι εξαιρετικά σημαντικό οι μαθητές να κατανοήσουν και να αντιμετωπίσουν τα ζητήματα αυτά στο πλαίσιο μιας διαγενεακής ενσυναίσθησης και συμφιλίωσης.

Σκεπτικό

Ο τρόπος εξέλιξης της κοινωνίας δεν αποτελεί μια γνώση που κατέχουν οι μικροί μαθητές, εκτός αν τους βοηθήσουμε να εστιάσουν και να κατανοήσουν τη διαδικασία της κοινωνικής ανάπτυξης. Σε αρκετές κοινωνίες, το συνηθέστερο είναι οι μαθητές να εστιάζουν στη δική τους ανάπτυξη ή στην ανάπτυξη των ομοίων τους, λαμβάνοντας ως στατική την εξέλιξη των κοινωνικών και των οικολογικών παραγόντων.

Σε άλλες κοινωνίες η αβεβαιότητα και η έλλειψη σταθερότητας κυριαρχούν σε τέτοιο βαθμό ώστε οι μαθητές να θεωρούν άσκοπο να ενδιαφερθούν για το μέλλον.

Απόψεις όπως: «Το μέλλον ξεκινά κάθε λεπτό» ή «Το μέλλον μας προσδιορίζεται από αυτά που εμείς και άλλοι κάνουμε» αποτελούν βασικά σημεία προβληματισμού για την έναρξη μιας συζήτησης γύρω από ζητήματα ανάπτυξης. Επίσης, δυνατότητες για προβληματισμό θα μπορούσε να προσφέρει η προσπάθεια να ανατρέξουμε στο παρελθόν και να διερευνήσουμε το πώς διαμορφώθηκαν οι αλλαγές που ήδη γνωρίζουμε και οι συνθήκες μέσα στις οποίες ζούμε.

Σε κάθε προσπάθεια θεώρησης του μέλλοντος, σκόπιμο είναι να μη θεωρούμε την ανάπτυξη ως μια προκαθορισμένη διαδικασία αλλά να είμαστε σε θέση να εστιάζουμε στις πολλές και εναλλακτικές μορφές ή επιλογές που συνδέονται με την αναπτυξιακή διαδικασία. Αν δεν είμαστε σε θέση να κατανοήσουμε ότι το μέλλον μας μπορεί να διαμορφωθεί με πολλούς διαφορετικούς και εναλλακτικούς τρόπους, τότε δεν απομένουν πολλά περιθώρια για την άσκηση δημοκρατίας. Η ιδέα της δημοκρατίας στηρίζεται στην άποψη ότι όλοι από κοινού διαμορφώνουμε το μέλλον που επιθυμούμε. Κάθε προσπάθεια να αντιληφθούν οι μαθητές τις άμεσες βραχυπρόθεσμες ή μακροπρόθεσμες συνέπειες των σύγχρονων επιλογών καθώς και να προσδιορίσουν τις αλλαγές που επιθυμούν για το μέλλον τους, τους βοηθά ώστε να εμπλακούν ενεργά σε μια διαδικασία διαμόρφωσης των μελλοντικών στόχων της κοινωνίας τους και των συνθηκών της καθημερινής ζωής τους. Η δυσκολία εξάλειψης του ρίσκου και της αβεβαιότητας αποτελεί μέρος αυτής της διαδικασίας κατανόησης, όπως επίσης και η ικανότητα να μαθαίνουμε από το παρελθόν και από τα λάθη μας.

Κριτήρια ποιότητας

- Οι μαθητές επεξεργάζονται οράματα και σενάρια για το μέλλον, διερευνώντας τις εναλλακτικές μορφές ανάπτυξης και οικοδομώντας τα κατάλληλα κριτήρια επιλογής.
- Οι μαθητές εμπλέκονται στη συγκριτική μελέτη των βραχυπρόθεσμων και μακροπρόθεσμων συνεπειών που έχουν οι σύγχρονες αποφάσεις κι επιλογές.
- Οι μαθητές αναζητούν συνδέσεις ανάμεσα στο παρελθόν, το παρόν και το μέλλον, προκειμένου να κατανοήσουν σε μια ιστορική βάση τα ζητήματα που εξετάζουν.
- Οι μαθητές εργάζονται σύμφωνα με σχεδιασμούς οι οποίοι τους επιτρέπουν να συνειδητοποιούν και να περιορίζουν τους μελλοντικούς κινδύνους και αβεβαιότητες.
-

4. Το πεδίο της κουλτούρας της πολυπλοκότητας

Παράδειγμα

Η πρόκληση της πολυπλοκότητας αποτέλεσε το κυρίαρχο θέμα που απασχόλησε το σύνολο των δράσεων ενός μικρού δημοτικού σχολείου. Διαμέσου όχι μόνο του σχολικού προγράμματος αλλά και ολόκληρου του σχολικού οργανισμού η σχολική μονάδα επιχείρησε να εξετάσει την πολυπλοκότητα της σύγχρονης πραγματικότητας. Τα βασικά ερωτήματα που έθεσαν οι εκπαιδευτικοί αυτού του δημοτικού σχολείου ήταν: «Τι σημαίνει πολυπλοκότητα για εμάς;» και ακόμη: «Τι σημαίνει πολυπλοκότητα για τους μικρούς μας μαθητές;».

Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου συμφώνησαν να ακολουθήσουν την ίδια ενιαία στρατηγική για όλα τα μαθήματα και σε όλες τις τάξεις ώστε να διευκολυνθούν στην ανακάλυψη σχέσεων και συνδέσεων. Για παράδειγμα η αστρονομία και

η παρατήρηση του ουρανού αποτέλεσαν σημείο αναφοράς για όλους τους μαθητές του σχολείου: παρατηρώντας τις κινήσεις του ήλιου και των άστρων, τα παιδιά μάθαιναν για το χρόνο και το χώρο, διερώτονταν για τον εαυτό τους και διερευνούσαν τη δική τους θέση στον πλανήτη. Οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι δεν θα πρέπει να ζητείται από τους μαθητές να ενδιαφερθούν για ένα δέντρο ή για την ποιότητα του νερού, εάν δεν τους δίνεται προηγουμένως η ευκαιρία και ο χρόνος να παίξουν, να αγγίξουν και να απολαύσουν τη βιωματική επαφή με τη φύση. Πράγματι, φρόντισαν, ώστε οι μαθητές τους να επισκέπτονται φυσικούς χώρους σε όλες τις καιρικές συνθήκες και να προετοιμάζονται για τη διαδικασία μιας εκδρομής λαμβάνοντας υπόψη όχι μόνο τους συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους αλλά και «απρόβλεπτες» καταστάσεις ρωτώντας: «Τι μπορώ να κάνω, εάν...». Μετά την πραγματοποίηση των εκδρομών, οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να συλλογιστούν και να μοιραστούν μεταξύ τους τις εντυπώσεις, τα αισθήματά τους καθώς και τις απόψεις τους για τα απρόοπτα που συνάντησαν και τον τρόπο που τα αντιμετώπισαν.

Η ενσυναίσθηση σχετικά με τη φύση εμπλουτίστηκε ακόμη περισσότερο με την ανάγνωση αρχαίων μύθων αλλά και με ιστορίες των ίδιων των μαθητών που καλούνταν να επινοήσουν το δικό τους «μύθο». Οι μαθητές ενθαρρύνθηκαν, επίσης, να ασχοληθούν και να φροντίσουν τον σχολικό κήπο καθώς και να ενδιαφερθούν για τα μικρά και τοπικά πράγματα, πριν ασχοληθούν ακόμη με τα μεγάλα και τα υπερτοπικά.

Σκεπτικό

Η διερεύνηση της πολυπλοκότητας αποτελεί ένα από τα σημεία - κλειδιά της ΕΑΑ χωρίς, ωστόσο, να έχουν ερευνηθεί πλήρως το νόημα και οι προκλήσεις της στη σύγχρονη εκπαίδευση. Η βασική ιδέα είναι ότι εφόσον ζούμε σε έναν πολύπλοκο κόσμο και χρειάζεται να διαχειριζόμαστε μια σειρά από πολυσύνθετες περιβαλλοντικές καταστάσεις, καθίσταται αναγκαίο να αναπτύξουμε ένα είδος πολύπλοκης σκέψης που θα εξουδετερώνει την κυριαρχία της «στενής τεχνολογικής ορθολογικότητας».

Η σύγχρονη οικολογική κρίση μπορεί να αναγνωριστεί και ως το αποτέλεσμα της εφαρμογής στον πολύπλοκο κοινωνικό και φυσικό κόσμο ενός τρόπου σκέψης προσανατολισμένου στην απλουστευμένη επίλυση προβλημάτων και στην αποσπασματική κατανόηση του κόσμου. Η εκπαίδευση μπορεί να παίξει καθοριστικό ρόλο στην οικοδόμηση μιας κουλτούρας που θα επιτρέπει την πολύπλοκη θεώρηση των πραγμάτων. Στο πνεύμα αυτής της λογικής, έχουν διαμορφωθεί από εκπαιδευτικούς σχολικών μονάδων κι από ερευνητές της εκπαίδευσης τρεις βασικές κατευθυντήριες προτάσεις που αναπτύσσουν την έννοια της πολυπλοκότητας και οι οποίες μπορούν να εφαρμοστούν σε όλα τα σχολικά προγράμματα και τις σχολικές δραστηριότητες:

α) Έμφαση στις σχέσεις και τις διασυνδέσεις που αναπτύσσονται στο χώρο και στο χρόνο μεταξύ όλων των έμβιων όντων, στην αλληλεξάρτηση των φυσικών παραγόντων με τους κοινωνικούς και οικονομικούς παράγοντες, στη σύνδεση της προσωπικής συμπεριφοράς με τις παγκόσμιες τάσεις. Με αυτό τον τρόπο θα αναπτυχθεί η συστημική μελέτη της πραγματικότητας και η κατανόηση των συνδέσεων ανάμεσα στα παγκόσμια προβλήματα και τις τοπικές δράσεις.

β) Η αναγνώριση του καθοριστικού ρόλου της ποικιλίας

των παραγόντων και των περιορισμών που εμπλέκονται στη διαμόρφωση του μέλλοντος. Οι περιορισμοί διαφοροποιούνται από τους επιστημονικούς ή τους τεχνολογικούς παράγοντες και οδηγούν τα πράγματα σε μια εξελικτική πορεία που είναι μη προβλέψιμη αλλά ταυτόχρονα μπορεί να είναι και δημιουργική. Η μάθηση, εξάλλου, αποτελεί ένα παράδειγμα ημι-χαστικής και μη-προβλέψιμης διαδικασίας. Γιατί η ποικιλία των ανθρώπινων χαρακτήρων και οι περιορισμοί του μαθησιακού περιβάλλοντος επιδρούν καθοριστικά στην κατασκευή του προσωπικού νοήματος.

γ) Η επίγνωση των ορίων - στους πόρους, στο χρόνο ολοκλήρωσης των βιολογικών κύκλων, στις δυνατότητες του ανθρώπινου νου - ταυτόχρονα με την επίγνωση της αδυναμίας να προβλεφθεί η εξέλιξη των πολύπλοκων φυσικών και κοινωνικών συστημάτων και τη συνειδητοποίηση των κινδύνων που ελλοχεύουν σε κάθε περίπτωση δράσης ή αδράνειας.

Η προσέγγιση και στους τρεις προσανατολισμούς που προαναφέρθηκαν είναι όχι μόνο γνωστική αλλά και συναισθηματική, στηρίζεται σε συστήματα αξιών, περικλείει την ενσυναίσθηση, συνυπολογίζει την ποικιλία των παραγόντων που εμπλέκονται (βιολογικοί, κοινωνικοί, πολιτιστικοί...) και αναγνωρίζει τα όρια της γνώσης. Κατά το σχεδιασμό των δράσεων η κριτική σκέψη και η προνοητικότητα θεωρούνται αναγκαίες καθώς συνδέονται άμεσα με τον πολύπλοκο τρόπο σκέψης: Προνοητικότητα σημαίνει ότι έχουμε συνείδηση των ορίων της γνώσης μας, ότι έχουμε επίγνωση των σοβαρών συνεπειών μιας απόφασης που λαμβάνουμε και ότι κατά την αξιολόγηση των εναλλακτικών επιλογών ως προς τα θετικά ή τα αρνητικά τους σημεία έχουμε συνυπολογίσει και το πιο αρνητικό ενδεχόμενο.

Κριτήρια ποιότητας

- Οι μαθητές επιχειρούν να κατανοήσουν ένα πρόβλημα κατά τρόπο συστηματικό, ερευνώντας διαφορετικές όψεις και απόψεις, προτού καταλήξουν σε κάποια απόφαση.
- Η μάθηση σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα βασίζεται στη διερεύνηση των πολλαπλών σχέσεων, επιρροών και αλληλεπιδράσεων.
- Οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να συνεκτιμήσουν και να διαχειριστούν την ποικιλία των παραγόντων (βιολογικοί, κοινωνικοί, πολιτιστικοί) που υπεισέρχονται σε κάποιο πρόβλημα αλλά, επίσης, να τους δουν ως δυνατότητες για τη δρομολόγηση κατάλληλων αλλαγών.
- Οι μαθητές ενθαρρύνονται να επεξεργαστούν τα αισθήματά τους και να επιδιώξουν διαμέσου αυτών τη βαθύτερη κατανόηση των προβλημάτων και των καταστάσεων που εξετάζουν.
- Οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν την αβεβαιότητα ως κομμάτι της καθημερινής τους ζωής και προετοιμάζουν τους εαυτούς τους να αναμένουν το απρόοπτο και να το διαχειρίζονται, αποκτώντας συνείδηση της αξίας που έχει η ικανότητα πρόβλεψης.
-

5. Το πεδίο της κριτικής σκέψης και της δυνατότητας εξεύρεσης λύσεων

Παράδειγμα

Οι μαθητές της πρώτης τάξης ενός Γυμνασίου εκπονούσαν ένα πρόγραμμα σχετικά με τα προβλήματα που συνδέονται με τη χρήση των φυτοφαρμάκων. Προκειμένου να διαμορφώσουν μια ολοκληρωμένη αντίληψη του θέματος οι εκπαι-

δευτικοί σκέφτηκαν ότι είναι απαραίτητο οι μαθητές να κατανοήσουν τα αντικρουόμενα συμφέροντα που συνδέονται με αυτό το πολύπλοκο ζήτημα. Έτσι λοιπόν ζητήθηκε από τη μισή τάξη να υποστηρίξει τη μια θέση και να διατυπώσει και να αναλύσει επιχειρήματα υπέρ της χρήσης των φυτοφαρμάκων ενώ η άλλη μισή τάξη θα υποστήριζε την αντίθετη θέση, αναζητώντας επιχειρήματα και θέσεις κατά της χρήσης των φυτοφαρμάκων.

Στη συνέχεια οι μαθητές κλήθηκαν να ψάξουν σχετικές πληροφορίες για να υποστηρίξουν τη συγκεκριμένη θέση: από έντυπο και ηλεκτρονικό υλικό (βιβλία, εφημερίδες, διαδίκτυο κ.α.) καθώς και από «ανθρώπους-πηγές» της τοπικής κοινότητας από τους οποίους θα μπορούσαν να πάρουν συνέντευξη. Στο τέλος οι μαθητές έπρεπε να υποστηρίξουν τη θέση τους σε μια διαλογική αντιπαράθεση (debate) στην τάξη.

Για να ενισχύσουν την αυθεντικότητα της σχολικής εργασίας, οι «άνθρωποι-πηγές» από την τοπική κοινότητα (ένας παραδοσιακός αγρότης, ένας βιο-καλλιεργητής, ο διευθυντής ενός τοπικού σούπερ-μάρκετ, ένας αντιπρόσωπος μιας οργάνωσης καταναλωτών και ο πρόεδρος μιας τοπικής οργάνωσης περιπατητών) κλήθηκαν να συμμετέχουν στη διαλογική αντιπαράθεση.

Ακολουθώντας τα βήματα αυτής της διδακτικής τεχνικής ζητήθηκε από τους μαθητές να συζητήσουν κατά ομάδες και να τοποθετηθούν στα διάφορα ζητήματα. Στη συνέχεια, κατά τη διάρκεια της διαλογικής αντιπαράθεσης, οι μαθητές όχι μόνο υποστήριζαν τη θέση τους σχετικά με τη χρήση φυτοφαρμάκων αναπτύσσοντας επιχειρήματα αλλά και πρότειναν εναλλακτικές λύσεις και πιθανές δράσεις που σκέφτηκαν χρησιμοποιώντας στοιχεία από τη μαθησιακή διαδικασία που είχε προηγηθεί.

Σκεπτικό

Οι μαθητές εκτίθενται κάθε ημέρα σε μια μεγάλη ποσότητα πληροφοριών - πληροφορίες σύνθετες, αβέβαιες, συχνά αντιφατικές και σπάνια ουδέτερες ως προς αξίες ή πολιτικές. Αυτό συνεπάγεται ότι η γνώση δεν είναι ένα αντικειμενικό φαινόμενο ίδιο για όλες τις οπτικές και για πάντα. Προκειμένου να γίνουν ενεργοί και υπεύθυνοι πολίτες οι μαθητές δεν πρέπει να παίρνουν ως δεδομένες όλες τις πληροφορίες αλλά να αναγνωρίζουν τις βασικές υποθέσεις και παραδοχές πάνω στις οποίες στηρίζονται οι διαφορετικές γνώσεις, απόψεις και τρόποι αντιμετώπισης των πραγμάτων.

Συνδυάζοντας την κριτική σκέψη με τη δυνατότητα εξεύρεσης λύσεων θέλουμε να δώσουμε έμφαση σε μια διάσταση που προκαλεί συχνά παρεξηγήσεις: ο κριτικά σκεπτόμενος άνθρωπος δεν είναι αρνητικός και δύσπιστος σε όλους και όλα με έναν αιτιοκρατικό τρόπο. Όποιος σκέφτεται κριτικά είναι ένας άνθρωπος που προσπαθεί να συνδέσει την κριτική σκέψη και έρευνα με ένα αισιόδοξο όραμα ψάχνοντας για λύσεις και θετικές κατευθύνσεις. Η δυνατότητα εξεύρεσης λύσεων σημαίνει ότι ο κριτικά σκεπτόμενος δεν ψάχνει για όρια και περιορισμούς αλλά με δημιουργικό τρόπο αναζητά και εμπνέεται από προσπάθειες που έχουν δοκιμαστεί και πετύχει - σε άλλους πολιτισμούς, σε άλλες χρονικές περιόδους και καταστάσεις. Κατά συνέπεια, εστιάζοντας όχι μόνο στο λάθος αλλά και στο σωστό, η κριτική σκέψη σε συνδυασμό με τη δυνατότητα εξεύρεσης λύσεων δίνει στους ανθρώπους προσωπικές και συλλογικές ικανότητες, οι οποίες μπορούν να στηρίξουν τις αλλαγές και να αναδείξουν το όραμα του μέλλοντος που απαιτείται για την αειφόρο ανάπτυξη.

Κριτήρια ποιότητας

- Οι μαθητές αναλύουν τις σχέσεις εξουσίας και τα αντικρουόμενα συμφέροντα σε διάφορες καταστάσεις, π.χ. σε τοπικό επίπεδο, μεταξύ διαφορετικών χωρών, μεταξύ του τωρινών και των μελλοντικών γενεών.
- Οι μαθητές ενθαρρύνονται να εξετάσουν τα πράγματα από διαφορετικές προοπτικές και να αναπτύξουν την ενσυναίσθηση ταυτίζοντας τον εαυτό τους με άλλους.
- Οι μαθητές ενθαρρύνονται να αναπτύξουν επιχειρήματα για διαφορετικές απόψεις και θέσεις.
- Οι μαθητές ενθαρρύνονται να αναζητήσουν παραδείγματα σχετικά με το τι έχει αποδειχτεί χρήσιμο και επιτυχημένο σε άλλες καταστάσεις, προκειμένου να φανταστούν νέες δυνατότητες και εναλλακτικές δράσεις.
-

6. Το πεδίο της διασαφήνισης και ανάπτυξης αξιών

Παράδειγμα

Η ενασχόληση στην τάξη με τις αξίες των μαθητών παρουσιάζει αρκετές δυσκολίες. Με αφετηρία αυτή τη διαπίστωση μια ομάδα εκπαιδευτικών έθεσε στο επίκεντρο της συνεργατικής έρευνας δράσης τους την αποσαφήνιση και ανάπτυξη των αξιών. Η πρόκληση, είπαν, ήταν «να έχεις τις δικές σου απόψεις και ταυτόχρονα να δίνεις χώρο στους άλλους για τις δικές τους». Το θέμα με το οποίο ασχολήθηκαν ήταν το κυνήγι.

Το έναυσμα δόθηκε από το γεγονός ότι πολλοί από τους γονείς των μαθητών ήταν κυνηγοί σε συνδυασμό με το ερώτημα που διατυπώθηκε από ένα μαθητή: πώς συνάδει η δηλωμένη αξία των κυνηγών για «την αγάπη της φύσης» με την

συμπεριφορά τους;

Οι εκπαιδευτικοί απέφυγαν να παρουσιάσουν τη θέση τους στο αρχικό στάδιο αλλά οργάνωσαν πολλαπλές επαφές με το σύλλογο των κυνηγών, με την αρχή προστασίας του δάσους και με έναν τοπικό αντι-κυνηγητικό σύλλογο. Ζήτησαν από ένα ηλικιωμένο κυνηγό να διηγηθεί αυτό που τον συνάρπαζε στο κυνήγι και η ιστορία της περιοχής ερευνήθηκε παράλληλα με την κυνηγετική της παράδοση.

Κατά τη διερεύνηση του θέματος γρήγορα αναδείχθηκε το σοβαρό παγκόσμιο περιβαλλοντικό ζήτημα της βιοποικιλότητας. Έγινε λοιπόν διάκριση ανάμεσα στο κυνήγι απειλούμενων με εξαφάνιση ειδών και ειδών που είναι τώρα άφθονα στα ενδιαίτηματα που ο άνθρωπος έχει διατηρήσει.

Οι περιφερειακοί, εθνικοί και διεθνείς νόμοι μελετήθηκαν και συζητήθηκαν. Οι εκπαιδευτικοί διευκόλυναν τις συζητήσεις βοηθώντας τους μαθητές να διευκρινίσουν τις θέσεις τους και να διατυπώσουν ερωτήσεις και, όταν τους ζητήθηκε, εξέφρασαν και αυτοί τη δική τους άποψη. Κατέβαλαν ιδιαίτερη προσπάθεια προκειμένου να δημιουργήσουν στην τάξη συνθήκες ελεύθερης διακίνησης ιδεών και απόψεων και να αποφύγουν άκριτες ομόφωνες θέσεις στο ζήτημα του κυνηγιού.

Οι διαπιστώσεις, τα ερωτήματα και τα συμπεράσματα που παρουσιάστηκαν από τους μαθητές στο τέλος του έτους έδειξαν ότι είχαν κατανοήσει σε βάθος όχι μόνο το δίλημμα του κυνηγιού αλλά και τις μεταβαλλόμενες σχέσεις μεταξύ του ανθρώπου και των ζωντανών οργανισμών σε διαφορετικές εποχές και περιοχές του κόσμου.

Σκεπτικό

Οι αξίες παίζουν σημαντικό ρόλο στην κουλτούρα της πολυπλοκότητας και στη δόμηση της κριτικής σκέψης. Η ΕΑΑ άλ-

λωστε στηρίζεται σε δυο πυλώνες: στις αξίες και τη λογική. Ένα από τα σημαντικότερα μηνύματά της είναι ότι εφόσον αποδεχόμαστε την αξία του σεβασμού στην ποικιλότητα και διαφορετικότητα των ανθρώπων οφείλουμε, εφαρμόζοντας αυτήν την αξία στην πράξη, να αποδεχόμαστε και την ύπαρξη άλλων αξιών.

Οι αξίες δεν μπορούν απλά να μεταδοθούν, ούτε και είναι εύκολο να αλλάξουν. Η έρευνα έχει δείξει ότι η βραχυπρόθεσμη αλλαγή της συμπεριφοράς δεν αντιστοιχεί με την ανάπτυξη αντίστοιχων αξιών μακροπρόθεσμα. Προκειμένου να αρχίσουμε να πραγματευόμαστε τις αξίες και να δομούμε νέες, η πρώτη πρόκληση είναι να συνειδητοποιήσουμε πάνω σε ποιες αξίες οι άνθρωποι χτίζουν την καθημερινή τους ζωή. Στις κοινωνίες μας οι δηλωμένες αξίες είναι συχνά διαφορετικές από τις αξίες που εκφράζονται μέσα από τις δράσεις καθώς διαπλέκονται με τα ατομικά συμφέροντα. Σε πολλές περιπτώσεις, αποφάσεις ή απόψεις που βασίζονται σε αξίες παρουσιάζονται ως γεγονότα και οδηγούν σε συμπεράσματα.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο στάδιο της διασαφήνισης και της ανάπτυξης των αξιών είναι δύσκολος: από τη μια πρέπει να διασαφηνίσει και να διατυπώσει προσωπικές αξίες και από την άλλη πρέπει να σεβαστεί εκείνες των μαθητών.

Κριτήρια ποιότητας

- Οι μαθητές επεξεργάζονται τη διάκριση ανάμεσα στις γνώσεις που βασίζονται σε γεγονότα και στις απόψεις που βασίζονται σε αξίες. Ερευνούν και αναλύουν τις αξίες και τα συμφέροντα που βρίσκονται πίσω από τις διαφορετικές απόψεις και θέσεις.

- Οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν στην ανάλυση και διασαφήνιση των αξιών των μαθητών. Με αυτόν τον τρόπο ενισχύ-

ουν το στοχασμό, την κατανόηση και τον αμοιβαίο σεβασμό για τις διαφορετικές αξίες.

- Οι εκπαιδευτικοί δέχονται την πρόκληση να μην επιβάλουν τις αξίες και τις απόψεις τους επιτρέποντας στους μαθητές να υποστηρίξουν τις δικές τους.

-

7. Το πεδίο της δράσης

Παράδειγμα

Μια τάξη παιδιών ηλικίας 10 ετών επεξεργάστηκε το ζήτημα «Κάνουμε συνετή επιλογή και χρήση των συσκευασιών;». Αφορμή για το πρόγραμμα στάθηκε η διαπίστωση ορισμένων μαθητών ότι δεν ήταν δυνατή η ανακύκλωση συσκευασιών από προϊόντα καθημερινής χρήσης. Για παράδειγμα μια ομάδα παιδιών ανέφερε ότι τα πλαστικά μπουκάλια με το ειδικό υγρό για το πλύσιμο των παρμπρίζ των αυτοκινήτων τα οποία πωλούνται στα βενζινάδικα δεν ανακυκλώνονταν.

Πριν αρχίσουν να αναλύουν το συγκεκριμένο πρόβλημα, ο εκπαιδευτικός πρότεινε να επεξεργαστούν το ζήτημα της συσκευασίας γενικά προκειμένου να αποκτήσουν μια σφαιρική άποψη. Οι μαθητές ερεύνησαν το ποσό και τον τύπο των συσκευασιών σε διάφορα τοπικά καταστήματα, ανέλυσαν τις πλαστικές συσκευασίες από τη στιγμή της δημιουργίας μέχρι την απόρριψη στο περιβάλλον, επισκέφτηκαν τις εταιρείες ανακύκλωσης πλαστικών, έπαιξαν ένα παιχνίδι ρόλων για να αναδείξουν τη σύγκρουση συμφερόντων ως προς τη χρήση των συσκευασιών και έφτιαξαν ένα ερωτηματολόγιο για να μελετήσουν στάσεις σε σχέση με τις συσκευασίες.

Με βάση τη γνώση που απόκτησαν και τα ερωτήματα που προέκυψαν από την έρευνά τους απευθύνθηκαν σε διάφο-

ρους φορείς: στο «Συμβούλιο Συσκευασίας» για να συλλέξουν πληροφορίες σχετικά με τις ετικέτες και τα χαρακτηριστικά των διαφόρων συσκευασιών, στη δημοτική αρχή για τη διαχείριση των αποβλήτων και σε διάφορους παραγωγούς για τις ποσότητες συσκευασίας που χρησιμοποιούσαν.

Έχοντας διαπιστώσει διαφορετικά επιχειρήματα, θέσεις και ζητήματα σχετικά με τις συσκευασίες επέστρεψαν στο αρχικό πρόβλημα και αποφάσισαν, μαζί με τον εκπαιδευτικό τους, να γράψουν στην πετρελαϊκή εταιρία που πουλούσε το συγκεκριμένο προϊόν. Ανέπτυξαν το σκεπτικό τους και πρότειναν να ανακυκλώνονται τα πλαστικά μπουκάλια. Η εταιρία απάντησε ότι βρήκε πολύ καλή την ιδέα τους και ότι θα έκανε σοβαρές κινήσεις προς την καθιέρωση ενός συστήματος ανακύκλωσης βασισμένου στην έρευνά τους.

Σκεπτικό

Η διάσταση της δράσης σημαίνει ότι οι μαθητές αποφασίζουν μαζί με τους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν δράση για να αντιμετωπίσουν το ζήτημα της αειφόρου ανάπτυξης που επεξεργάζονται και στη συνέχεια προβληματίζονται γύρω από τη διαδικασία της δράσης. Μια δράση στοχεύει επομένως στην αλλαγή: αλλαγή στον προσωπικό τρόπο ζωής των μαθητών ή/και σε τοπικό ή παγκόσμιο επίπεδο.

Η σημασία της δράσης έγκειται στο γεγονός ότι η προσωπική ανάμειξη σε αυθεντικές δραστηριότητες επίλυσης προβλήματος αποτελεί σημαντική πηγή μάθησης. Ερευνώντας τις σχετικές πληροφορίες αλλά και την αξιοπιστία των πηγών πληροφόρησης, αναλύοντας βασικές παραδοχές και ιδεολογίες, ερευνώντας εναλλακτικές λύσεις και παρουσιάζοντας τις προσωπικές τους απόψεις και δυνατότητες δράσης, οι μαθητές κατανοούν καλύτερα τους μηχανισμούς, τα φαινόμενα και τα εμπόδια τα οποία συνδέονται με την επίλυ-

ση ενός περιβαλλοντικού προβλήματος.

Εκτός όμως από την παραπάνω γνώση υπάρχει και η μεταγνώση την οποία οι μαθητές αποκτούν εμπλεκόμενοι προσωπικά στην επίλυση ενός πραγματικού προβλήματος. Κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας συναντούν συχνά πρόθυμους ενήλικες, οι οποίοι διαθέτουν χρόνο για να τους ακούσουν και ασχολούνται σοβαρά με τα ερωτήματα που τους θέτουν. Μέσω τέτοιων προσεγγίσεων οι μαθητές αναπτύσσουν εμπιστοσύνη στην προσωπική και κοινοτική δράση και κατανοούν καλύτερα τον κόσμο που τους περιβάλλει, στοιχείο απαραίτητο για να εμπλακούν στην αντιμετώπιση των ζητημάτων.

Κριτήρια ποιότητας

- Η εμπλοκή των μαθητών σε ζητήματα και δράσεις έχει κυρίως εκπαιδευτική αξία και δεν αντιμετωπίζεται μόνο ως τρόπος για να λυθούν πραγματικά προβλήματα.
- Οι μαθητές συμμετέχουν στις αποφάσεις σχετικά με τις δράσεις που θα συμβάλλουν στην επίλυση του προβλήματος, και μαθαίνουν αναστοχαζόμενοι πάνω στην εμπειρία τους.
- Η διδασκαλία εστιάζεται στις στρατηγικές δράσης, στις δυνατότητες δράσης και στην εμπειρία από πραγματικές δράσεις.
- Η συμμετοχή των μαθητών στη δράση συνοδεύεται από προβληματισμό πάνω στις τοπικές και παγκόσμιες συνέπειες, συγκρίνοντας τις πιθανότητες θετικών και αρνητικών επιπτώσεων που ενέχουν οι εναλλακτικές αποφάσεις.
-

8. Το πεδίο της συμμετοχής

Παράδειγμα

Μια εκπαιδευτικός στο Γυμνάσιο δούλευε για χρόνια το ζήτημα της συμμετοχής των μαθητών καθώς θεωρούσε ότι η συμμετοχή είναι κεντρική έννοια και προϋπόθεση της αειφόρου ανάπτυξης. Από τις μικρές τάξεις οι μαθητές καλλιεργούσαν σταδιακά ικανότητες και δεξιότητες για συμμετοχή και ανάληψη ευθύνης.

Η εκπαιδευτικός δημιούργησε στην τάξη την κατάλληλη ατμόσφαιρα ώστε οι μαθητές να συμμετέχουν σε ορισμένες αποφάσεις. Έτσι στην αρχή επέλεξαν όλοι μαζί τις μεθόδους εργασίας ενώ κρατούσε για την ίδια τις αποφάσεις που συνδέονταν με την επιλογή των θεμάτων διδασκαλίας.

Αργότερα η εκπαιδευτικός έδωσε σταδιακά περισσότερες ευθύνες στους μαθητές και στο τέλος συμμετείχαν στις περισσότερες αποφάσεις που αφορούσαν τη διδασκαλία και τη μάθηση, όπως στην επιλογή θεμάτων για τα προγράμματα, στις επιλογές για δράση και στην αξιολόγηση.

Μια σημαντική διάσταση των πρωτοβουλιών της εκπαιδευτικού για να ενισχύσει τη μαθητική συμμετοχή ήταν ο τρόπος θέσπισης των κανόνων. Όλοι οι κανόνες θεσπίστηκαν με διάλογο και διαπραγμάτευση. Οι σχέσεις εξουσίας ήταν σχετικά διαφανείς και ξεκάθαρες, έτσι ώστε οι μαθητές ήξεραν πότε επηρέαζαν τις αποφάσεις και πότε όχι.

Σκεπτικό

Η έννοια της συμμετοχής συνδέεται στενά με το ιδανικό της δημοκρατίας. Συμμετοχή σημαίνει να παίρνεις μέρος, να αναλαμβάνεις ευθύνες και να εμπλέκεσαι σε κοινές δράσεις - στοιχεία που βοηθούν στην προετοιμασία των μαθητών για την κοινωνική ζωή. Παρ' όλα αυτά, η συμμετοχή δεν εί-

ναι εγγενής και αυτονόητη διαδικασία αλλά εξαρτάται από τις δεξιότητες και τις ικανότητες των μαθητών και ταυτόχρονα από συνθήκες όπως: η κουλτούρα του σχολείου, το κλίμα διδασκαλίας, το θέμα διδασκαλίας και οι ικανότητες των εκπαιδευτικών. Κατά συνέπεια, αποτελεί πρόκληση για τον εκπαιδευτικό να δίνει πρωτοβουλίες στους μαθητές και να βελτιώνει την ικανότητά τους να συμμετέχουν ουσιαστικά. Να ακούν και να εκφράζουν απόψεις, να αναλαμβάνουν ευθύνες και να ασκούν επιρροή είναι ικανότητες που οι μαθητές πρέπει να καλλιεργήσουν.

Μέσα από αυτή την οπτική, η συμμετοχή διαδραματίζει έναν ιδιαίτερο ρόλο γιατί βάζει τους μαθητές στο κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας, τους βοηθά να την οικειοποιηθούν, δημιουργεί κίνητρα για να συζητήσουν, να βρουν λύσεις και να δράσουν μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο. Η συμμετοχή αυτή όμως δεν σημαίνει ότι οι μαθητές πρέπει να αποφασίζουν για όλα τα ζητήματα του προγράμματος σπουδών. Υπεύθυνος για τη γενική ποιότητα της μάθησης που συντελείται στο διαθέσιμο χρόνο είναι ο εκπαιδευτικός. Όμως είναι ιδιαίτερα σημαντικό να δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να επιλέγουν τη συμμετοχή τους και να διαπραγματεύονται το βαθμό της εμπλοκής τους στο πλαίσιο των δυνατοτήτων τους.

Κριτήρια ποιότητας

- Οι εκπαιδευτικοί καλλιεργούν τις ικανότητες των μαθητών που είναι απαραίτητες για ουσιαστική συμμετοχή και συνεργασία, π.χ. ικανότητα να ακούν τον άλλον, να διατυπώνουν απόψεις, να αναλαμβάνουν ευθύνες και να εκφράζουν αλληλεγγύη.
- Οι εκπαιδευτικοί δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να συμμετάσχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, ανάλογα με την ηλικία και τις ικανότητές τους.

- Οι μαθητές αποκτούν εμπειρία στις δημοκρατικές συμμετοχικές διαδικασίες.
-

9. Το πεδίο των γνωστικών αντικειμένων

Παράδειγμα

Δεκατετράχρονοι μαθητές υλοποίησαν ένα πρόγραμμα με θέμα τα αντικρουόμενα συμφέροντα σχετικά με τη χρήση ενός ποταμού κοντά στο σχολείο τους. Εξετάζοντας τον τρόπο με τον οποίο ένας ιχθυοκαλλιεργητής και ερασιτέχνες ψαράδες χρησιμοποιούσαν το ποτάμι, οι μαθητές έθεσαν διάφορα ερωτήματα, όπως: Πώς λειτουργεί μια ιχθυοκαλλιέργεια; Με ποιους τρόπους επηρεάζει την ποιότητα του νερού; Ποια είναι τα πολύτιμα είδη ψαριών; Έχει ο ερασιτέχνης ψαράς νόμιμο δικαίωμα να ψαρεύει όπου θέλει;

Αρχικά οι μαθητές πήραν δείγματα νερού μαζί με πανίδα και χλωρίδα και έφτιαξαν δύο ίδια ενυδρεία. Πρόσθεσαν πλεόνασμα θρεπτικών ουσιών στο ένα ενυδρείο και γρήγορα το νερό έγινε θολό ενώ ο αριθμός των ζωντανών οργανισμών μειώθηκε. Έτσι οι μαθητές σχημάτισαν μια πρώτη εικόνα για τις επιπτώσεις της ιχθυοκαλλιέργειας στην ποιότητα νερού του ποταμού.

Προκειμένου να αποκτήσουν μια πιο σφαιρική αντίληψη για τον τρόπο που λειτουργεί η συγκεκριμένη επιχείρηση, οι μαθητές κατασκεύασαν μια μακέτα με κλίμακα της ιχθυοκαλλιέργειας. Επίσης συζήτησαν τεχνικά ζητήματα που αφορούσαν την εκτροφή των ψαριών και τον εμπλουτισμό του νερού με οξυγόνο.

Για να ερευνήσουν το ζήτημα περαιτέρω οι μαθητές αναζήτησαν και ανέλυσαν τους νόμους σχετικά με τη λειτουργία

μιας ιχθυοκαλλιέργειας αλλά και τους νόμους που διέπουν το ερασιτεχνικό ψάρεμα.

Στη συνέχεια πήραν συνέντευξη από τον ιδιοκτήτη της ιχθυοκαλλιέργειας και από έναν ερασιτέχνη ψαρά, χρησιμοποιώντας τις γνώσεις που απέκτησαν από τις προηγούμενες εργασίες στην τάξη, προκειμένου να προσδιορίσουν και να αναλύσουν τα επιχειρήματα και τις απόψεις των βασικών εμπλεκόμενων φορέων. Οι συνεντεύξεις απογμανητοφωνήθηκαν και τα κείμενα γράφηκαν σε υπολογιστές, η διατύπωση και η ορθογραφία ελέγχθηκαν ανά ζευγάρια, και συντάχτηκε μια τελική έκθεση.

Η ιδέα του εκπαιδευτικού ήταν να χρησιμοποιήσει βιολογικές, χημικές, γεωγραφικές, μαθηματικές και κοινωνικές έννοιες όπως θρεπτικές ουσίες, μεταβολισμός, αποσύνθεση, κλίμακα, οξείδωση, συγκατάθεση, συμφέροντα, συγκρούσεις, όρια, αξίες κ.λπ. Οι μαθητές με τον τρόπο αυτό οδηγήθηκαν σε μια βαθύτερη κατανόηση του ζητήματος και εμπλούτισαν τα διάφορα επιχειρήματα και τις αντιλήψεις σχετικά με το πρόβλημα και τα αντικρουόμενα συμφέροντα.

Σκεπτικό

Τα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος έχουν πολλά να προσφέρουν στην ΕΑΑ. Εντούτοις τα ζητήματα που σχετίζονται με την αειφόρο ανάπτυξη σπάνια μπορούν να εξεταστούν αποκλειστικά μέσα από ένα και μόνο γνωστικό αντικείμενο. Το κριτήριο για να συμπεριληφθεί μια θεματική περιοχή είναι να μπορεί να συμβάλει - από κοινού με άλλα μαθήματα - στην απάντηση των ερωτήσεων που εγείρει το υπό μελέτη πρόβλημα. Οι φυσικές ή οι κοινωνικές επιστήμες, για παράδειγμα, δεν χρησιμοποιούνται αυτές καθαυτές αλλά αντλούνται από αυτές μοντέλα και έννοιες για να κατανοήσουν οι μαθητές την πολυπλοκότητα του συγκεκριμένου

ζητήματος.

Το κάθε ζήτημα είναι σαν μια περιοχή ενώ τα γνωστικά αντικείμενα μπορεί να συγκριθούν με διαφορετικά είδη χαρτών (πολιτικών, κλιματικών, γεωλογικών κ.ά.), χρήσιμων για την κατανόηση και το σχεδιασμό δράσεων. Το είδος των χαρτών που χρειαζόμαστε εξαρτάται από ποιες αλλαγές θέλουμε να κάνουμε. Το σημαντικό δεν είναι να χρησιμοποιούμε κάθε φορά όλους τους πιθανούς χάρτες αλλά να είμαστε σε θέση να τους χρησιμοποιήσουμε ανάλογα με το αντικείμενο της έρευνάς μας, κατανοώντας τη διαδικασία που οδηγεί στην απλούστευση της πολυπλοκότητας, χωρίς να μπερδεύουμε το χάρτη με την περιοχή.

Η ενασχόληση με ζητήματα σχετικά με την αειφόρο ανάπτυξη απαιτεί να ξεπερνούμε συνεχώς τα σύνορα των γνωστικών αντικειμένων του αναλυτικού προγράμματος. Το σημαντικό είναι να αναδειξουμε και να ενδυναμώσουμε τις σχέσεις ανάμεσα στις οπτικές των διαφορετικών μαθημάτων, με έναν μη κατακερματισμένο τρόπο.

Η ΕΑΑ θα πρέπει παράλληλα να υποστηρίζει τη μάθηση στο πλαίσιο των παραδοσιακών μαθημάτων παρέχοντας παραδείγματα και προοπτικές για την ανανέωση της διδασκαλίας και μάθησης στα μαθήματα αυτά. Μέσα από αυτό το πρίσμα αποτελεί πρόκληση για τα σχολεία να διερευνήσουν σε ποιο βαθμό είναι δυνατό να λειτουργήσει η ΕΑΑ ως όχημα για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της μάθησης στα παραδοσιακά γνωστικά αντικείμενα. Η προσανατολισμένη σε πραγματικά προβλήματα, αυθεντική και διεπιστημονική προσέγγιση που απαιτεί η ανάλυση των ζητημάτων της αειφόρου ανάπτυξης μπορεί να διευρύνει τα συνήθως ακαδημαϊκά απομονωμένα και θεωρητικά προσανατολισμένα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος.

Κριτήρια ποιότητας

- Οι εκπαιδευτικοί στην ΕΑΑ εστιάζουν σε προβλήματα και ζητήματα. Τα διάφορα γνωστικά αντικείμενα πρέπει να συμβάλουν στην κατανόηση από τους μαθητές της πολυπλοκότητας των ζητημάτων αυτών.
- Οι θεωρίες και οι έννοιες των ακαδημαϊκών γνωστικών αντικείμενων χρησιμοποιούνται για να τεκμηριώσουν τη συχνά απλοϊκή και μη κριτική εμπειρική γνώση.
- Οι εκπαιδευτικοί αναζητούν ιδέες και οπτικές στην ΕΑΑ για να ανανεώσουν τη διδασκαλία και μάθηση στα παραδοσιακά μαθήματα.
-

II. Κριτήρια ποιότητας που αφορούν την πολιτική και την οργάνωση του σχολείου

1. Το πεδίο της πολιτικής και του σχεδιασμού του σχολείου

Παράδειγμα

Ο διευθυντής του σχολείου με αφορμή τη Δεκαετία της ΕΑΑ (2005-2014) καλεί το σύλλογο διδασκόντων σε σύσκεψη. Επίσης καλεί εκπροσώπους από το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων καθώς και ορισμένους σημαντικούς φορείς της τοπικής κοινωνίας. Πριν από τη συνάντηση ενημερώνει τους συμμετέχοντες σχετικά με την πληροφόρηση που έχει λάβει αλλά και το υλικό που έχει συγκεντρώσει από το διαδίκτυο αναφορικά με τη Δεκαετία της ΕΑΑ. Στην πρόσκλησή του ο διευθυντής επισημαίνει ότι το θέμα φαίνεται ενδιαφέρον

αλλά δεν είναι σίγουρος αν είναι καλή ιδέα να εμπλακεί το σχολείο στην ΕΑΑ.

Στη συνάντηση όλοι οι συμμετέχοντες καλούνται να συνεισφέρουν στη συζήτηση με επιχειρήματα υπέρ και κατά μιας οργανωμένης προσπάθειας στην κατεύθυνση της ΕΑΑ. Καμιά τελική απόφαση δεν λαμβάνεται αλλά συγκροτούνται ομάδες εργασίας για να διερευνήσουν πιο λεπτομερειακά διαφορετικές πτυχές ώστε σε μια επόμενη συνάντηση να παρθούν οι τελικές αποφάσεις. Ένα από τα κυριότερα σημεία της εργασίας των ομάδων είναι να διερευνήσουν κατά πόσο η προηγούμενη εμπειρία του σχολείου σε διάφορα προγράμματα και πρωτοβουλίες μπορεί να αξιοποιηθεί στο νέο αυτό πλαίσιο. Ένα άλλο σημείο αφορά πώς μια συγκεκριμένη προσπάθεια στην κατεύθυνση της ΕΑΑ θα επηρέαζε την απόδοση των μαθητών στα κύρια μαθήματα και τελικά την επίδοσή τους σε σημαντικές τελικές εξετάσεις. Οι γονείς και διάφοροι φορείς της κοινότητας ενθαρρύνονται να εκφράσουν τις απόψεις τους και τα ενδιαφέροντά τους.

Στη δεύτερη συνάντηση όλες οι ομάδες εργασίας αναφέρουν τα πορίσματά τους και τα ευρήματα συζητούνται. Τελικά επιτυγχάνεται μια γενική συμφωνία για να ξεκινήσει το σχολείο να δουλεύει στην κατεύθυνση της ΕΑΑ, όμως όλες οι ομάδες εκφράζουν την αβεβαιότητά τους για το πώς θα πρέπει να προχωρήσουν. Τονίζεται από πολλούς ότι τα επόμενα βήματα θα πρέπει να αντιμετωπισθούν ως εξερευνητικά και διαμορφωτικά και να μην αναμένεται μια γρήγορη πρόοδος και επιτυχία. Συμφωνήθηκε να συνταχθεί μια λίστα με κριτήρια ποιότητας για τη δουλειά του σχολείου σχετικά με την ΕΑΑ και να χρησιμοποιηθεί αυτή ως σημείο εκκίνησης. Επίσης συμφωνήθηκε ένας αριθμός από πρόσθετα μικρότερα βήματα, ώστε να εμπλακούν στην προσπάθεια όλοι οι εργαζόμενοι στο σχολείο.

ΣΚΕΠΤΙΚΟ

Η σχολική πολιτική έχει μια εξωτερική, όσο και μια εσωτερική λειτουργία αλλά και οι δύο μπορεί να υποστηριχθούν εστιάζοντας στην ΕΑΑ. Εξωτερικά, η εστίαση στην ΕΑΑ μπορεί να βοηθήσει το σχολείο να διαμορφώσει ένα προφίλ καθαρά προσανατολισμένο στο μέλλον. Εσωτερικά, η προσπάθεια να καταστεί η ΕΑΑ βασικό κίνητρο για στοχασμό και καινοτομία, μπορεί να βοηθήσει ώστε να εξελιχθεί το σχολείο σε ένα δυναμικό «οργανισμό μάθησης». Η πραγματική φύση της ΕΑΑ υπαγορεύει μια ατμόσφαιρα ανταλλαγής ιδεών και στοχασμών που βασίζονται σε επιθυμίες και οράματα για το μέλλον. Κατ' αυτό τον τρόπο μπορεί να απεγκλωβίσει τους εμπλεκόμενους στο σχολείο από την καθημερινή ρουτίνα και τις ασήμαντες ενασχολήσεις, να τους ενδυναμώσει και να τους εμπλέξει στην προσπάθεια, αν φυσικά η ηγεσία αντιληφθεί αυτή τη δυναμική. Σε όλα τα σχολεία ο διευθυντής θα έχει ένα ρόλο κλειδί στο να βοηθήσει να απελευθερωθεί η ενέργεια και τα αποθέματα των ανθρώπινου δυναμικού του σχολείου. Κατά τη διαδικασία του σχεδιασμού είναι απαραίτητη μια συναινετική συμφωνία για τον προσανατολισμό ενώ μικρά βήματα στη σωστή κατεύθυνση είναι πολύ περισσότερο βιώσιμα από τις πολλές και μεγάλες αλλαγές σε σύντομο χρονικό διάστημα.

Σε ένα εύρυθμο σχολείο η συνολική ικανότητά του είναι κάτι πολύ περισσότερο από το άθροισμα των ατομικών ικανοτήτων. Είναι σημαντικό, λοιπόν, να κατανοηθεί η κουλτούρα του σχολείου ως έκφραση της συλλογικής «μνήμης» του σχολείου, π.χ. νέες εμπειρίες, στοχασμοί και καινοτομίες ενσωματώνονται στη σχολική κουλτούρα και αλλάζουν τον τρόπο που οι άνθρωποι αλληλεπιδρούν, συζητούν και ενεργούν. Είναι καθήκον του διευθυντή να διευκολύνει παρόμοιες διεργασίες αλλά ο σκοπός, η διαδικασία και η οργάνωση

ως κοινό όραμα πρέπει να αποτελέσουν αντικείμενο επεξεργασίας από όλους τους φορείς του σχολείου.

Κριτήρια ποιότητας

- Το σχολείο εντάσσει την εστίαση στην ΕΑΑ στους στόχους του καθώς και στον ετήσιο προγραμματισμό δράσης του.
- Η ηγεσία του σχολείου ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιούν τη διάσταση του μέλλοντος για τη μακροπρόθεσμη δουλειά τους στο πλαίσιο της ΕΑΑ.
- Το σχολείο παραχωρεί τον απαραίτητο σχολικό χρόνο στους μαθητές για τη δουλειά τους σε σχέση με την αειφόρο ανάπτυξη καθώς και στους εκπαιδευτικούς για στοχασμό και διασαφήνιση των ζητημάτων της ΕΑΑ στο σχολείο.
- Το σχολείο θεσμοθετεί διαδικασίες προκειμένου να καλύψει τις ανάγκες των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση στην ΕΑΑ.
-

2. Το πεδίο του σχολικού κλίματος

Παράδειγμα

Ένα μικρό σχολείο σε μια πόλη χαρακτηρίζεται από τα ποικίλα προγράμματα που προσφέρει στους μαθητές: τα προγράμματα για τα ζητήματα της αειφορίας βρίσκονται στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας σε όλες τις τάξεις. Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι «η απόλαυση της σχολικής ώρας» και «η προετοιμασία για το μέλλον» μπορούν να συμβαδίζουν καθώς και ότι μια δημιουργική, μη ανταγωνιστική και πλούσια σε ερεθίσματα ατμόσφαιρα είναι το καλύτερο για τους μαθητές.

Η ηγεσία του σχολείου προσπαθεί να κάνει μια δίκαιη κατανομή ρόλων και ευθυνών: μερικοί εκπαιδευτικοί έχουν την ευθύνη να συντονίζουν προγράμματα μιας τάξης, άλλοι έχουν την ευθύνη δια-ταξικών προγραμμάτων, τις ανταλλαγές με άλλα σχολεία, την ένταξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες, τις επαφές με το Δήμο ή τους εκπαιδευτικούς φορείς.

Οι γονείς και η κοινότητα ενημερώνονται σε συνεχή βάση και είναι πολύ περήφανοι για τις σχολικές δραστηριότητες: ιδρύθηκε μάλιστα ένας σύλλογος γονέων και πολιτών για να υποστηρίξει το σχολείο. Οι δραστηριότητες αυτού του συλλόγου προγραμματίζονται μαζί με τις δραστηριότητες του σχολείου για να συζητούνται ταυτόχρονα με τους γονείς και τους ενδιαφερόμενους πολίτες τα ίδια θέματα που θα διερευνήσουν οι μαθητές κατά τη διάρκεια της χρονιάς.

Κάθε χρόνος είναι μια καινούρια πρόκληση και ο πρώτος μήνας του σχολικού έτους αφιερώνεται στον προγραμματισμό της δουλειάς και στην οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης στη σχολική κοινότητα. Ιδιαίτερη προσοχή δίνεται στο καλωσόρισμα των καινούργιων - εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων και μελών του προσωπικού. Οργανώνονται για το σκοπό αυτό ομαδικές δραστηριότητες με μεικτές ηλικιακά ομάδες, αλληλοεβοήθεια ανάμεσα σε μαθητές και ειδικές δραστηριότητες για τους ενδιαφερόμενους γονείς.

Όλες οι εμπλεκόμενες ομάδες εκπροσωπούνται στο σχολικό συμβούλιο, αλλά πρόθεση του σχολείου είναι να αναπτύσσεται ένας ευρύτερος διάλογος γύρω από τα κύρια προβλήματα και τις βασικές αποφάσεις που πρόκειται να παρθούν, πριν αυτά φθάσουν στο συμβούλιο.

Σκεπτικό

Το σχολικό κλίμα είναι μια έννοια που δύσκολα ορίζεται αλλά βιώνεται από κάθε εκπαιδευτικό και μαθητή. Το σχολικό κλί-

μα δημιουργείται και με τη σειρά του ασκεί ισχυρή επίδραση στο σύνολο των σχέσεων που αναπτύσσονται ανάμεσα σε μαθητές, εκπαιδευτικούς, σχολικό προσωπικό και ηγεσία, γονείς και ευρύτερη κοινότητα. Κατά συνέπεια το κλίμα του σχολείου βιώνεται διαφορετικά από τις διαφορετικές ομάδες (εκπαιδευτικούς, μαθητές κ.λπ.) του σχολείου. Ακόμα και ανάμεσα στα μέλη καθεμίας από αυτές τις ομάδες το σχολικό κλίμα μπορεί να βιωθεί πολύ διαφορετικά. Μια ισχυρή αίσθηση ταυτότητας, η υπερηφάνεια του «ανήκειν» και ταυτόχρονα το αίσθημα ότι αμφιβολίες και κριτική όχι μόνο επιτρέπονται αλλά είναι και καλοδεχούμενες αποτελούν σημαντικά συστατικά ενός θετικού σχολικού κλίματος.

Η ΕΑΑ μπορεί να έχει θετική επίδραση στο σχολικό κλίμα καθώς η συμμετοχή, η κριτική σκέψη, η διασαφήνιση αξιών, η αυθεντική δράση και η αποδοχή της πολυπλοκότητας μπορούν να αναπτυχθούν πολύ πιο εύκολα σε ένα σχολείο όπου τα στοιχεία αυτά αποτελούν κοινά χαρακτηριστικά της σχολικής ζωής και εργασίας.

Για την ΕΑΑ είναι επίσης σημαντικό όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας να είναι ενήμερα για την αποστολή και τη συμβολή τους: το βοηθητικό προσωπικό και οι άνθρωποι που δουλεύουν στη σχολική καντίνα είναι εξίσου σημαντικοί με τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς για να χτιστούν καθημερινές πρακτικές σεβασμού, φροντίδας για τους σχολικούς πόρους, εμπιστοσύνης στους κανόνες δημοκρατίας και ευχαρίστησης στο κοινωνικό και μαθησιακό περιβάλλον.

Κριτήρια ποιότητας

- Η σχολική ατμόσφαιρα επιτρέπει στον καθένα να νιώθει ότι μπορεί να συνεισφέρει με καινοτόμες ιδέες και προτάσεις χωρίς φόβο. Η σχολική ηγεσία οφείλει να διευκολύνει τη δημιουργία αυτού του κλίματος.

- Το σχολείο αντιμετωπίζεται ως ένα πεδίο, όπου όλοι οι μετέχοντες ασκούνται στη δημοκρατία και τη συμμετοχή και εμπλέκονται σε διαφορετικά επίπεδα στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.
- Όλη η σχολική κοινότητα, ειδικά οι γονείς, ενημερώνονται για τη συμβολή της ΕΑΑ στη γενική μάθηση των μαθητών και εμπλέκονται στη σχολική ανάπτυξη.
-

3. Το πεδίο της διοίκησης του σχολείου

Παράδειγμα

Επισκεφθήκαμε ένα αρκετά μεγάλο σχολείο στην επαρχία. Μας υποδέχθηκε θερμά ο διευθυντής, ο οποίος με περηφάνια μας ξενάγησε στη σχολική αυλή. Είναι πραγματικά μια πολύ καλή αυλή, με πολλά δέντρα, ανθισμένους θάμνους και λουλούδια σε μικρά παρτέρια. Σε πολλά σημεία ο χώρος έχει διευθετηθεί για να κάθονται τα παιδιά να δουλεύουν ή απλά να χαλαρώνουν. Πολλά δέντρα έχουν ξύλινες ταμπελίτσες με το κοινό και το επιστημονικό όνομα του δέντρου. Ένα τμήμα της αυλής έχει «κήπο λαχανικών» με αρωματικά φυτά (για φαγητό και αφεψήματα).

Ενώ καθόμασταν και συζητούσαμε για το πώς έγιναν όλα αυτά μέσω μιας χορηγίας στο πλαίσιο ενός προγράμματος για τη βελτίωση του σχολείου, ξεκίνησε το διάλειμμα για το φαγητό. Μια τάξη μαθητών περνά μπροστά μας με τα τάπερ του φαγητού. Ένα κοριτσάκι κατά λάθος χύνει στο έδαφος το ρύζι του. Αμέσως τρέχει σε ένα κτίριο και γυρνά πίσω με σκούπα και φαράσι για να καθαρίσει την αυλή. Πριν ακόμα οι συμμαθητές της μπουν στο κτίριο της τραπεζαρίας, τους προλαβαίνει και παίρνει τη θέση της ανάμεσά τους. Όταν

σχολιάσαμε το γεγονός, ο διευθυντής απάντησε: «Ναι, έχουν μάθει τι να κάνουν!».

Όταν αργότερα τον ρωτήσαμε κατά πόσο οι μαθητές αναμείχθηκαν στις εργασίες για τη βελτίωση της σχολικής αυλής, ο διευθυντής απάντησε ότι βοήθησαν να φυτευτούν τα δέντρα. Αποδείχθηκε ότι τελικά οι μαθητές χρησιμοποιήθηκαν ως εργαλεία για τη διαμόρφωση μιας ωραίας σχολικής αυλής. Ο διευθυντής όμως πολύ γρήγορα διέκρινε τη δυνατότητα να εμπλέξει τους μαθητές πολύ περισσότερο. «Δώστε μου ένα χρόνο!» ήταν η τελική παρατήρηση αυτού του «αποτελεσματικού» διευθυντή.

Σκεπτικό

Σε ένα πρώτο επίπεδο, τα κριτήρια ποιότητας στον τομέα της διοίκησης μιας σχολικής μονάδας μπορεί να αναφέρονται σε μια καθαρή και ωραία αυλή, καλά τακτοποιημένα κτίρια, μηχανισμούς για την εξοικονόμηση ενέργειας, νερού και τη σωστή διαχείριση των απορριμμάτων. Αλλά σε ένα δεύτερο επίπεδο πρέπει να διερευνηθεί κατά πόσο όλες αυτές οι «καλές» δράσεις βοηθούν επαρκώς τους μαθητές να προετοιμαστούν για να εφαρμόσουν πτυχές της αειφόρου ανάπτυξης στη μελλοντική ζωή τους. Μέσα από αυτή την προοπτική, η αξία της εμπλοκής των μαθητών σε δραστηριότητες σχολικής διαχείρισης πρέπει πρώτα και πάνω από όλα να αντιμετωπιστεί και να αξιολογηθεί σε σχέση με την παιδαγωγική και εκπαιδευτική αξία των δραστηριοτήτων αυτών και όχι σε σχέση με τα αποτελέσματά τους π.χ. την εξοικονόμηση ενέργειας ή τη μείωση των απορριμμάτων στο σχολείο. Αυτή η περιοχή κριτηρίων ποιότητας λοιπόν πρέπει να αντιμετωπιστεί σε συνάρτηση με τα κριτήρια που αφορούν άλλους τομείς οι οποίοι σχετίζονται με διδακτικές και μαθησιακές διαδικασίες.

Σε ένα τυπικό σχολείο η διδασκαλία και η μάθηση είναι διαχωρισμένες από τη διοίκηση του σχολείου. Οι αποφάσεις που αφορούν τη διαχείριση του σχολικού χώρου λαμβάνονται χωρίς να έχουν πρόσβαση σε αυτές οι μαθητές, παρ' όλο που αυτές οι αποφάσεις έχουν μεγάλη επίδραση στην καθημερινή ζωή τους στο σχολείο. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί ίσως δίνουν αγώνα για να βοηθήσουν τους μαθητές να εμπλακούν ως υπεύθυνοι μέτοχοι τόσο στα μαθήματα όσο και στη διαχείριση του σχολικού χώρου στο πλαίσιο των ζητημάτων της αειφορίας. Αν όμως η διοίκηση της σχολικής μονάδας γίνεται με τρόπο από πάνω προς τα κάτω, τότε αυτή θα λειτουργεί ως ένα «κρυφό πρόγραμμα» που δρα ενάντια σε αυτά τα οποία οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν να επιτύχουν. Αντί λοιπόν να αντιμετωπίζονται οι μαθητές ως κομμάτι του σχολείου που πρέπει να τύχει διαχείρισης, θα ήταν πολύ πιο χρήσιμο να βρεθούν τρόποι ανάδειξης ενός γνήσιου αισθήματος ιδιοκτησίας και συμμετοχικότητας στη διαχείριση του σχολείου. Με αυτό τον τρόπο τέτοιου είδους δραστηριότητες μπορεί να γίνουν μαθησιακές δραστηριότητες.

Οι περιοχές που προσφέρονται για μια τέτοια προσπάθεια συνδέονται κυρίως με την αειφόρο ανάπτυξη: από τη διαχείριση των φυσικών πόρων (νερό, ενέργεια, υλικά, βιοποικιλότητα) μέχρι την ελαχιστοποίηση της χρήσης των χημικών και των επικίνδυνων ουσιών, από τη μέριμνα για τη διάθεση των απορριμμάτων μέχρι την προστασία της ασφάλειας στις μετακινήσεις των μαθητών, από τη φροντίδα για τις διατροφικές συνήθειες μέχρι την προσοχή στο φυσικό περιβάλλον γύρω από το σχολείο και στη σχολική αυλή. Το κύριο χαρακτηριστικό μιας υποδειγματικής σχολικής ζωής είναι η σύνδεση των καθημερινών συνηθειών με το σεβασμό στις επιθυμίες και τις ανάγκες όλων, και τη στήριξη ώστε ο καθένας να γίνει πραγματικός μέτοχος της αλλαγής. Αυτές οι

προσπάθειες θα έχουν μια έμμεση θετική επίδραση στους μαθητές οι οποίοι ζουν μέρος της ζωής τους σε ένα πλαίσιο, ξεκάθαρα προσανατολισμένο στα ζητήματα της αειφορίας.

Κριτήρια ποιότητας

- Το σχολείο κάνει ένα τακτικό έλεγχο των αναγκών του στην κατεύθυνση της αειφορίας, εμπλέκοντας μαθητές, εκπαιδευτικούς και προσωπικό.
- Το σχολείο αποφασίζει κάθε χρόνο ποιες είναι οι νέες προκλήσεις και ποιες ενέργειες πρέπει να γίνουν για μια διαρκή βελτίωση της διοίκησης του σχολείου.
- Το σχολείο αγωνίζεται να γίνει ένα παράδειγμα προσεκτικής διαχείρισης των πόρων και αποδείξεις των αποτελεσμάτων επιδεικνύονται στην εσωτερική και εξωτερική κοινότητα.
-

4. Το πεδίο της αξιολόγησης πρωτοβουλιών για την ΕΑΑ στο σχολικό επίπεδο

Παράδειγμα

Μετά από δύο χρόνια πολλών μαθημάτων αφιερωμένων στην ΕΑΑ, οι εκπαιδευτικοί ενός Γυμνασίου ζήτησαν να έχουν τη δυνατότητα αναστοχασμού των σκοπών και της μεθοδολογίας της διδασκαλίας τους: οι μαθητές θεωρούσαν την ΕΑΑ ως ένα ακόμα καθήκον με κανένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον ή προσωπική συμμετοχή στα προτεινόμενα ζητήματα. Οι εκπαιδευτικοί ήταν πραγματικά περίεργοι να καταλάβουν ποια ήταν τα εμπόδια ή τα λάθη που έκαναν και ζήτησαν από ανθρώπους που δουλεύουν στο χώρο της ΕΑΑ να καθοδηγήσουν μια σύσκεψη.

Ως πρώτο βήμα ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να σκεφτούν το μέλλον αντί για το παρελθόν. Τι πραγματικά ήθελαν να πετύχουν; Ποιοι ήταν οι πιο σημαντικοί μακροχρόνιοι στόχοι της διδασκαλίας τους για την αειφόρο ανάπτυξη; Ξεκινώντας από τους στόχους άρχισαν να προβληματίζονται στο «πώς», στις μεθόδους και στο περιεχόμενο που μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για να επιτευχθούν αυτοί οι στόχοι.

Κατά τη διαδικασία αυτή διαπίστωσαν ότι η διδασκαλία τους για την ΕΑΑ ήταν περισσότερο μετάδοση περιεχομένου παρά υποστήριξη των μαθητών να ενισχύσουν την κριτική τους σκέψη και τη φαντασία τους. Το αποτέλεσμα ήταν μια αίσθηση σύγχυσης στους μαθητές, οι οποίοι κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν ζητήματα πολύ μεγάλα και πολύ μακρινά από την καθημερινή ζωή τους.

Οι εκπαιδευτικοί αποφάσισαν να αναθεωρήσουν τη διδασκαλία τους και να αναζητήσουν νέες προσεγγίσεις. Στην προσπάθειά τους αυτή συμφώνησαν σε μια δέσμη κριτηρίων τα οποία θα έπρεπε να ακολουθούνται από κάθε εκπαιδευτικό για το σχεδιασμό οποιουδήποτε μαθήματος ή προγράμματος ή πρωτοβουλίας στο σχολείο. Τα κριτήρια ήταν κατά μια έννοια «αφηρημένα» και αποφάσισαν να έχουν τακτικές συναντήσεις για να συγκρίνουν το «πρακτικό παράδειγμα» που θα έβρισκαν για να περιγράψουν το κάθε κριτήριο.

Το πρώτο παράδειγμα που αναδείχθηκε ήταν το κριτήριο της συμμετοχής και πιο συγκεκριμένα η έλλειψη συμμετοχής: είχαν αποφασίσει τα κριτήρια χωρίς να εμπλέξουν μαθητές και γονείς στη διαδικασία! Με τη βοήθεια ενός εξωτερικού συνεργάτη σχεδίασαν πρωτοβουλίες με σκοπό να εμπλέξουν μαθητές και γονείς στο σχεδιασμό ενός καλύτερου σχολείου, προσανατολισμένου στο μέλλον και την αειφόρο ανάπτυξη.

Η διαδικασία ήταν μακρόχρονη αλλά στο τέλος της χρο-

νιάς το σχολείο είχε αναπτύξει μια δέσμη κριτηρίων σχετικά με τις μαθησιακές προσεγγίσεις, τα είδη των δραστηριοτήτων, το ρόλο του σχολείου στην κοινότητα για να προχωρήσουν στην κατεύθυνση της ΕΑΑ. Τα κριτήρια ήταν ρητά και γραμμένα σε ένα είδος «Σχολικού πλάνου για την ΕΑΑ» το οποίο εγκρίθηκε από το Σχολικό Συμβούλιο. Στο πλάνο αυτό ένα από τα κριτήρια για την ανάπτυξη του σχολείου ήταν «να εμπλακούν στην έρευνα», να συγκεντρώσουν στοιχεία σχετικά με καινοτομίες και να συζητήσουν τα δεδομένα σε μεικτές ομάδες, όπου γονείς, μαθητές και προσωπικό θα αντιπροσωπεύονταν εξίσου με τους εκπαιδευτικούς.

Σκεπτικό

Δεν υπάρχουν συνταγές για την αειφόρο ανάπτυξη και κατά συνέπεια για την ΕΑΑ. Αναστοχασμός της πρακτικής, αυτοαξιολόγηση και έρευνα δράσης είναι προσεγγίσεις οι οποίες μπορούν να βοηθήσουν την ανάπτυξη του σχολείου στην κατεύθυνση της αειφόρου ανάπτυξης. Ο αναστοχασμός και η έρευνα χρειάζονται χρόνο, ξεκάθαρα ερευνητικά ερωτήματα, συλλογή δεδομένων, ερμηνεία και συζήτηση, λαμβάνοντας υπόψη διαφορετικές οπτικές. Η τεκμηρίωση της δράσης και της διδακτικής διαδικασίας είναι το πρώτο βήμα. Τα άλλα βήματα απαιτούν καθορισμό της ποιότητας που το σχολείο επιθυμεί να επιτύχει καθώς και των κριτηρίων ποιότητας τα οποία θα χρησιμοποιηθούν για την αξιολόγηση του αποτελέσματος. Η συζήτηση για μια δέσμη κριτηρίων ποιότητας συγκεκριμένων για κάθε σχολείο, η οποία θα είναι ανοικτή στη συμμετοχή των μαθητών, γονέων, προσωπικού και εξωτερικής κοινότητας, είναι ένας τρόπος για την ανάπτυξη κοινής αντίληψης για τη φιλοσοφία του σχολείου σχετικά με την ΕΑΑ καθώς και για την καλλιέργεια της κουλτούρας της συμμετοχικότητας.

Η συζήτηση δεν θα παραμείνει μόνο μια απλή συζήτηση για τα κριτήρια αλλά συνεχίζεται με την εμπλοκή όλων των φορέων στην ερμηνεία των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν και στην εσωτερική αξιολόγηση των αποτελεσμάτων. Η μετάβαση από βραχυχρόνια και ορατά αποτελέσματα σε μεσο/μακροπρόθεσμα μαθησιακά αποτελέσματα, που αφορούν αξίες και κριτική σκέψη και όχι μόνο συμπεριφορές, δεν είναι μια εύκολη διαδικασία αλλά μπορεί να ενδυναμωθεί από τη διευκρίνιση των κριτηρίων και από τον αναστοχασμό και την αξιολόγηση της δράσης που αναλήφθηκε.

Κριτήρια ποιότητας

- Το σχολείο παρέχει ικανοποιητικό σχολικό χρόνο στους εκπαιδευτικούς για αναστοχασμό και έρευνα στα ζητήματα της ΕΑΑ.
- Το σχολείο διευκρινίζει και αναπτύσσει κριτήρια ποιότητας για την ΕΑΑ σύμφωνα με το όραμά του για την ΕΑΑ και τα χρησιμοποιεί για εσωτερική αξιολόγηση.
- Το σχολείο θεσπίζει διαδικασίες για να επωφεληθεί από τα επιτεύγματα της ΕΑΑ, όπως επίσης και από τα εμπόδια και τις δυσκολίες που ανέκυψαν, για το καλό όλου του σχολείου ακόμα και για τους εκπαιδευτικούς που δεν ήταν αναμεμειγμένοι σε τέτοιου είδους πρωτοβουλίες.
-

III. Κριτήρια ποιότητας που αφορούν τις εξωτερικές σχέσεις του σχολείου

1. Το πεδίο της συνεργασίας με την κοινότητα

Παράδειγμα

Οι εκπαιδευτικοί ενός τεχνικού σχολείου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναζητούν δυνατότητες για πραγματική εμπειρική μάθηση και τοποθεσίες στην τοπική κοινότητα όπου θα μπορούσαν να εισάγουν τους μαθητές στο πεδίο της ΕΑΑ. Η πόλη όπου βρίσκεται το σχολείο είναι κοντά σε μια λίμνη. Ειδική προσοχή δόθηκε τα τελευταία πέντε χρόνια στο πρόβλημα της ρύπανσης του νερού.

Το σχολείο αποφάσισε να προσανατολίσει όλα τα εργαστήρια (χημείας, μικρο-βιολογίας και φυσικής) στη διερεύνηση της κατάστασης της λίμνης και να προτείνει ως τεχνικό συνεργάτη την τοπική Περιβαλλοντική Αρχή, που προσφέρθηκε να διεξάγει ένα μέρος της ανάλυσης και του ελέγχου του νερού. Επιπλέον οι μαθητές χρησιμοποίησαν μέρος του χρόνου τους για κοινωνικές μελέτες και 'project' προκειμένου να διερευνήσουν και άλλα σημαντικά στοιχεία του προβλήματος, όπως τα αισθήματα και τις απόψεις των κατοίκων σχετικά με τη ρύπανση της λίμνης, τους περιορισμούς και τους φόρους που επιβλήθηκαν από το δήμο.

Η σχολική χρονιά τελείωσε με τη δημόσια παρουσίαση των στοιχείων που είχαν συγκεντρωθεί και των προτάσεων των πολιτών για τη βελτίωση όχι μόνο της ποιότητας της λίμνης αλλά και των ποταμών. Μετά από αυτή την παρουσίαση άλλα σχολεία - μερικά πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και ένα καλλιτεχνικό σχολείο, τα οποία ενεπλάκησαν στο σχεδιασμό και την πραγματοποίηση της έκθεσης - θέλησαν να συμμετέ-

χουν στη δραστηριότητα.

Ο δήμος ήρθε σε επαφή με το τεχνικό σχολείο για ένα τριετή έλεγχο της ρύπανσης του νερού της λίμνης και χρηματοδότησε μια καμπάνια σχετικά με την προστασία του νερού, η οποία απευθυνόταν στον γενικό πληθυσμό της πόλης και οργανώθηκε από ένα δίκτυο σχολείων.

Σκεπτικό

Μια από τις κύριες ιδέες της ΕΑΑ είναι η συνάφειά της με την τοπική κοινωνία και η οικοδόμηση μιας τοπικής και πλακισωμένης γνώσης. Με αυτό τον τρόπο το σχολείο δεν είναι πλέον ένας θεσμός απομονωμένος από τον πραγματικό κόσμο, που προτείνει αφηρημένη και γενική γνώση αλλά γίνεται ενεργός θεσμός στην κοινωνία και αναγνωρίζεται ως βασικός φορέας στην ανάπτυξη της κοινότητας.

Ένα πρώτο βήμα είναι η χρήση των χαρακτηριστικών και προβλημάτων της κοινότητας ως πηγές για έρευνα πεδίου και ενεργή μάθηση. Ένα περαιτέρω βήμα είναι να καθιερωθεί το σχολείο ως μια σημαντική φωνή για το σχεδιασμό της τοπικής αειφόρου ανάπτυξης. Και ένα ακόμα βήμα είναι να προσφερθούν οι εγκαταστάσεις και οι ικανότητες του σχολείου για μελέτες της κοινότητας και δράση στην κατεύθυνση της αειφορίας. Σε αυτή τη διαδικασία τα σχολεία γίνονται κοινωνικά κέντρα με ανοικτές πόρτες και πηγές γνώσης που μοιράζονται τις ευθύνες με άλλους φορείς της κοινότητας. Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές κερδίζουν σε αναγνώριση και οι τελευταίοι αρχίζουν να ασκούν το μελλοντικό ρόλο τους ως ενεργοί πολίτες.

Κριτήρια ποιότητας

- Το σχολείο εμπλέκει την κοινότητα ως πηγή για διδασκαλία και μάθηση με πολυσήμαντους τρόπους.

- Το σχολείο χρησιμοποιεί την κοινότητα ως πεδίο δράσης.
- Το σχολείο ενθαρρύνει την κοινότητα να απευθύνει τις ανησυχίες της στο σχολείο και γίνεται έτσι ένα κοινοτικό κέντρο.
-

2. Το πεδίο των δικτύων και των συμπράξεων

Παράδειγμα

Ένας δήμος θέλει να οργανώσει τα 50 σχολεία του σε ένα ολοκληρωμένο σχολικό σύστημα στο οποίο η δημιουργία δικτύων, οι συμπράξεις και η εμπλοκή ενός παιδαγωγικού Πανεπιστημιακού τμήματος θα έπαιζαν σημαντικό ρόλο. Αρχικά, τα σχολεία πήραν μέρος σε ένα πρόγραμμα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης, στην οποία συμμετείχαν δύο εκπαιδευτικοί από κάθε σχολείο ώστε να είναι σε θέση να εμπνεύσουν, να καθοδηγήσουν και να λειτουργήσουν ως κριτικοί φίλοι για τους συναδέλφους τους. Με την υποστήριξη του δήμου αυτοί οι κριτικοί φίλοι και μέλη του Πανεπιστημίου συγκρότησαν μια ομάδα με σκοπό να διευκολύνουν την αρχική συνεργασία ανάμεσα στα σχολεία.

Τα σχολεία σχημάτισαν συμπράξεις οι οποίες καθορίστηκαν από γεωγραφικά κριτήρια ή σε μερικές περιπτώσεις από τα ενδιαφέροντα σε κάποιους τομείς της ΕΑΑ. Οι συμπράξεις συγκροτήθηκαν σε όλα τα επίπεδα: του διευθυντή, των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Ένα σχολείο ενδιαφερόταν ειδικά να εξασφαλίσει υποστήριξη για την κατάρτιση ενός σχεδίου δράσης με σκοπό συμπεριληφθεί η ΕΑΑ στη διδασκαλία. Μέσω του δικτύου έκαναν σύμπραξη με ένα άλλο σχολείο για να δουλέψουν από κοινού σε αυτό το αντικείμενο.

μενο. Στο πλαίσιο αυτής της σύμπραξης, οι κριτικοί φίλοι λειτούργησαν ως βασικοί παράγοντες για την ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών. Μια άλλη ομάδα σχολείων βρίσκονταν κοντά σε έναν υγρότοπο ο οποίος θα μετατρεπόταν σε λίμνη. Ήθελαν να αναπτύξουν ένα πρόγραμμα ΕΑΑ με εστίαση στα αντικρουόμενα συμφέροντα που σχετίζονταν με αυτήν τη μετατροπή. Οι κριτικοί φίλοι διευκόλυναν την επαφή με τοπικούς σημαντικούς παράγοντες οι οποίοι είχαν συμφέροντα και γνώσεις στην περιοχή: με ιδιοκτήτες γης, με το δήμο, με μια οργάνωση για την προστασία του περιβάλλοντος κ.λπ. Αυτές οι επαφές κατέληξαν σε μια μακροχρόνια συνεργασία ανάμεσα στα σχολεία και στην περιβαλλοντική οργάνωση.

Σκεπτικό

Ένα κομβικό σημείο για τα δίκτυα και τις συμπράξεις είναι η τακτική και συστηματική ανάπτυξη και ανταλλαγή εμπειριών και πληροφόρησης σχετικά με την ΕΑΑ. Η δημιουργία δικτύων και οι συμπράξεις μπορούν να λάβουν χώρα σε διάφορα επίπεδα: δίκτυα μεταξύ τοπικών, γειτονικών σχολείων, μεταξύ σχολείων και Μη Κυβερνητικών ή Κυβερνητικών Οργανώσεων που δραστηριοποιούνται στην ΕΑΑ (Πανεπιστήμια, κέντρα ή ενώσεις με εμπειρία στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών) ή ακόμα δίκτυα με διεθνείς εταίρους.

Σε επίπεδο σχολείου, οι μαθητές καθώς και οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία δημιουργίας δικτύων και συμπράξεων. Τα σχολεία κερδίζουν από τα δίκτυα τόσο έμμεσα όσο και άμεσα, π.χ. τα σχολεία αναπτύσσουν τη διδασκαλία τους μαθαίνοντας από τις εμπειρίες άλλων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, αναλαμβάνοντας και προωθώντας δίκτυα και συμπράξεις μέσα στα οποία δημιουργούνται και διοχετεύονται οι εμπειρίες τους. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο

η δημιουργία δικτύων έχει ένα δυναμικό χαρακτήρα, κάνει καλύτερους όλους τους εταίρους και εγκαθιδρύει συνέργεια στη συνεργασία.

Είναι μια πρόκληση για τις εθνικές και τοπικές εκπαιδευτικές αρχές να παρέχουν τους οικονομικούς πόρους και το πλαίσιο, ώστε να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις για το σχολείο να ξεκινήσει και να συντηρήσει δίκτυα και συνεργασίες.

Κριτήρια ποιότητας

- Το σχολείο συνεργάζεται με άλλα σχολεία με σκοπό να αναπτύξει, να ανταλλάξει και να συγκρίνει ιδέες και πληροφορίες σχετικές με την ΕΑΑ.
- Το σχολείο είναι μέρος τοπικών, εθνικών και διεθνών δικτύων σχετικών με την ΕΑΑ μέσα στα οποία ενισχύουν τους μαθητές να αναπτύξουν πρωτοβουλίες.
- Το σχολείο αναζητά συνεργασία με ιδρύματα ενεργά στην εκπαιδευτική ανάπτυξη στον τομέα της ΕΑΑ.
-

Ευχαριστίες

Η εργασία αυτή είναι εμπνευσμένη και έχει στηριχθεί στις εθνικές εκθέσεις των *Οικο-σχολείων* οι οποίες συντάχθηκαν από τις 13 χώρες μέλη των δικτύων ENSI και SEED. Είμαστε ευγνώμονες για την αξιόλογη δουλειά τους. Οι συγγραφείς των εθνικών εκθέσεων είναι:

Syd Smith, Αυστραλία. Günther Pfaffenwimmer, Αυστρία. Willy Sleurs, Φλαμανδική Κοινότητα Βελγίου. Søren Breiting και Finn Mogensen, Δανία. Lea Houtsonen, Φινλανδία. Ευγενία Φλογαΐτη, Γεωργία Λιαράκου και Μαρία Δασκολιά,

Ελλάδα. Reiner Mathar, Γερμανία. Nikolett Széplaki και Attila Varga, Ουγγαρία. Michela Mayer, Ιταλία. Sun-Kyung Lee, Κορέα. Astrid Sandes, Νορβηγία. Mariona Espinet, Mercè Guiler, Rosa Tarin, Rosa M. Rujol, Ισπανία - Καταλονία. Evalotta Nyander, Σουηδία.

Πολλοί σημαντικοί παιδαγωγοί λειτούργησαν ως κριτικοί φίλοι και μας παρείχαν πολύτιμη ανατροφοδότηση κατά τη φάση της συγγραφής αυτής της εργασίας. Αυτοί είναι: Roy Ballentyne, Αυστραλία. Daniella Tilbury, Αυστραλία. Günther Pfaffenwimmer, Αυστρία. Peter Posch, Αυστρία. Franz Rauch, Αυστρία. Paul Hart, Καναδάς. Bob Jickling, Καναδάς. Kirsten Nielsen, Δανία. Attila Varga, Ουγγαρία. Elisabetta Falchetti, Ιταλία. Serena Recagno, Ιταλία. Theresa Franquesa, Ισπανία. Mercè Junyent Pubill, Ισπανία. Johan Ohman, Σουηδία. William Scott, Αγγλία. Stephen Sterling, Αγγλία. Justin Dillon, Αγγλία.

Προτάσεις για περαιτέρω διάβασμα

- Benedict, F. (Ed.) (2000). *From the Pilot to the Mainstream - Generalisation of good practise in Environmental Education*. Oslo: ENSI International Conference.
- Elliott, J (Ed.) (1999). *Environmental Education: on the way to a sustainable future*. Linz (Austria): ENSI International Conference.
- Huckle, J & Stephen S. (Eds.) (1996). *Education for sustainability*. London: Earthscan Publications.
- Kyburz-Graber, R. Posch, P. & Peter, U. (Eds.) (2003). *Interdisciplinary Challenges in Teacher Education - Interdisciplinary and Environmental Education*. Innsbruck/ Wien: Studienverlag.
- Mogensen, F. & Mayer, M. (2005). *A Comparative Study on Eco-school Development Process*. Wien: ENSI/SEED.

- Morin, E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l' éducation du futur*. Paris : UNESCO.
- OECD (1997). *Sustainable Development. OECD Policy approaches for the 21st Century*. Paris: OECD.
- OECD (2003). *Beyond bureaucracy. Networks of innovations for Schools and Systems*. Paris: OECD Forum on schooling for tomorrow.
- Scott, W. & Gough, S. (Eds.) (2003). *Key issues in sustainable development and learning: a critical review*. London: Routledge Falmer.
- Scott, W. & Gough, S. (Eds.) (2003). *Sustainable Development and Learning, Framing the issues*. London: Routledge Falmer.
- Thomas, P. & Bessell, S. (Eds.) (1999). *Education for sustainable Development: Getting it Right*. Camberra: Development Studies Network.
- Tilbury, D., Stevenson, R., Fien, J. & Schreuder, D. (2002). *Education and Sustainability. Responding to the global change*. Gland: IUCN Commission on Education and Communication.
- Tilbury, D. & Wortman, D. (2004). *Engaging People in Sustainability*. Gland: IUCN Commission on Education and Communication.
- UNESCO (1997). *Educating for a sustainable future: A Transdisciplinary Vision for Concerted Action*. Report of the International Conference: Education and Public awareness for Sustainability. Thessaloniki, Greece. Paris: UNESCO.
- UNESCO (1997). *Teaching and learning for a sustainable future*. <http://www.unesco.org/education/tlsf/>.
- UNESCO (2001). *Nuevas propuestas para la accion*, Santiago de Compostela, 15-24 noviembre 2000, Xunta de Galicia, Conselleria de Medio Ambiente. Paris: UNESCO.

UNESCO (2002). *Education for Sustainability. From Rio to Johannesburg: Lessons learnt from a decade of commitment*. Paris: UNESCO.

UNESCO (2004). *United Nations Decade of Education for Sustainable Development. Draft Implementation Scheme*. <http://portal.unesco.org/education/en/>.

ΜΕΡΟΣ Γ

Εμπλέκοντας τους νέους στην Αειφόρο Ανάπτυξη

Διδάσκοντας και μαθαίνοντας για την αειφόρο ανάπτυξη
στις ηλικίες 10-15 ετών

Michela Mayer και Johannes Tscharka (Επ)

Εισαγωγή

Η προώθηση της αειφόρου ανάπτυξης αφορά τον καθένα από εμάς στην καθημερινή του ζωή. Καθεμία από τις πράξεις μας, τις συνήθειες και τις συμπεριφορές μας έχει άμεσο αντίκτυπο στη διατήρηση του περιβάλλοντος, στην αειφόρο ανάπτυξη των κοινωνιών μας και της ανθρωπότητας γενικότερα.

Το *Εμπλέκοντας τους νέους στην Αειφόρο Ανάπτυξη* είναι ένα εργαλείο που επιδιώκει να βοηθήσει μαθητές και εκπαιδευτικούς να ενσωματώσουν την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ) στη σχολική ζωή και στις δραστηριότητες της κοινότητας μέσα από παραδείγματα και εκπαιδευτικές έννοιες. Τα παραδείγματα που παρουσιάζονται αφορούν δραστηριότητες που πραγματοποιούνται σε σχολεία διαφόρων χωρών της Ευρώπης και του Καναδά. Τα παραδείγματα αυτά δείχνουν την ποικιλία και το εύρος των σχολικών προγραμμάτων και δραστηριοτήτων που υλοποιούνται στο πλαίσιο της ΕΑΑ σε διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα και μέσα από διαφορετικές θεματικές προσεγγίσεις οι οποίες αφορούν όλες τις διαστάσεις της αειφόρου ανάπτυξης - οικολογικές, πολιτισμικές, οικονομικές και κοινωνικές.

Η εργασία αυτή συνιστά ένα υλικό για συζήτηση, ανατροφοδότηση και κριτική γύρω από την αειφόρο ανάπτυξη, υλικό που μας επιτρέπει να δούμε την ΕΑΑ ως μία έννοια που έχει νόημα στην καθημερινή μας ζωή.

Η ομάδα στόχος

Τα παραδείγματα που παρουσιάζονται στη συνέχεια επικεντρώνονται σε μαθητές ηλικίας 10 έως 15 ετών, οι οποίοι φοιτούν στις μεγαλύτερες τάξεις του Δημοτικού και στο Γυμνάσιο ανάλογα με το εκπαιδευτικό σύστημα των διαφόρων χωρών. Η ηλικιακή αυτή ομάδα περιλαμβάνει πολλά εξελι-

κτικά στάδια ανάπτυξης. Τελευταία, οι περισσότερες εκδόσεις για την ΕΑΑ αναφέρονται είτε στα παιδιά του Δημοτικού είτε στους μαθητές του Λυκείου και στους φοιτητές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι μπορούν να θεωρηθούν ως ενήλικες. Το γεγονός ότι εστιάζουμε σε προ-έφηβους μαθητές δεν σημαίνει απλά ότι αναπτύσσουμε και προσαρμόζουμε το εκπαιδευτικό υλικό στο δυναμικό αυτής της ηλικίας. Σημαίνει ότι αρχίζουμε να εξετάζουμε επίσης το ρόλο που οι νέοι αυτής της ηλικίας παίζουν στη σημερινή κοινωνία: Τους λαμβάνουμε σοβαρά υπόψη; Τι είδους δράσεις μπορούν να αναπτύξουν; Ποιούς εμπιστεύονται; Έχουν τη δύναμη και την ικανότητα να θέσουν σημαντικούς στόχους, να κατανοήσουν οι ίδιοι αλλά και να καταστήσουν κατανοητή στους άλλους την ανάγκη να δράσουν;

Η εκπαίδευση και η διδασκαλία στις ηλικίες 10 έως 15 χρόνων είναι μια προσπάθεια - πρόκληση για όλους τους εμπλεκόμενους. Οι μαθητές που βρίσκονται στην αρχή της εφηβείας τους μπορούν να επωφεληθούν από ευέλικτες δομές και σχολικές δραστηριότητες που αφυπνίζουν την έμπνευσή τους και αποτελούν κίνητρο για μάθηση. Οι νέοι υπολογίζουν σε τέτοιες ευέλικτες δομές στα σχολεία και εκτιμούν τις ευκαιρίες που τους προσφέρονται να μάθουν με διαφορετικούς τρόπους και σε διαφορετικά περιβάλλοντα. Ο όρος «αειφόρος ανάπτυξη» επομένως έχει ένα διπλό μήνυμα, από τη μια πλευρά αφορά θέματα προσωπικής ανάπτυξης και από την άλλη προσφέρει στην κοινωνία την ευκαιρία να μάθει από τους νέους.

Η δομή των παραδειγμάτων

Όλα τα παραδείγματα ακολουθούν, σε γενικές γραμμές, την παρακάτω δομή:

Ιστορία

«Αυτό προκαλεί δέος!» φωνάζει ο *Jorge*, ένας μαθητής Γυμνασίου, καθώς κοιτάζει τη σκηνή που απλώνεται γύρω του. «Είναι καλύτερο από αυτό που φανταζόμουνα», λέει, βλέποντας τις εκατοντάδες φωτογραφίες από κολλάζ που βρίσκονται στο πάτωμα του σιδηροδρομικού σταθμού *Segonia*. Ένα πλήθος κόσμου στέκεται, θαυμάζει και συζητάει για τις απόψεις των μαθητών για την πόλη τους. Αυτή ήταν η μέρα που ο *Jorge* απόλαυσε περισσότερο με τους συμμαθητές του.

Η *Marietta* στέκεται δίπλα στον *Jorge*, μιλάει στο τηλέφωνο με την καθηγήτριά της, γελάει και διηγείται ενθουσιασμένη την πιο αξέχαστη ημέρα στη σχολική της ζωή. «Συνέχεια είχα στο μυαλό μου να βρω τη φωτογραφία που τράβηξα μέσα στο πλήθος. Ήταν η φωτογραφία της μητέρας μου και της *Kas Ramon*, της προηγούμενης δασκάλας που είχα στο Δημοτικό, με τα κεφάλια τους κολλημένα το ένα δίπλα στο άλλο».

Η πρόταση «Γίνε ο συγγραφέας της ιστορία σου» θεωρούμε ότι λειτουργεί θετικά προκειμένου να εμπλακούν οι νέοι στην αειφόρο ανάπτυξη. Γι' αυτό κάθε παράδειγμα εισάγεται με μια ιστορία για την ΕΑΑ από την πλευρά των μαθητών και των εκπαιδευτικών, εξασφαλίζοντας έτσι ένα συνδεδεμένο ιστο σε όλο το βιβλίο. Οι περιγραφές αυτές δεν παρουσιάζονται μόνο για ευχαρίστηση. Οι αφηγήσεις μας θυμίζουν ότι η μάθηση και η κατανόηση βασίζονται σε μεγάλο βαθμό στις προσωπικές σχέσεις και εμπειρίες. Οι συγγραφείς προέρχονται από πολλές κουλτούρες και υιοθετούν διαφορετικές απόψεις οι οποίες πηγάζουν μέσα από πραγματικές καταστάσεις. Οι ιστορίες του βιβλίου αναδεικνύουν τη σχέση ανάμεσα στις διαφορετικές οπτικές πάνω στις οποίες βασίζονται οι εκπαιδευτικές ιδέες και προσεγγίσεις των συγγραφέων. Δεν μπορεί να υπάρξει μία μοναδική ιστορία, ειδικά στην περίπτωση της ΕΑΑ. Οι περιπτώσεις που παρουσιάζο-

νται σ' αυτό το βιβλίο δεν είναι ούτε συνταγές μαγειρικής ούτε κρύβουν κάποια ιδεολογία. Είναι απλά τρόποι για να δει κανείς τα πράγματα. Αυτό άλλωστε αποτελεί μια σημαντική διάσταση της ΕΕΑ: να ενθαρρύνει ανθρώπους να πουν τις ιστορίες τους και να τις μοιραστούν συνειδητά με άλλους.

Σκεπτικό του προγράμματος

Σε κάθε παράδειγμα αναπτύσσεται το Σκεπτικό του προγράμματος με σκοπό να εφοδιάσει διευθυντές, εκπαιδευτικούς και γονείς με βασικές πληροφορίες για τους νέους, τη μάθηση και την αειφόρο ανάπτυξη. Ενώ οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι η ΕΑΑ αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο στα σχολεία, πολλοί αντιμετωπίζουν δυσκολίες όταν επιχειρούν να την εφαρμόσουν στην πράξη. Η ΕΑΑ ασχολείται όχι μόνο με την εξάρτηση των ανθρώπων από την ποιότητα του περιβάλλοντος και την πρόσβαση στους φυσικούς πόρους τώρα και στο μέλλον αλλά και με τις αρχές της ισότιμης συμμετοχής, της αποτελεσματικότητας, της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης ως βασικά στοιχεία που συμβάλλουν στην προετοιμασία των μαθητών για να εμπλακούν στην αειφόρο ανάπτυξη.

Το *Εμπλέκοντας τους Νέους στην Αειφόρο Ανάπτυξη* βασίζεται στην υπόθεση ότι η προσωπική δέσμευση είναι σημαντική για τη μάθηση και την επιτυχία τόσο μέσα στο σχολείο όσο και πέρα από αυτό. Η δέσμευση περιλαμβάνει ποικίλες ικανότητες και δεξιότητες, οι οποίες ενθαρρύνουν τη νοητική, κοινωνική και ατομική εξέλιξη των μαθητών. Μέσα από μια σειρά εκπαιδευτικών εννοιών, οι οποίες τονίζονται στην ΕΑΑ και εξηγούνται περιληπτικά παρακάτω, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να παρέχουν διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα που προάγουν την προσωπική δέσμευση. Με αυτό τον τρόπο, αφενός μπορούν να αυξήσουν το ποσοστό των

εμπλεκόμενων και δραστηριοποιημένων μαθητών στις ηλικίες 10-15, αφετέρου να μειώσουν το ποσοστό των μαθητών που εγκαταλείπουν το σχολείο. Ένα από τα κύρια πλεονεκτήματα της ΕΑΑ αποτελεί το αυξημένο ποσοστό συμμετοχής των μαθητών σε επείγοντα και επίκαιρα κοινωνικά ζητήματα αλλά και η συμμετοχή τους στη σχολική ζωή. Εμπλοκή των μαθητών στις σχολικές δραστηριότητες σημαίνει παράλληλα εμπλοκή τους στην τοπική κοινότητα για μικρές αλλά ταυτόχρονα συλλογικές και θετικές αλλαγές.

Τα Κουτιά

Τα πρακτικά παραδείγματα ολοκληρώνονται με τα κουτιά πληροφοριών. Τα κουτιά περιλαμβάνουν σύντομες περιγραφές επίσημων εγγράφων καθώς και τη νομοθεσία κάθε χώρας σε σχέση με την ΕΑΑ. Επίσης, παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά της ΕΑΑ για την κάθε χώρα, διαθέσιμα διδακτικά εργαλεία, χρήσιμες τοπικές ιστοσελίδες που αφορούν την ΕΑΑ και τα ονόματα οργανώσεων που υποστηρίζουν τα σχολεία.

Οι έννοιες της ΕΑΑ

Η ΕΑΑ είναι, κατά μία έννοια, μια «πρακτική» ανάλογη με όλες σχεδόν τις προσπάθειες των τελευταίων 20 χρόνων για ένταξη στο σχολείο δραστηριοτήτων που δεν περιλαμβάνονται στο αναλυτικό πρόγραμμα. Η εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη, η περιβαλλοντική εκπαίδευση, η αγωγή υγείας, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και η εκπαίδευση για την ειρήνη εφαρμόζουν μεθοδολογικές προσεγγίσεις που έχουν πολλές ομοιότητες. Συνοπτικά, τα παραπάνω γνωστικά αντικείμενα στηρίζονται στη διαπίστωση ότι πρέπει να μην θεωρούμε πλέον την εκπαίδευση ως απλή μετάδοση γνώσεων αλλά να την αντικαταστήσουμε με το νόημα της λατινικής λέξης

«educare», η οποία σημαίνει: «εκμαιεύω το μέγιστο του δυναμικού των μαθητευομένων». Την ίδια στιγμή η ΕΑΑ προσανατολίζει τους νέους στο σημερινό πολύπλοκο κόσμο και τους βοηθάει να αντιληφθούν την αβεβαιότητα, τις πολύπλοκες σχέσεις και τη σημασία της τοπικής γνώσης. Οι βασικές εκπαιδευτικές έννοιες που βρίσκονται πίσω από αυτούς τους στόχους και τις μεθοδολογίες είναι οι ακόλουθες:

Η ΕΑΑ επικεντρώνεται στο μαθητή:

Οι ιδέες, οι αξίες και οι προσδοκίες των παιδιών αποτελούν τη βάση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τους μαθητές ως ενεργούς παράγοντες στην οικοδόμηση της γνώσης τους. Αναγνωρίζοντας ότι η γνώση είναι ένα κοινωνικό κατασκεύασμα, πολλά παραδείγματα σε αυτό το βιβλίο προτείνουν τη συνεργασία των μαθητών σε ομάδες καθώς οικοδομούν και καθορίζουν τα προβλήματα που θέλουν να επιλύσουν. Σε αντίθεση με τα αφηρημένα ή προκατασκευασμένα προβλήματα, όπου οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν ήδη τη λύση, οι μαθητές στην ΕΑΑ επεξεργάζονται «αυθεντικά ερωτήματα». Έτοιμες απαντήσεις δεν υπάρχουν από την αρχή και πολλαπλές λύσεις είναι πιθανές. Αυτή η προσέγγιση καλλιεργεί την αυτοπεποίθηση των μαθητών και μπορεί επίσης να χρησιμοποιηθεί για να διδαχθούν βασικά μαθήματα του σχολείου.

Η ΕΑΑ συνδέεται με την πραγματική ζωή των παιδιών και με τις τοπικές τους κοινότητες:

Τα θέματα που επεξεργάζονται στα σχολεία έχουν σχέση με την τοπική κοινωνία και ενδιαφέρουν τους τοπικούς φορείς, τις επιχειρήσεις και τις ΜΚΟ. Οι μαθητές και τα σχολεία συνεργάζονται με την κοινότητα για να οικοδομήσουν μια κοινή κοινωνική στάση. Με αυτό τον τρόπο τα μαθήματα του

σχολείου χειρίζονται μια πλαισιωμένη γνώση, η οποία διαφέρει αλλά και ταυτόχρονα συνδέεται με τις πιο γενικές γνώσεις των βιβλίων. Τα παιδιά έχουν αληθινές εμπειρίες σχετικά με το «πώς η γνώση οικοδομείται» μέσα από μια συλλογική και κοινωνική διαδικασία. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι ρόλος διαμεσολαβητή που βοηθάει τους μαθητές να βρουν τη δική τους θέση και το δικό τους ρόλο με έναν τρόπο πιο κριτικό.

Η ΕΑΑ επικεντρώνεται στο μέλλον:

Ξεκινώντας από τη «συγκεκριμένη ουτοπία» ότι ένας καλύτερος κόσμος είναι εφικτός, οι έφηβοι καλούνται να κάνουν τις επιλογές τους με βάση τα οράματά τους για το μέλλον και να παίξουν ένα ρόλο στην κοινωνία της οποίας αποτελούν μέρος. Η ανάπτυξη δεν έχει σχέση με τους υλικούς πόρους ή την οικονομική μεγέθυνση. Οι μαθητές, αναπτύσσοντας ένα διαφορετικό όραμα για το τι σημαίνει «ποιότητα ζωής», μπορούν να οραματιστούν ένα αειφόρο και ικανοποιητικό μέλλον, να εργαστούν για αυτό και να αποφύγουν να νιώσουν συναισθήματα απομόνωσης και ματαίωσης. Δεν είναι ποτέ νωρίς να εργαστεί κανείς πάνω σε οράματα για το μέλλον και να τα συγκρίνει και αντιπαραβάλλει με τις αξίες των σημερινών κοινωνιών. Στο πλαίσιο της ΕΑΑ, αυτό σημαίνει επίσης ότι διευρύνεται ο προσωπικός ορίζοντας ώστε να συμπεριλάβει περισσότερες κουλτούρες, προωθώντας μ' αυτόν τον τρόπο τη διαπολιτισμική κατανόηση.

Η ΕΑΑ επικεντρώνεται στη δράση:

Η δημιουργία γνώσης που είναι χρήσιμη για τη μελλοντική ζωή των μαθητών απαιτεί την εμπλοκή σε αυθεντική δράση, γιατί αυτή οδηγεί σε μικρές αλλαγές στην καθημερινή τους ζωή. Μέσα από τον αναστοχασμό των δράσεών τους,

οι μαθητές μπορούν να δομήσουν ουσιαστική γνώση στην οποία η πληροφορία συνδέεται με την πραγματική εμπειρία, τα συναισθήματα και τις αξίες. Όμως, δράση δεν απαιτείται μόνο για να οικοδομηθεί η ουσιαστική γνώση. Η δράση είναι επίσης απαραίτητη στις μέρες μας - στην κοινωνία που ταχύτατα αλλάζει - για να αναπτυχθούν ικανότητες οι οποίες θα επιτρέπουν στους πολίτες του μέλλοντος να διαχειριστούν αυτόνομα και συνειδητά αβέβαιες και ρευστές καταστάσεις.

Η ΕΑΑ ενθαρρύνει την κριτική σκέψη:

Σ' έναν κόσμο όπου οι έφηβοι κατακλύζονται με αντιφατικές και σπάνια ουδέτερες ή αντικειμενικές πληροφορίες, χρειάζεται να αναπτύξουν την ικανότητα να σκέφτονται συνειδητά και ανεξάρτητα, ώστε να γίνουν δραστήριοι και υπεύθυνοι πολίτες. Η ΕΑΑ ζητάει από τους μαθητές να θέσουν υπό αμφισβήτηση τα αξιώματα που βρίσκονται πίσω από τις γνώσεις, τις απόψεις και τις γνώμες. Οι μαθητές, για να συνεργαστούν στο πλαίσιο της αειφόρου ανάπτυξης, πρέπει να κοιτάξουν τον πλανήτη με «άλλα μάτια». Η κριτική σκέψη συχνά παρερμηνεύεται καθώς θεωρείται ότι ενισχύει αρνητικές και σκεπτικιστικές συμπεριφορές. Στην πραγματικότητα όμως βοηθάει τους έφηβους μαθητές να αναπτύξουν δημιουργικούς και αισιόδοξους τρόπους για να ψάξουν προς τη σωστή κατεύθυνση, κάτι που στη συνέχεια μπορούν να αναπαράγουν και στο μέλλον.

Η ΕΑΑ βασίζεται στις αξίες:

Οι αξίες στην ΕΑΑ, από παιδαγωγική άποψη, δεν μπορούν απλά να μεταδοθούν αλλά πρέπει να κατασκευαστούν και να γίνουν αντικείμενο διαπραγμάτευσης. Πού σταματά η ελευθερία του ατόμου και πού ξεκινά η ελευθερία των άλλων, ποια είναι η διαφορά μεταξύ δικαιοσύνης και ισότητας

στην κατανομή των πόρων, είναι βασικά ερωτήματα που χρειάζονται επεξεργασία. Η απλή μετάδοση των αξιών μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα μια βραχυπρόθεσμη αλλαγή στη συμπεριφορά και μία φτωχή κατανόηση της λογικής που κρύβεται πίσω αυτές τις αξίες. Η ΕΑΑ προκαλεί τους μαθητές να συζητήσουν το νόημα των αξιών σε πραγματικές καταστάσεις. Στις περισσότερες κοινωνίες, όπως και στην Ευρωπαϊκή, οι δηλωμένες αξίες (για παράδειγμα ο σεβασμός στο περιβάλλον, ο σεβασμός στις διαφορετικές κουλτούρες) δεν είναι συχνά οι ίδιες με αυτές που εφαρμόζονται στην πράξη. Οι έφηβοι μαθητές μπορούν πολύ καλά να αντιληφθούν την παραπάνω διαφορά και έχουν εσωτερικά κίνητρα για να ασχοληθούν με αυτό το ζήτημα.

Η ΕΑΑ αποδέχεται την πρόκληση της πολυπλοκότητας:

Complexus στα λατινικά σημαίνει ότι τα πράγματα υφαίνονται μαζί. Οι μαθητές, αποδεχόμενοι την πρόκληση της πολυπλοκότητας (complexity), μπορούν να αναπτύξουν μία συστημική οπτική και μια κοινή κατανόηση της διαδικασίας κατά την οποία οι λύσεις σε ό,τι αφορά τη φύση είναι μη γραμμικές, συχνά τυχαίες και απρόβλεπτες. Αυτή η προσέγγιση αντιτίθεται στην κυρίαρχη υπεραπλούστευση της «στενά τεχνοκρατικής λογικής» η οποία έχει δημιουργήσει πολλά κοινωνικά προβλήματα και περιβαλλοντικές καταστροφές. Τα πολλαπλά αίτια και αποτελέσματα καθώς και η αβεβαιότητα σχετικά με τη διαδικασία και τις επιπτώσεις είναι ο κανόνας και όχι η εξαίρεση. Η επίγνωση των ορίων δεν πρέπει να παρεμποδίζει τη δράση. Αντίθετα, απαιτείται μια ικανότητα δράσης παρά την αβεβαιότητα, για να αντιμετωπιστεί το απρόβλεπτο σε συγκεκριμένες καταστάσεις, διατηρώντας παράλληλα τον έλεγχο.

Η ΕΑΑ καλεί για συμμετοχή:

Η δημοκρατία στο σχολείο δεν είναι μόνο θέμα της αγωγής του πολίτη αλλά και θέμα πρακτικής. Επιπλέον, η πρακτική στην τάξη μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν μια υπεύθυνη στάση μέσα από την αυθεντική συμμετοχή και το προσωπικό ενδιαφέρον για τις δράσεις τους και τη μάθησή τους. Η συμμετοχή δεν είναι κάτι το οποίο συμβαίνει αυθόρμητα και η ικανότητα επιβολής ή άσκησης επιρροής στους άλλους δεν περιλαμβάνεται ανάμεσα στα βασικά στοιχεία που πρέπει να μάθουν τα παιδιά. Οι μαθητές ξεκινούν να συμμετέχουν συνειδητά στην κοινωνία ακούγοντας τις απόψεις των άλλων, εκφράζοντας τις δικές τους θέσεις χωρίς να προσπαθούν να τις επιβάλουν, κάνοντας διαπραγματεύσεις και προσπαθώντας να πείσουν. Τα παραπάνω μπορούν να διδαχθούν σε περιστάσεις όπου οι έφηβοι αυθόρμητα βρίσκονται μαζί για να υλοποιήσουν δραστηριότητες, με την περιστασιακή βοήθεια και την καθοδήγηση των δασκάλων τους. Προτείνεται η κοινότητα και οι δημόσιες αρχές να υιοθετήσουν τέτοια συμμετοχικά βήματα, ειδικά σε ζητήματα δημοσίων υποθέσεων.

Οι αλλαγές στους εκπαιδευτικούς και στα σχολεία σε σχέση με την ΕΑΑ

Σε όλες σχεδόν τις ιστορίες που παρουσιάζονται σε αυτό το βιβλίο, απαιτείται οι εκπαιδευτικοί να αλλάξουν νοοτροπία και τα σχολεία να προβούν σε οργανωτικές αλλαγές. Οι έννοιες της ΕΑΑ καλούν τους εκπαιδευτικούς να μεταβάλουν τις ιδέες τους και τις προοπτικές της διδασκαλίας και επομένως τις αναπαραστάσεις τους για το ρόλο του δασκάλου (ή του μαθητή). Ζητείται από τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν ικανότητες διαφορετικές από αυτές που εκπαιδεύτηκαν: κατά αρχάς να συνεργαστούν με τους συναδέλφους

τους, καθώς η ΕΑΑ δεν μπορεί να περιοριστεί σε ένα μόνο γνωστικό αντικείμενο ή επιστημονικό κλάδο. Επίσης, να συνεργαστούν με την τοπική κοινότητα, με τις ΜΚΟ που δραστηριοποιούνται στην περιοχή του σχολείου τους καθώς και με τους επιστήμονες που ενδιαφέρονται για τα προγράμματα δράσης τους. Οι εκπαιδευτικοί, όπως φαίνεται καθαρά από τις ιστορίες που έχουν συλλεχθεί, αναλαμβάνουν το ρόλο καθοδηγητή και διευκολυντή, είναι υπεύθυνοι για τα πλαίσια μάθησης και όχι πια απλοί «καταθέτες γνώσης». Είναι γεγονός ότι δεν είναι εύκολο να υιοθετήσουν τον καινούριο αυτό ρόλο. Χρειάζεται να έχουν την ικανότητα αλλά και τη θέληση να χειριστούν το απροσδόκητο και ταυτόχρονα να μετατρέψουν την αυτοπεποίθηση που πηγάζει από τη γνώση τους για το αντικείμενο σε αυτοπεποίθηση για τις μεθοδολογικές τους ικανότητες.

Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να εμπιστεύονται την ικανότητα των παιδιών να θέτουν καίρια ερωτήματα, να δρουν και να αντιδρούν με ευαισθησία και λογική. Χρειάζεται επίσης να δώσουν στα παιδιά την ηγεσία του προγράμματος, με άλλα λόγια, να αφήσουν τους μαθητές να αυτενεργήσουν και να επιτρέψουν στην ομάδα να πάρει πρωτοβουλία. Θα πρέπει να βρουν την ισορροπία μεταξύ του «παραδίδω την αρχηγία» και «διατηρώ τον έλεγχο της κατάστασης». Πού τελειώνει η ανεξαρτησία του δασκάλου και πού αρχίζει αυτή των μαθητών; Κάθε ιστορία μιλάει γι' αυτή την ισορροπία και για τις διαφορετικές λύσεις που έχουν εντοπιστεί.

Η ΕΑΑ δεν επικεντρώνεται μόνο στη διδασκαλία μέσα στην τάξη και μερικές από τις ιστορίες τονίζουν και παραθέτουν στοιχεία γι' αυτό: η ΕΑΑ αναπτύσσει το δυναμικό της μέσα από την επικοινωνία ανάμεσα στο σχολείο, την κοινότητα και την ευρύτερη κοινωνία. Η ΕΑΑ είναι μια κοινωνική, βασισμένη στην κοινότητα «επιχείρηση», στην οποία δάσκα-

λοι και σχολεία δεν μπορούν να δουλέψουν μεμονωμένα. Σ' αυτή την μακρά και μερικές φορές επίπονη διαδικασία αλλαγής της νοοτροπίας, οι δάσκαλοι δεν μπορούν να είναι μόνοι και ούτε θα είναι!

Κάθε ιστορία αναφέρεται σε συνεργασίες και συμπράξεις: με μουσεία, υπουργεία, επιστήμονες, ινστιτούτα, ΜΚΟ και με τις τοπικές κοινότητες. Αυτές οι συμπράξεις διευκολύνουν την τοπική ανάπτυξη στις σχολικές τάξεις, την καινοτομία στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ή ακόμα νέα ευρήματα στην παιδαγωγική επιστήμη και την ανάπτυξη του αναλυτικού προγράμματος.

Το αποτέλεσμα αυτής της πολύπλοκης διαδικασίας είναι αυτό που αποκαλούμε «ολιστική προσέγγιση του σχολείου». Η ολιστική προσέγγιση του σχολείου έχει αναπτυχθεί τα τελευταία δέκα χρόνια σε εθνικό και διεθνές επίπεδο και επιδιώκει τη συμμετοχή όλων όσοι εμπλέκονται στα σχολεία στην αλλαγή της νοοτροπίας που απαιτεί η ΕΑΑ. Αυτό σημαίνει ότι όχι μόνο οι μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης αλλά και το σύστημα αξιολόγησης και η διοίκηση του σχολείου επηρεάζονται από το όραμα της ΕΑΑ, όπως επίσης και το καθημερινό φαγητό, το παιχνίδι, η καθημερινή υγιεινή στο σχολείου, οι σχέσεις γονέων/εκπαιδευτικών κ.λπ.

Η «ολιστική προσέγγιση του σχολείου» προς την ΕΑΑ αναζητεί τη συνάφεια μεταξύ των κοινωνικών αξιών που δηλώνονται και αυτών που εφαρμόζονται, μεταξύ των επιθυμητών τρόπων ζωής και των συγκεκριμένων προτάσεων, μεταξύ των εκπαιδευτικών, των διευθυντών των σχολείων και της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η ΕΑΑ επιδιώκει για τις δράσεις που αναλαμβάνονται μια συνεχή παρακολούθηση και έναν αναστοχασμό, γιατί όπως μας λέει ο ποιητής Machado:

«Ταξιδιώτη, ο δρόμος είναι οι πατημασιές σου και τίποτε άλλο, ταξιδιώτη, δεν υπάρχει δρόμος, το δρόμο τον φτιάχνουμε βαδίζοντας».

Αν και το βιβλίο μιλάει για τη δέσμευση των νέων για μία οικολογική, οικονομική και κοινωνική βελτίωση της τοπικής και της παγκόσμιας κοινότητας, οι συγγραφείς δεν πιστεύουν απλοϊκά ότι αυτό θα είναι εύκολο για τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές. Είναι αποδεδειγμένο ότι η πολιτική σήμερα δεν ταυτίζεται μόνο με τη δράση των κρατικών λειτουργιών. Στη διακυβέρνηση συμμετέχουν πλέον περισσότερες και διαφορετικές ομάδες πολιτών. Όλο και συχνότερα η αειφόρος ανάπτυξη θα δρομολογείται σε συνεργασία με άλλους συμμετέχοντες, σε πολλές περιπτώσεις ακόμα και μέσα από μια ανεξάρτητη οργάνωση με τη συμμετοχή κοινοτήτων, δικτύων, εταιρειών, κλάδων της βιομηχανίας, οργανώσεων και βεβαίως σχολείων. Η νομιμοποίηση της συμμετοχής των μαθητών σε δράσεις αειφόρου ανάπτυξης βασίζεται στην πολιτική πεποίθηση ότι τα σχολεία δεν περιορίζονται στην απλή μεταβίβαση γνώσης αλλά είναι κέντρα επικοινωνίας και κοινωνικών δεξιοτήτων που θα οδηγήσουν τους νέους να γίνουν πολίτες του κοινού μας πλανήτη.

«Η αειφορία, όπως και άλλες σημαντικές έννοιες σαν την ισότητα και τη δικαιοσύνη, μπορεί να θεωρηθεί ταυτόχρονα ως ένας προορισμός (ένας σκοπός τον οποίο αξίζει να επιδιώξεις) και ως ένα ταξίδι (δεν υπάρχει ένας προκαθορισμένος δρόμος)».

(Νέα Ζηλανδία, Κοινοβουλευτικός Επίτροπος για το περιβάλλον, 2004)

**Θέμα: Ετερογένεια και ολοκληρωμένη προσέγγιση της
ισότητας**
**Κύριες μεθοδολογικές ιδέες: Αξιοποιώντας τις διαφορές και
ενδυναμώνοντας τις σχέσεις**
Χώρα: Αυστρία
Συγγραφέας: Margit Wolf

Ο Μυστικός Κήπος

Ένα μέρος συνάντησης για κορίτσια χωρίς
πολιτισμικούς περιορισμούς

Ιστορία

Η Fatma και οι φίλες της, οι οποίες προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς, κάθονται στο δικό τους «μυστικό κήπο» που είναι γεμάτος χρώματα και γλάστρες. «Ζωγραφίζουμε αυτές τις γλάστρες και τις διακοσμούμε με χρωματιστά ψηφιδωτά, κοχύλια ή κομμάτια από γυαλί, δημιουργώντας έτσι όμορφα σχέδια με πεταλούδες, κύματα ή σπιράλ». Τα κορίτσια που ασχολούνται με την κηπουρική έχουν την ευκαιρία να γνωρίσουν ένα πολύ σπάνιο και σχεδόν άγνωστο φυτό, το «φυτό της αναπαραγωγής». Η Hava εξηγεί ότι «Αυτό το φυτό από τη Μαδαγασκάρη ονομάζεται επίσης 'το δάκρυ του προφήτη', γιατί κάποιες φορές χύνει 'δάκρυα' (ρετσίνι) και κυλούν στα φύλλα του». Αγγίζει με τα δάκτυλά της μερικά φύλλα και συνεχίζει: «Τα βλαστάρια μένουν με τη μητέρα φυτό για μια συγκεκριμένη περίοδο και μετά πέφτουν. Δεν χρειάζεται βοήθεια για να αναπαραχθεί καθώς μπορεί μόνο του να γονιμοποιηθεί».

Τα κορίτσια παίρνουν τις γλάστρες με τα φυτά στο σπίτι για να περιποιηθούν τους εύθραυστους μίσχους. Μια μέρα,

η Sarah, η μητέρα της Diana, εμφανίζεται και ρωτάει αν θα μπορούσε να υπάρξει μια ανάλογη δραστηριότητα κηπουρικής και για τις γυναίκες της περιοχής: «Θα θέλαμε να έχουμε αυτές τις τόσο όμορφα διακοσμημένες γλάστρες στα μπαλκόνια μας». Οι καθηγητές της Fatma και της Hava απολαμβάνουν την ατμόσφαιρα του κήπου και εμπλέκονται ενεργά στη δημιουργία του. Για να διδάξουν την ώρα της βιολογίας, χρησιμοποιούν φυτά και ενθαρρύνουν τους μαθητές να μάθουν περισσότερα για τα βότανα όπως το άγριο σκόρδο (ή το σκόρδο της αρκούδας), το δεντρολίβανο, το βασιλικό και το θυμάρι.

Σκεπτικό του προγράμματος

Αρχικά ο μουστικός κήπος ήταν η αυλή ενός σχολείου. Στο πλαίσιο της προσπάθειας του συμβουλίου της πόλης για 'πολλαπλή αξιοποίηση' των χώρων, τα κορίτσια της οργάνωσης 'Zeit!Raum' απέκτησαν πρόσβαση σε αυτό τον κήπο. Από το 2002, αυτός ο σκοτεινός και ζεστός χώρος έγινε ο 'μουστικός κήπος' για κορίτσια και γυναίκες. Η οργάνωση Zeit!Raum διαχειρίζεται αυτή την ανοικτή, προστατευόμενη περιοχή τα απογεύματα, δύο φορές την εβδομάδα, από τον Απρίλιο μέχρι τον Οκτώβριο. Νεαροί εργαζόμενοι παίρνουν μέρος σε δραστηριότητες και σε προγράμματα με τα κορίτσια, τα οποία προέρχονται κυρίως από οικογένειες μεταναστών. Ο σκοπός των προγραμμάτων είναι να τονωθεί η αυτοπεποίθηση των κοριτσιών. Η Fatma, η Hava, η Sarah και τα άλλα κορίτσια μαθαίνουν να εκφράζουν με σαφήνεια τις ανάγκες και τις επιθυμίες τους και να υπερασπίζονται τους εαυτούς τους.

Οι μαθήτρίες συναντιούνται μετά το σχολείο για να διαβάσουν τα μαθήματά τους και να παίξουν παιχνίδια με τους φίλους τους, τους καθηγητές και τους κοινωνικούς λειτουργούς.

γούς. «Χόρεψε και Ζωγράφισε Μαζί Μας» ήταν μια άλλη δραστηριότητα για τα κορίτσια κατά την οποία έκαναν πρόβα χορούς και ζωγράφιζαν σε μεγάλα χαρτόνια με τα οποία διακόσμησαν τον μυστικό κήπο. Κατά τη διάρκεια των τελευταίων ετών ο μυστικός κήπος έχει γίνει ένας θησαυρός για τα κορίτσια και τις γυναίκες της περιοχής - τον φροντίζουν προσεκτικά! Επίσης, χρησιμοποιούν το μυστικό κήπο ως σημείο συνάντησης για να συζητούν με τους φίλους τους και να χαλαρώνουν. Γι' αυτό το λόγο τοποθετήθηκαν και πολυθρόνες. Τα κλειδιά για το μυστικό κήπο τα κρατάει η οργάνωση Zeit!Raum.

Η ύπαρξη ενός προστατευμένου χώρου για κορίτσια και γυναίκες έχει πολλούς στόχους:

- Κορίτσια και γυναίκες αποκτούν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση: γνωρίζουν ότι υπάρχει ένας δημόσιος χώρος που μπορούν να χρησιμοποιούν. Και είναι στη δική τους δικαιοδοσία να αποφασίζουν αν θα έχουν πρόσβαση σε αυτόν και άλλοι.

- Το μήνυμα για εκείνες αλλά και για τα αγόρια φίλους τους, είναι ότι η διαφορετικότητά τους είναι σεβαστή και ότι ίση ευκαιρία δεν σημαίνει μεταχείριση με τον ίδιο τρόπο αλλά δυνατότητα επιλογής μεταξύ διαφορετικών απόψεων.

- Η ύπαρξη ενός ιδιαίτερου χώρου μόνο για τα κορίτσια και τις γυναίκες τους επιτρέπει να αναπτύξουν τις δικές τους πρωτοβουλίες και την αυτονομία τους, χωρίς το φόβο ότι θα ελεγχθούν από άλλους.

- Ο κήπος δίνει στα κορίτσια μια ιδιαίτερη εμπειρία και τα συνδέει με την κουλτούρα τους, με τα βότανα που παραδοσιακά χρησιμοποιούν στη μαγειρική τους, με την παραδοσιακή ζωγραφική στις γλάστρες και τις ιστορίες του παρελθόντος στις οποίες υπάρχει πάντοτε μια καλή πριγκίπισσα σε ένα μυστικό κήπο.

- Τα κορίτσια, ως αποτέλεσμα της εμπειρίας τους στον κήπο, καταλαβαίνουν ότι η συμβίωση διαφορετικών πολιτισμικών προτύπων, τρόπων σκέψης και δράσης, είναι εφικτή.

Ο **μυστικός κήπος** βρίσκεται στην 15^η συνοικία της Βιέννης, η οποία φιλοξενεί, σε μεγάλο ποσοστό, οικογένειες μεταναστών. Η οργάνωση Zeit!Raum συντηρεί τα 300 τμ. του κήπου τα απογεύματα, δυο φορές την εβδομάδα από τον Απρίλιο μέχρι τον Οκτώβριο. Εμπυχωτές οργανώνουν δραστηριότητες και υλοποιούν προγράμματα μαζί με τα κορίτσια που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς, μιλούν διαφορετικές γλώσσες και είναι συνηθισμένα σε διαφορετικά παιχνίδια και δραστηριότητες.

Επικοινωνία:

Zeit!Raum – Association for Socio-Cultural Work Vienna, Austria. Tel.: 4318927400. Email:office@zeitraum.org Web: www.zeitraum.org

Η ΕΑΑ στην Αυστρία μέσα από το πρόγραμμα ÖKOLOG (www.oekolog.at)

Το ÖKOLOG είναι το πρώτο και το σημαντικότερο Αυστριακό πρόγραμμα για σχολεία που αφορά την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (ΠΕ) και τη σχολική ανάπτυξη. Το πρόγραμμα βασίζεται στην προσέγγιση του ENSI για την ΠΕ και την ΕΑΑ, και λαμβάνει υπόψη τόσο τις προκλήσεις και τις ευκαιρίες για αυτονομία του σχολείου όσο και την ανάπτυξη του σχολικού προγράμματος.

Τα σχολεία προσδιορίζουν τις οικολογικές, τεχνικές και κοινωνικές συνθήκες του περιβάλλοντός τους και με βάση αυτά τα αποτελέσματα καθορίζουν συγκεκριμένους σκοπούς, στόχους, αναπτύσσουν δραστηριότητες και ποιοτικά

κριτήρια για να εφαρμοστούν και να αξιολογηθούν. Οι μαθητές καλούνται να συμμετέχουν σε αυτό το πρόγραμμα με ενεργό τρόπο. Ενθαρρύνεται επίσης η συνεργασία με τις αρχές, τις επιχειρήσεις και άλλες ενδιαφερόμενες ομάδες.

Πάνω από 200 σχολεία είναι μέλη του Δικτύου ÖKOLOG. Το τελευταίο υποστηρίζεται κεντρικά από το Υπουργείο Παιδείας, Τέχνης και Πολιτισμού και από το Forum Umweltbildung (www.Umweltbildung.at). Σε τοπικό επίπεδο, οι περιφερειακές ομάδες του ÖKOLOG παρέχουν υποστήριξη, οργανώνοντας επιμορφώσεις και προωθώντας την ανταλλαγή εμπειριών μεταξύ των σχολείων έτσι ώστε να επιτυγχάνεται το μέγιστο κέρδος από τις ικανότητες που αναπτύσσονται στα διάφορα σχολεία.

Θέμα: Η δέσμευση των μαθητών υποστηρίζεται από την κοινότητα
Κύριες μεθοδολογικές ιδέες: Η αλλαγή της νοοτροπίας των εκπαιδευτικών
Χώρα: Καναδάς
Συγγραφείς: M.J.Barrett, Paul Hart και Glenn Sutter

Κινητοποιώντας μαθητές και εκπαιδευτικούς **Εκπαίδευση προσανατολισμένη στη δράση: μια μελέτη περίπτωσης από τον Καναδά**

Το πλαίσιο

Οι ιστορίες και οι αντιλήψεις που ακολουθούν βασίζονται στη συνεργασία ανάμεσα σε ένα σχολείο και ένα μουσείο. Η συνεργασία αυτή έφερε κοντά μαθητές, εκπαιδευτικούς και μέλη της κοινότητας προκειμένου να προσδιορίσουν τα σημαντικότερα τοπικά ζητήματα που τους απασχολούν και στη συνέχεια να αναπτύξουν και να εφαρμόσουν σχέδια δράσης στο πλαίσιο της αειφόρου ανάπτυξης. Ανάμεσα στα μέλη της κοινότητας υπάρχουν άνθρωποι ειδικευμένοι σε συγκεκριμένα πεδία όπως η κομποστοποίηση ή η τοπική πολιτική, οι οποίοι επιθυμούν να μοιραστούν την εμπειρία τους με τους μαθητές. Αυτό το κεφάλαιο εξετάζει μερικές από τις προσωπικές αλλαγές που βίωσαν οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθειά τους να υποστηρίξουν την εμπλοκή, τη δέσμευση και, σε τελευταία ανάλυση, τη μάθηση των μαθητών.

Ιστορία

Οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί έφτασαν στο Βασιλικό Μουσείο του Saskatchewan αγουροξυπνημένοι αλλά αναστα-

τωμένοι και γεμάτοι προσδοκία. Ήταν η αρχή αυτού που εξελίχτηκε σε ένα σημαντικό γεγονός για πολλές κοινότητες στην περιοχή του Saskatchewan: Ένα Νεανικό Φόρουμ για την Αειφορία. Η ημέρα άρχισε με μια εμπνευσμένη κεντρική ομιλία από μια ομάδα μαθητών της δευτέρας Γυμνασίου από μια γειτονική πόλη οι οποίοι, πριν από δύο χρόνια, είχαν παίξει κυρίαρχο ρόλο στην αποδοχή της απαγόρευσης του καπνίσματος. Στη συνέχεια οι εκπαιδευτικοί κατευθύνθηκαν στο δικό τους εργαστήριο ενώ οι μαθητές συναντήθηκαν με διάφορους τοπικούς παράγοντες. Ορισμένα εργαστήρια ασχολήθηκαν με τοπικά ζητήματα αειφορίας και επικεντρώθηκαν στη διαδικασία ανάπτυξης και εφαρμογής σχεδίων δράσης από τους νέους. Άλλα επικεντρώθηκαν σε συγκεκριμένες δεξιότητες, όπως η ανάπτυξη της ικανότητας άσκησης επιρροής (lobbying), η συνεργατική μάθηση και η παρουσίαση των αποτελεσμάτων.

Από την αρχή φάνηκε ότι ήταν δύσκολο για ορισμένους εκπαιδευτικούς να δεχτούν την ανεξαρτησία των μαθητών τους, αν και όλοι μιλούσαν και έγραφαν για "... την ενδυνάμωση, ...την ανάληψη δράσης,το να κάνουν τη διαφορά, ...να μην ακολουθούν την πεπατημένη,να αναπτύξουν αρχηγικές ικανότητες, ...να αναπτύσσουν την προσωπικότητά τους και να αναλαμβάνουν την ευθύνη της μάθησής τους...». Πολλοί εκπαιδευτικοί επιθυμούσαν μια πολιτισμική αλλαγή τόσο σε σχέση με την αειφορία όσο και με τις πρακτικές του σχολείου. Αυτή η αλλαγή όμως αποδείχτηκε ιδιαίτερα δύσκολη να πραγματοποιηθεί στο πλαίσιο της κυρίαρχης αντίληψης για το σχολείο και το ρόλο του εκπαιδευτικού. Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν μια σειρά από στρατηγικές όταν προσπάθησαν να επεξεργαστούν τις πολιτιστικά κατασκευασμένες ιδέες για το τι σημαίνει να είναι κανείς εκπαιδευτικός.

Οι μαθητές βρίσκονταν στο μέσο μιας δραστηριότητας όπου προσπαθούσαν να αποτυπώσουν τις προοπτικές τους για το μέλλον σε ένα πίνακα. Μιλούσαν και σχεδίαζαν σχετικά με το όραμά τους. Ξαφνικά, στη μέση της συζήτησης, μια εκπαιδευτικός σήκωσε το μαρκαδόρο και με έμφαση είπε: «Εγώ θα γράψω. Αυτό θα με εμποδίσει να μιλάω». Μια αυθόρμητη συζήτηση μεταξύ δύο εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια του μεσημεριανού φαγητού μάς δίνει μια πιο βαθειά γνώση σε σχέση με τον τρόπο που άλλοι εκπαιδευτικοί επεξεργάστηκαν τις αλλαγές στην ταυτότητα και το ρόλο τους: Kevin: "... ξέρω ότι οι μαθητές βαριούνται στα μαθήματα των φυσικών επιστημών, η αειφορία δεν σημαίνει τίποτα γι' αυτούς αλλά μόλις τους δώσεις ένα σχέδιο εργασίας (project) και τους αφήσεις να το διαχειριστούν, θα τους κερδίσεις για το υπόλοιπο εξάμηνο. Ακόμα κι αν κάνεις χημεία, θα έχεις επιτυχία".

Jessica: "Δεν έχω κάνει πολλά σχέδια εργασίας στην τάξη μου γιατί με προβληματίζει πολύ η αξιολόγηση, δυσκολεύομαι να αξιολογήσω τα σχέδια εργασίας".

Kevin: "Θα προσπαθήσω να κάνω την αξιολόγηση μ' αυτό τον τρόπο (δείχνει ένα σχέδιο αξιολόγησης)".

Jessica: "Έχω σοβαρά προβλήματα. Αυτό δεν μου αρέσει. Είναι τόσο υποκειμενικό. Ποια είμαι εγώ να πω πόση προσπάθεια κατέβαλε κάποιος μαθητής. Δεν μου αρέσει να βάζω ένα βαθμό σε αυτήν".

Kevin: " Τότε οι μαθητές μπορούν να αυτοαξιολογηθούν".

Καθώς παρακολουθούσαμε τους εκπαιδευτικούς στα σχολεία, τους ρωτήσαμε πώς νομίζουν ότι μπορούν να παραχωρήσουν περισσότερο έλεγχο των μαθημάτων στους μαθητές τους. Διαπιστώσαμε ότι εκπαιδευτικοί και μαθητές θεωρούν πως αυτό σημαίνει αλλαγή στην ταυτότητα των δασκάλων και στον τρόπο που αναπαράγουν τη σχολική κουλτούρα.

Όπως το έθεσε ένας εκπαιδευτικός: “Το πιο δύσκολο ήταν να τους αφήσω, να αφήσω την ομάδα να αναλάβει την ευθύνη”. Όταν τον ρωτήσαμε με ποιο τρόπο κατάφερε αυτή την αλλαγή, εκείνος απάντησε: “Πηγαίνω για καφέ συχνά”. Κάτι τέτοιες στιγμές, όταν εκείνος ήταν έξω από την αίθουσα, οι μαθητές έβρισκαν την απαραίτητη ελευθερία για να πραγματοποιήσουν αυτήν την αλλαγή στην κουλτούρα. Ανακάλυψε ότι όταν έμενε σιωπηλός, οι μαθητές διατύπωναν το δικό τους λόγο και τελικά αναγνώριζαν την ικανότητά τους να πάρουν αποφάσεις και να προχωρήσουν το σχέδιο εργασίας.

Για να αφήνουν τους μαθητές να παίρνουν αποφάσεις, οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να απαρνηθούν κάποιες από τις πεποιθήσεις τους για το ρόλο του εκπαιδευτικού και να νιώσουν περισσότερο άνετα στον καινούργιο τους ρόλο διευκολύνοντας τη διαδικασία, η οποία ήταν χαοτική αλλά ταυτόχρονα και συναρπαστική. Αυτό δεν σήμαινε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν εμπλέκονταν στη διαδικασία αλλά ότι διαρκώς διαπραγματεύονταν με τους μαθητές τόσο τις δράσεις που επρόκειτο να πραγματοποιήσουν όσο και τους ρόλους του μαθητή και του εκπαιδευτικού. Και ήταν μια διαπραγμάτευση που απαιτούσε συλλογική δουλειά, διαφορετική από τη συνηθισμένη, ένα είδος διαπραγμάτευσης που μερικές φορές έβγαζε τους εκπαιδευτικούς κυριολεκτικά έξω από την αίθουσα.

Σκεπτικό του προγράμματος

Τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές ήταν εγκλωβισμένοι σε αντικρουόμενα εκπαιδευτικά σενάρια όσον αφορά την ερμηνεία του ρόλου του δάσκαλου και του μαθητή. Στο πλαίσιο αυτών των εντάσεων, τα εργαστήρια των εκπαιδευτικών δεν περιλάμβαναν μόνο μια εισαγωγή σε δραστηριότητες που προάγουν τη μάθηση μέσα από την ολιστική ανάλυση και τη διαδικασία προγραμματισμού της δράσης. Επι-

κεντρώνονταν κυρίως στον τρόπο αλλαγής της κυρίαρχης κουλτούρας και των προσωπικών πεποιθήσεων για το ρόλο του δάσκαλου και την εργασία του με τους μαθητές. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να κατανοήσουν πώς οι κυρίαρχες πολιτιστικές ιδέες σχετικά με τη διδασκαλία, τη μάθηση και την ταυτότητα του εκπαιδευτικού συνεχώς αναπαράγονται από τους ίδιους, τους συναδέλφους τους και τους μαθητές τους.

Οι εκπαιδευτικοί βέβαια έδειξαν μεγάλη προθυμία και μερικές φορές έπρεπε να γίνουν προσεκτικές διαπραγματεύσεις για να ξεπεραστούν τα οργανωτικά και δομικά εμπόδια που εμφανίζονταν κατά τη διάρκεια της υλοποίησης των σχεδίων εργασίας. Διαπιστώσαμε όμως ότι το σημαντικότερο ήταν να αποσταθεροποιήσουμε την εσωτερική «αστυνομία» των εκπαιδευτικών που τους εμπόδιζε να αφήσουν την ομάδα να πάρει τον έλεγχο. Τελικά το επίκεντρο στα εργαστήρια των εκπαιδευτικών ήταν η μεταβολή στους συμβατικούς ρόλους και στις σχέσεις δασκάλου-μαθητή. Τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές μέσα από αυτή τη διαδικασία ξεκίνησαν να οραματίζονται ξανά τη σχέση τους με τον εαυτό τους, με τις ταυτότητές τους και με τους σκοπούς του σχολείου.

Το *Φόρουμ των Νέων για την Αειφορία*, μια πρωτότυπη διαδικασία που αναπτύχθηκε από την μη κυβερνητική οργάνωση Μαθαίνοντας για ένα Αειφόρο Μέλλον, καταλήγει σε ένα τριήμερο συνέδριο και συνήθως φιλοξενείται από το Βασιλικό Μουσείο του Saskatchewan. Η διαδικασία φέρνει κοντά μία Ομάδα Δράσης Μαθητών (συνήθως δύο δάσκαλοι και πέντε μαθητές) με μέλη της κοινότητας για να εμπλακούν σε μια σειρά εργαστηρίων. Ο σκοπός είναι να προσφέρουν στους μαθητές την έμπνευση, την καθοδήγηση και την υποστήριξη προκειμένου να προσδιορίσουν τοπικά ζητήματα

που τους ανησυχούν, να τα ερευνήσουν, να τα αναλύσουν και, τέλος, να εκπονήσουν συγκεκριμένα σχέδια δράσης. Η διαδικασία στηρίζεται κυρίως στο μοντέλο της ικανότητας δράσης, το οποίο περιγράφεται από το Bjaren Bruun Jensen παρακάτω σε επόμενο κεφάλαιο αυτού του βιβλίου.

Το *Φόρουμ* βασίστηκε στην υπόθεση ότι η γνώση ενώ είναι σημαντική, από μόνη της δεν αρκεί για ουσιαστική αλλαγή. Μεταβολές απαιτούνται στις κουλτούρες του σχολείου και στις ταυτότητες των δασκάλων. Όπως οι Russell και Hodson (2002, σ. 489) υποστηρίζουν, «δεν είναι αρκετό για τους μαθητές να είναι κριτές από την καρέκλα τους», πρέπει να λερώσουν τα χέρια τους και να μάθουν πώς να αναλάβουν δράση. Τα στιγμιότυπα και οι εξηγήσεις που παρουσιάσαμε παραπάνω βοηθούν να σκιαγραφήσουμε τις εντάσεις που συχνά προκύπτουν μεταξύ των συμβατικών αντιλήψεων για το σχολείο και αυτών που υποστηρίζουν τους μαθητές να αναλάβουν δράση στα σχολεία. Αποτελούν δε συμπεράσματα από την τετραετή μας έρευνα με το *Φόρουμ* (βλέπε Barrett, 2006· Barrett & Sutter, 2006· Barrett *et al.*, 2005).

Το Φόρουμ των Νέων για την Αειφορία, αναπτύχθηκε από την οργάνωση Μαθαίνοντας για ένα Αειφόρο Μέλλον. Πληροφορίες : www.lsf-1st.ca

Παραδείγματα σχεδίων εργασίας είναι: ανάπτυξη μιας σημαντικής εκστρατείας για να μειωθούν οι εκπομπές ρύπων από τα σταθμευμένα αυτοκίνητα, τοποθέτηση φυτών (ή άλλων αντικειμένων) στην είσοδο των σχολείων για να βελτιωθεί η εικόνα τους, ενσωμάτωση υγιεινής διατροφής στους καταλόγους της καντίνας, προσεκτική κατανάλωση νερού και διαχείριση των απορριμμάτων, δημιουργία χώρων πρασίνου στην σχολική αυλή, δημιουργία μιας τοιχογραφίας για την αειφορία, σχεδιασμός διαφημιστικών εντύπων για να

σταματήσει η ανεξέλεγκτη ρίψη των απορριμμάτων και ανάπτυξη προγραμμάτων ανακύκλωσης και κομποστοποίησης στα σχολεία (βλέπε www.rogalsaskmuseum.ca).

Ευχαριστίες: Ευχαριστούμε την οργάνωση Μαθαίνοντας για ένα Αειφόρο Μέλλον, το Βασιλικό Μουσείο του Saskatchewan και το Κέντρο για την Αειφορία του Πανεπιστημίου της Regina για την υποστήριξή τους.

Η ΕΑΑ στον Καναδά

Οι Πρωτοβουλίες για την ΕΑΑ στον Καναδά περιλαμβάνουν διαφορετικές προσεγγίσεις που διαφέρουν ανάλογα με το πλαίσιο (τυπική, μη τυπική και άτυπη εκπαίδευση). Αυτές υποστηρίζονται μεταξύ πολλών άλλων πρωτοβουλιών από:

- Μια εθνική οργάνωση Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και Επικοινωνίας (EECOM), και ένα επιστημονικό περιοδικό, το *Canadian Journal of Environmental Education*, το οποίο ιδρύθηκε το 1996.

- Εκδόσεις του Πράσινου Δασκάλου, ένα διεθνώς αναγνωρισμένο περιοδικό των εκπαιδευτικών.

- Τρία περιφερειακά Κέντρα Ειδίκευσης στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη που έχουν αναγνωριστεί από τα Ηνωμένα Έθνη (Regina - Saskatchewan, Sudbury - Ontario και Toronto - Ontario).

- Επαρχιακές ομάδες εργασίας στην Εκπαίδευση για την Αειφορία, e.g. www.saskesd.ca

- Το *Πλαίσιο για την Περιβαλλοντική Μάθηση και την Αειφορία στον Καναδά* (2002), μια έκδοση βασισμένη σε μια ευρεία συναινετική διαδικασία (www.ec.gc.ca/education).

Θέμα: **Εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη**
Κύριες μεθοδολογικές ιδέες: **Συμμετοχή και διαχείριση των συγκρούσεων**
Χώρα: **Ελβετία**
Συγγραφείς: **Christine Affolter και Christiane Daerpp**

Γραφείο ιδεών

Τα παιδιά συμβουλεύουν το ένα το άλλο προκειμένου να αναπτύξουν ιδέες και λύσεις για κοινωνικά, πρακτικά θέματα και προβλήματα που σχετίζονται με το σχολείο

Ιστορία

Κάποιος άφησε ένα γράμμα στο γραμματοκιβώτιο της τάξης του Marco νωρίς το πρωί πριν ακόμα χτυπήσει το κουδούνι για το πρώτο μάθημα. Πάνω στο κουτί γράφει «Γραφείο Ιδεών» με έντονα κίτρινα και πράσινα γράμματα που σημαίνει ότι η τάξη αυτή είναι η έδρα του συμβουλίου των μαθητών. Ο Marco και οι συμμαθητές του παίρνουν όλα τα γράμματα από το γραμματοκιβώτιο όπως κάνουν κάθε μέρα. Σήμερα βρίσκουν ένα επείγον γράμμα από τη Jasmine. «Συνεχώς με αποκαλούν το φίδι με τα γυαλιά. Δεν το αντέχω και ζητάω βοήθεια». Ο Marco διαβάζει δυνατά το γράμμα στη συμβουλευτική ομάδα των τεσσάρων παιδιών. Αυτή την εβδομάδα είναι υπεύθυνοι για το γραμματοκιβώτιο του «Γραφείου Ιδεών». Συνήθως έχουν να κάνουν με μικρά προβλήματα που μπορούν εύκολα να αντιμετωπιστούν από ένα μικρό αριθμό παιδιών. «Αλλά για αυτή την περίπτωση δεν πρέπει να συμβουλευτούμε ολόκληρη την τάξη;» ρωτάει η Corinne, η μεγαλύτερη από την ομάδα. Ο Marco διστάζει, γιατί το να συμ-

βουλευτείς ολόκληρη την τάξη είναι μεγάλο εγχείρημα για το «Γραφείο Ιδεών», ιδιαίτερα για την τάξη της Jasmin που είναι κατά δύο βαθμίδες μικρότερη από τη δική τους. «Έχεις δίκιο, θα καλέσουμε όλη την τάξη», ανακοινώνει ο Marco αναγνωρίζοντας ότι το πρόβλημα της Jasmin είναι σημαντικό και δύσκολο να προσεγγιστεί. «Θα γράψω την πρόσκληση», λέει η Corinne καθώς πετάγεται να πάρει το σχετικό έντυπο.

Την επόμενη ημέρα, μετά το μάθημα, ένας δάσκαλος ο οποίος είναι επικεφαλής των παιδιών για το «Γραφείο Ιδεών» ετοιμάζει μια αίθουσα τοποθετώντας τις καρέκλες σε κύκλο. Στη μέση του κύκλου κάθεται η Jasmin, συνοδευόμενη από ένα φίλο, μαζί με το Marco οποίος θα κρατάει σημειώσεις και την Corinne, η οποία θα συντονίζει τη διαδικασία. Δίπλα σ' αυτά τα τέσσερα παιδιά βρίσκεται μια άδεια καρέκλα και γύρω τους κάθονται οι συμμαθητές της Jasmin. Αφού η Jasmin περιγράφει το πρόβλημά της, τα παιδιά που επιθυμούν να κάνουν μια ερώτηση για να το κατανοήσουν καλύτερα ή να προτείνουν μια ιδέα ως λύση, κάθονται στην άδεια καρέκλα. Η Jasmin ύστερα από μισή ώρα διαλόγου και στοχασμού συνοψίζει λέγοντας: «Λοιπόν, θα ήθελα να ευχαριστήσω την τάξη μου για την ωραία κουβέντα που είχαμε. Πήρα μερικές καλές ιδέες, ιδιαίτερα ότι πρέπει να πάρω τα γυαλιά μου στα σοβαρά - καθώς είναι απαραίτητα - και πρέπει να τα υποστηρίξω». Ο δάσκαλος των μαθηματικών μπαίνει στην αίθουσα για να κλείσει τη συζήτηση.

Το «Γραφείο Ιδεών» δεν αφορά μόνο τα προβλήματα των παιδιών. Οι νεαροί σύμβουλοι βοηθούν επίσης εκπαιδευτικούς και γονείς που προσπαθούν να βρουν λύσεις σε προβλήματα που αφορούν το σχολείο. Η Natalie, μια από τις μαθήτριες περιγράφει: «Μια δασκάλα ζήτησε τη βοήθειά μας καθώς τα μαθήματά της αποσυντονίζονταν από το θόρυβο των μπουκαλιών που έπεφταν από τα θρανία». Το νερό απο-

τελεί ουσιαστική ανάγκη για όλους τους μαθητές, έτσι δεν μπορούν να απαγορευτούν τα μπουκάλια μέσα στην τάξη. Τελικά, οι μαθητές εύκολα υιοθέτησαν μια απλή και φτηνή λύση. Η Nora, φίλη της Natalie συνεχίζει: «Κατασκευάσαμε βάσεις από μεταχειρισμένα μπουκάλια, ώστε να στηρίζονται τα μπουκάλια νερού, σε όλες τις τάξεις. Εφαρμόσαμε τις βάσεις με ένα σκοινάκι στα θρανία του σχολείου. Κανένα μπουκάλι τώρα δεν πέφτει από τα θρανία και δεν διασπά τη συγκέντρωση του μαθητή ή του δασκάλου». Η Natalie και η Nora είναι υπερήφανες για τη λύση που βρήκαν στο σχολείο.

Σκεπτικό του προγράμματος

Το «Γραφείο Ιδεών» βασίζεται σε μια προσέγγιση συμβουλευτικής ομηλικών για να λύσει τα προβλήματα των μαθητών. Σε αντίθεση με τα συμβουλευτικά και τα διαμεσολαβητικά συστήματα, τα οποία είναι πολύ γνωστά στα σχολεία διαφόρων χωρών, το “Γραφείο Ιδεών” επικεντρώνεται στο δυναμικό της φαντασίας, δεν εστιάζει σε μεμονωμένα προβλήματα αλλά προτείνει γενικές λύσεις για όλα τα παιδιά στη σχολική κοινότητα. Όταν ένα πρόβλημα προκύπτει, κάθε παιδί μπορεί ελεύθερα να το αναφέρει σε ένα γράμμα και να το τοποθετήσει μέσα στο γραμματοκιβώτιο του “Γραφείου Ιδεών”. Οι υπεύθυνοι μαθητές ανοίγουν το γραμματοκιβώτιο, διαβάζουν τα μηνύματα και καλούν με μια πρόσκληση όλους τους μαθητές που ζητούν συμβουλές. Κάθε εβδομάδα, μια συγκεκριμένη ώρα, τα παιδιά του “Γραφείου Ιδεών” είναι ελεύθερα να αφήσουν τις τάξεις τους και να ασκήσουν τα συμβουλευτικά τους καθήκοντα. Οι εκπαιδευτικοί είναι ενημερωμένοι για την απουσία τους από την τάξη και τα παιδιά συναντιούνται σε μια αίθουσα «χωρίς ενηλίκους» που τους την διαθέτει ο διευθυντής. Συνήθως πρόκειται για ένα χώρο

στη βιβλιοθήκη του σχολείου ή στη γραμματεία, το οποίο ονομάζεται «γραφείο». Σ' αυτό το γραφείο εξετάζονται όλες οι αιτήσεις, συμπληρώνονται τα έντυπα των προσκλήσεων και ανταλλάσσονται οι πρώτες ιδέες. Μόνο συμβουλευτικές συναντήσεις που αφορούν μια ολόκληρη τάξη πραγματοποιούνται στην αντίστοιχη αίθουσα.

Μερικές φορές το γραμματοκιβώτιο είναι άδειο αλλά αυτός δεν είναι λόγος για να θεωρούν τα παιδιά τους εαυτούς τους άχρηστους. Σε αυτές τις περιπτώσεις τα παιδιά σε συνεργασία με αντιπροσώπους από άλλες τάξεις βρίσκουν λύσεις σε γενικά προβλήματα του σχολείου, όπως οι καθυστερήσεις των σχολικών λεωφορείων, τα άσχημα γκράφιτι στους τοίχους του σχολείου ή ο κίνδυνος από τους ανθρώπους που κάνουν σκέιτμπορντ στο δρόμο προς και από το σχολείο. «Έχω τόσες πολλές ιδέες από τότε που έχουμε το γραφείο εδώ», εξομολογείται ο Marco, «και οι ιδέες γίνονται όλο και καλύτερες». Η Jasmin συμπληρώνει: «Το Γραφείο Ιδεών βοηθάει τα παιδιά να γίνουν αυτόνομα απλά βρίσκοντας ωραίες ιδέες».

Το "Γραφείο Ιδεών" (IDEENBÜRO) ξεκίνησε από ένα σχολείο στο Leunbringen ως απάντηση στο αυξανόμενο ποσοστό βίας στους σχολικούς χώρους. Το παράρτημα της UNICEF στην Ελβετία βράβευσε αυτή την προσπάθεια το 2004. Σήμερα 23 σχολεία στην περιοχή της Βέρνης και αλλού έχουν υιοθετήσει αυτή την ιδέα. Πρόκειται για μια απλή πρακτική και παρακινεί τα παιδιά να γίνουν ενεργοί πολίτες. Αυτή η πρακτική μπορεί να συνδυαστεί με τα δημοτικά συμβούλια παιδιών και νέων όπου τα παιδιά αντιπαρατίθενται με τους ενήλικες και αυτούς που παίρνουν αποφάσεις. Από παιδαγωγική άποψη, όποια πρακτική κι αν χρησιμοποιείται για να εισαγάγει τα παιδιά στην έννοια της υπευθυνότητας και του

ενεργού πολίτη, είναι καλή από τη στιγμή που η έμφαση δεν δίνεται στις προτεινόμενες λύσεις αλλά στη μεθοδολογία που χρησιμοποιείται: στην ανάπτυξη της ικανότητας της ενεργητικής ακρόασης, της διαπραγμάτευσης και της αποδοχής διαφορετικών απόψεων.

Ιστοσελίδα: www.ideenbuero.ch

Η ΕΑΑ στην Ελβετία

Στην Ελβετία καθένα από τα 26 καντόνια είναι υπεύθυνο για την υποχρεωτική εκπαίδευση στα σχολεία και έχει τη δική του πολιτική. Το «Συμβούλιο των Υπουργών Παιδείας (ΣΥΠ)» οργανώνει και συντονίζει το διάλογο και την ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των περιφερειακών εκπαιδευτικών συστημάτων. Αυτό το υψηλόβαθμο σώμα εισάγει τις περισσότερες καινοτομίες στα σχολεία της Ελβετίας, και ο ομοσπονδιακός νόμος λειτουργεί μόνο για παροχή συστάσεων. Στην Ελβετία δεν υπάρχει εθνικό Υπουργείο Παιδείας.

Το ΣΥΠ συντονίζει εθνικά ομάδες κλειδιά που υποστηρίζουν την ΕΑΑ, όπως τις ΜΚΟ, δύο ιδρύματα (Stiftung Umweltbildung Schweiz, Stiftung Bildung and Entwicklung) καθώς και τα υπουργεία και τους διεθνείς εταίρους. Οι τελευταίες πρωτοβουλίες του ΣΥΠ αφορούν ένα εθνικό σχέδιο δράσης για την ΕΑΑ στην Ελβετία, ένα πρόγραμμα ΕΑΑ για το Γυμνάσιο και μια συνεργασία με το διεθνές δίκτυο ENSI.

Η πρωτοβουλίες για τη ΕΑΑ στην Ελβετία λαμβάνουν κυρίως χώρα σε περιφερειακό επίπεδο ή ακόμα και μεμονωμένα στις σχολικές μονάδες. Μερικά καντόνια παρακινούν τα σχολεία τους να αναπτύσσουν προγράμματα για την ΕΑΑ αλλά μέχρι τώρα η ΕΑΑ δεν είναι αναγνωρισμένη από κάποιο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα. Στα περισσότερα αναλυτικά προγράμματα υπάρχει ένα διεπιστημονικό πεδίο το οποίο περιλαμβάνει την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, την

Εκπαίδευση του Πολίτη και την Αγωγή Υγείας. Η ΕΑΑ βρίσκει τη θέση της μέσα σε αυτά τα γνωστικά αντικείμενα. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί και οι ομάδες των παιδιών στα σχολεία αποτελούν τους πιο σημαντικούς παράγοντες για την ανάπτυξη της ΕΑΑ. Πραγματοποιούνται πολλά προγράμματα στα σχολεία αλλά τα περισσότερα από αυτά ασκούν μικρή επίδραση καθώς δεν συνηθίζεται η ανταλλαγή και ο διάλογος ούτε υπάρχουν μηχανισμοί που να προωθούν τη διάδοση των σχολικών προγραμμάτων.

Ο συντονισμός των βασικών δραστηριοτήτων στο πεδίο της ΕΑΑ (συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και της ανάπτυξης πολιτικής) θα αποτελέσει ένα σημαντικό βήμα τα επόμενα χρόνια. Τα σχολεία και οι συνεργάτες τους (για παράδειγμα οι κοινότητες) χρειάζονται αποτελεσματική στήριξη, όπως τη δημιουργία ενός δια-περιφερειακού δικτύου το οποίο θα δίνει τη δυνατότητα ανταλλαγής εμπειριών και την παρουσίαση καλών πρακτικών και παραδειγμάτων. Η λειτουργία ενός τέτοιου προγράμματος αποτελεί μέρος του εθνικού σχεδίου δράσης για το άμεσο μέλλον.

Ετοιμάζοντας τους πολίτες του μέλλοντος

Στις μέρες μας σ' ολόκληρη την Ευρώπη όλο και περισσότερες πόλεις προωθούν το δικαίωμα των παιδιών να εμπλέκονται ενεργά σε θετικές αλλαγές που αφορούν τις κοινότητές τους καθώς και τις βιο-περιοχές τους. Οι πρωτοβουλίες αυτές διαφέρουν μεταξύ τους: τα παιδιά μπορεί να βοηθούν στο σχεδιασμό ή στην αναδόμηση χώρων πρασίνου, σχολικών αυλών κ.λπ., να παίρνουν μέρος σε εκπαιδευτικά προγράμματα, όπως στη διεθνή εβδομάδα «Πηγαίνω στο σχολείο με τα πόδια» ή την Ιταλική «Bimbibici», ή να ιδρύουν παιδικά και νεανικά δημοτικά συμβούλια.

Τέτοια συμβούλια δημιουργήθηκαν πρώτα στη Γαλλία το 1970 για να προωθήσουν την έννοια του ενεργού πολίτη, να διδάξουν στα παιδιά τον τρόπο εκλογής και λειτουργίας ενός συμβουλίου και ταυτόχρονα να καλλιεργήσουν ένα περιβάλλον μέσα στο οποίο η νεολαία θα μπορούσε να εκφράσει ελεύθερα τις απόψεις της για την πόλη και να τις παρουσιάσει στον ενήλικο πληθυσμό. Αυτά τα συμβούλια είχαν μεγάλη επιτυχία και διαδόθηκαν γρήγορα στη Γαλλία και σε άλλες Ευρωπαϊκές χώρες. Στη Γαλλία από 200 που υπήρχαν στις αρχές του 1990 αυξήθηκαν σε 1.600 σήμερα.

Η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού (1989) και η επικύρωσή της από όλες τις Ευρωπαϊκές χώρες έχει παίξει σημαντικό ρόλο στην προώθηση τέτοιων συμβουλίων. Στην πραγματικότητα δημιούργησε μια καινούργια αντίληψη για την παιδική ηλικία, σύμφωνα με την οποία τα παιδιά αντιμετωπίζονται ως ανεξάρτητα άτομα με δικαίωμα στην έκφραση των απόψεών τους για θέματα που τα απασχολούν, και ικανά να συμβάλουν στη βελτίωση των κοινοτήτων τους. Το Γαλλικό μοντέλο, παρά τις όποιες τοπικές διαφοροποιήσεις, παρουσιάζει ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά, ειδικά όσον αφορά τον αριθμό των αντιπροσώπων που εκλέγονται και έχουν συμβουλευτική δύναμη στα δημοτικά συμβούλια και την ύπαρξη ενός μικρού ετήσιου προϋπολογισμού.

Τα παιδικά και τα νεανικά τοπικά συμβούλια (CCR) πολλαπλασιάζονται στην Ιταλία, ως επακόλουθο της επικύρωσης της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού από την Ιταλική κυβέρνηση στις αρχές του 1990. Η πλειοψηφία των CCR ακολουθεί δύο διακριτές προσεγγίσεις. Η πρώτη ξεκίνησε από την οργάνωση «Δημοκρατία στην Erba» και μοιάζει πολύ με τα Γαλλικά συμβούλια. Σε αυτήν την προσέγγιση, τα παιδιά που εμπλέκονται στο πρόγραμμα αρχικά ερευνούν τις βιο-περιοχές και τις κοινότητές τους και συζητούν τα προ-

βλήματά τους. Στη συνέχεια συγκροτούνται εκλογικές λίστες με συγκεκριμένα προγράμματα και οργανώνεται προεκλογική εκστρατεία. Η ομάδα των παιδιών με τις περισσότερες ψήφους θα εργαστεί για να εφαρμόσει τις ιδέες της. Η ηλικία για αυτά τα συμβούλια (CCR) κυμαίνεται ανάμεσα στα 9 με 13 χρόνια καλύπτοντας τις δύο τελευταίες τάξεις του Δημοτικού και το Γυμνάσιο.

Η δεύτερη προσέγγιση που εφαρμόστηκε από το «Ψυχοπαιδαγωγικό Κέντρο για την Ειρήνη» στην Piacenza, επίσης τη δεκαετία του 1990, είναι πιο αυθεντική και προσεγγίζει περισσότερο την “Πόλη των Παιδιών” (Citta dei Bambini) του Francesco Tonucci. Εντοπίζονται διαφορές σε σχέση με την πρώτη προσέγγιση όπως: η ανάγκη να διαφοροποιηθούν τα παιδικά και νεανικά συμβούλια από τα δημοτικά συμβούλια, η βαρύτητα που δίνεται στην αυθόρμητη συμμετοχή των παιδιών, η έμφαση στη διαπραγμάτευση των συγκρούσεων, η ανάγκη να βρεθούν νέοι κανόνες που θα συμφωνηθούν διεθνώς καθώς και ο σημαντικός ρόλος μιας στρατηγικής συμμαχίας μεταξύ των παιδιών και των ενηλίκων. Όλα αυτά βασίζονται στην εκπαίδευση ως «ενεργητική ακρόαση», όπου τα θέματα της εκπαίδευσης βρίσκονται στο κέντρο και οι ενήλικοι εκπαιδευτές έχουν τη διάθεση να απαντήσουν σε ερωτήσεις.

Ανάμεσα σε πολλές πρωτοβουλίες, τα παιδιά του Γυμνασίου στο Lentate sul Seveso, μιας μικρής πόλης 15.000 κατοίκων βόρεια του Μιλάνου, έχουν μάθει τον τρόπο λειτουργίας του δημοτικού συμβουλίου μέσα από ένα παιχνίδι χαμένου θησαυρού. Έχουν επίσης συζητήσει τις καθημερινές τους δυσκολίες και έχουν σχεδιάσει μικρά προγράμματα. Το έτος 2007 μερικοί αντιπρόσωποι από το συμβούλιο δούλεψαν μαζί με μια ομάδα παιδιών με αναπηρίες για να στήσουν μια παράσταση με σκοπό να προωθήσουν την αλληλοκατανόη-

ση μεταξύ των δύο ομάδων.

Ιστοσελίδες:

www.ancej.asso.fr (Association National des Conseils des Enfants et des Jeunes)

www.camina.it; www.cppp.it (Centro Psicopedagogico per la Pace di Piacenza)

www.lacittadeibambini.org

Contact: Monica Vercesi, monicavercesi@virgilio.it

Θέμα: **Η Αειφόρος Οικονομία**
Κύριες μεθοδολογικές ιδέες: **Επιχειρηματικές ικανότητες ως**
ικανότητες χρήσιμες για την αειφόρο ανάπτυξη
Χώρα: **Γερμανία**
Συγγραφείς: **Reiner Mathar**

Γρήγορη ρόδα

Η επιχείρηση των μαθητών για την αειφόρο
ανάπτυξη

Ιστορία

Στηριγμένη στην πόρτα του κελαριού τον κοιτάζει που καθαρίζει προσεκτικά τη ρόδα του ποδηλάτου. «Μη μου σκιάζει το φως, Angela», γκρινιάζει, με τα γυαλιά να πέφτουν από τα άσπρα μαλλιά του στην ηλιοκαμένη μύτη του. «Τα μάτια μου δεν είναι τα καλύτερα πια». «Γεια σου παππού! Αλήθεια, θα έρθεις την ημέρα δράσης στο σχολείο να με βοηθήσεις με τα ποδήλατα;» ρωτάει η Angela με δυνατή φωνή, μιλώντας γρήγορα. «Από τότε που ο παππούς συνταξιοδοτήθηκε», ψιθυρίζει η γιαγιά, «δεν αφήνει ποτέ αυτό το σκοτεινό δωμάτιο με τα παλιά, γυαλισμένα ποδήλατα». Ο παππούς γυρνάει σιγά σιγά προς την Angela: «Μην ανησυχείς», της λέει κοιτάζοντας την εγγονή του με ένα χαμόγελο στο πρόσωπό του, «θα έρθω την ημέρα δράσης σου αλλά θέλω να εξασφαλίσεις ότι τα αγόρια της τάξης σου θα πείσουν τον Knuth Kolbe να τους διδάξει λίγο σεβασμό για τους κανόνες κυκλοφορίας».

Ο κύριος Kolbe είναι ο υπεύθυνος αστυνομικός για την περιφέρεια γύρω από το σχολείο. Ο παππούς αναφέρεται στην αποστολή του αστυνομικού που για χρόνια ενημερώνει για την οδική ασφάλεια και την ασφάλεια της χρήσης των

ποδηλάτων σε δημόσιους δρόμους. «Ο Michael και ο Nicola θα φροντίσουν γι αυτό», γνέφει η Angela ανακουφισμένη. Φεύγοντας από το κελάρι ακούγεται η φωνή του παππού: «Και πες στο φίλο σου ... ποιο είναι το όνομά του;» «Μιλάς για τον Walter;», ρωτάει μ' ένα δισταγμό στη φωνή της. «Ναι, Walter! Πες του να μην με ξεχνάει εδώ σ' αυτό το υγρό κελάρι με όλο τον εξοπλισμό, αν θέλει να έρχομαι να τον βοηθάω στο εργαστήριο για τα ποδήλατα». Η Angela ήταν στην αρχή διστακτική όταν ο Walter της πρότεινε να καλέσουν τον παππού της στο σχολείο για να μοιραστεί μαζί τους τις γνώσεις και την εμπειρία του στα χημικά λιπαντικά και στο οικολογικό αποτύπωμα για την επισκευή των ποδηλάτων. Τώρα που η Angela έχει ερευνήσει θέματα που αφορούν τη χημεία και την αειφορία στο σχολείο και έχει βρει εκατοντάδες άρθρα τα οποία αναφέρονται στον παππού της αισθάνεται περήφανη που θα τον φέρει στο σχολείο την ημέρα δράσης για τα ποδήλατα.

Η Angela τρέχοντας στη σκάλα πέφτει πάνω στον Pete ο οποίος μεταφέρει ένα τεράστιο ρολό χαρτί, τόσο μεγάλο που φαίνονται μόνο τα λεπτά του πόδια. «Καλά που έχεις μεγάλα χέρια!» του λέει η Angela γελώντας, «Από πού έρχεσαι;» «Ο Nicola και ο Søren με άφησαν μ' αυτό και πρέπει να κολλήσω αυτές τις ανακοινώσεις στους πίνακες σε κάθε τάξη», απαντάει ο Pete. «Και πού είναι τα παιδιά τώρα;» ρωτάει η Angela, «Δεν θα έπρεπε να είναι μαζί σου να τοιχοκολλάτε;» «Βρίσκονται και οι δύο μπροστά από τον υπολογιστή του Søren προσπαθώντας να φτιάξουν ιστοσελίδες με τα άρθρα μας και με υλικό από βίντεο για την ημέρα δράσης. Τέλος πάντων, πρέπει να πηγαίνω τώρα γιατί αλλιώς θα μου πέσει όλο αυτό το υλικό κάτω». Η Angela αισθάνεται ότι θα έπρεπε να πάει να δει τον Walter αλλά η λογική υπερτερεί. «Έλα Pete, ας κουβαλήσουμε μαζί στο σχολείο αυτή τη βόμβα' χαρτιού.

Τα αγόρια θέλουν να μάθουν περισσότερα για τη συμμετοχή στην ημέρα δράσης».

Σκεπτικό του προγράμματος

Στην προσπάθειά τους να καταστήσουν την ΕΑΑ βασικό στοιχείο στο προφίλ τους, τα σχολεία προσφέρουν συχνά στους μαθητές την ευκαιρία να εμπλακούν σε μαθητικές επιχειρήσεις, ως ευκαιρία για μια αυτό-προσδιοριζόμενη μάθηση. Στο πεδίο της οικονομίας, το ζήτημα της αειφόρου παραγωγής και κατανάλωσης εντάσσεται σε ένα μακροχρόνιο σχέδιο και όραμα. Σε αντίθεση με αυτό που γίνεται συνήθως, τα σχολεία που ασχολούνται με την ΕΑΑ ιδρύουν μαθητικές επιχειρήσεις με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών με μια μακροπρόθεσμη προοπτική. Μαθητές από διάφορες ηλικιακές ομάδες δουλεύουν μαζί, αναλαμβάνοντας και μοιράζοντας διαφορετικούς ρόλους: τη διοίκηση, την παραγωγή, την έρευνα και ανάπτυξη, τον ποιοτικό έλεγχο, τις δημόσιες σχέσεις και τη διαφήμιση καθώς και την πώληση και διανομή προϊόντων και υπηρεσιών. Οι ρόλοι αλλάζουν από βαθμίδα σε βαθμίδα. Καθώς η συμμετοχή των μαθητών στις μαθητικές επιχειρήσεις ενσωματώνεται στο σχολικό πρόγραμμα και τα τοπικά αναλυτικά προγράμματα, οι μαθητές παίρνουν τις δικές τους πρωτοβουλίες, αναπτύσσουν αίσθηση ευθύνης για τη μάθησή τους και αφήνουν τα ίχνη τους τόσο στο σχολείο όσο και πέρα από αυτό.

Η διαχείριση των ερωτημάτων που αφορούν την οικονομία στο πλαίσιο της αειφόρου ανάπτυξης αποτελεί ένα πολύπλοκο ζήτημα για το Γυμνάσιο. Στις συζητήσεις για την αειφόρο ανάπτυξη τα περισσότερα σχολεία τείνουν να τονίζουν τα οικολογικά ερωτήματα και μοντέλα λύσεων. Οι μαθητικές επιχειρήσεις, από την άλλη πλευρά, εξετάζουν θέματα της καθημερινότητας που συνδέονται με τη ζωή των

νέων ανθρώπων. Έτσι, αυτές οι επιχειρήσεις αποτελούν μια μεγάλη ευκαιρία για να εμπλακούν οι μαθητές σε οικολογικά αλλά και κοινωνικά και οικονομικά πεδία της αειφόρου ανάπτυξης.

Το παράδειγμα που περιγράψαμε παραπάνω σχετικά με την ημέρα δράσης για τα ποδήλατα περιλαμβάνει καθημερινές, πραγματικές υπηρεσίες για τους μαθητές, τους γονείς και τα άλλα μέλη της κοινότητας, όπως τεχνικό έλεγχο και έλεγχο ασφάλειας για τα ποδήλατα. Τα ποδήλατα που ελέγχονται λαμβάνουν στη συνέχεια το σήμα «Flotte Speiche». Οι μαθητές εξοικειώνονται με θέματα που αφορούν τον υπολογισμό του κόστους των υλικών και του χρόνου που απαιτείται και διαπραγματεύονται λογικές τιμές για την επισκευή και ενοικίαση των ποδηλάτων. Σε τέτοιες ημέρες δράσης ελέγχονται εκατοντάδες ποδήλατα, ενισχύεται η επικοινωνία με την αστυνομία και την τοπική κυβέρνηση και ιδρύονται μακροπρόθεσμες υπηρεσίες για τους ανθρώπους της γειτονιάς.

Εκτός από την ημέρα δράσης για τα ποδήλατα, οι σχολικές επιχειρήσεις στα Γυμνάσια προσφέρουν πολλές άλλες υπηρεσίες και προϊόντα, όπως: οικολογική υπηρεσία κέτερινγκ για σχολικές γιορτές με προϊόντα που προέρχονται από το δίκαιο εμπόριο (fair trade), δημιουργία ιστοσελίδων ή άλλων δράσεων για τις δημόσιες σχέσεις του σχολείου, παραγωγή φυλλαδίων ή αειφόρων Χριστουγεννιάτικων δώρων και οργάνωση εκστρατείας για την ΕΑΑ (www.axxi.de).

Οι σχολικές επιχειρήσεις

Οι σχολικές επιχειρήσεις έχουν μια μακρά παράδοση στη Γερμανία, όχι μόνο σε σχολεία επαγγελματικού προσανατολισμού αλλά και σε Γυμνάσια και Λύκεια. Υπάρχουν επίσης ειδικά προγράμματα για παιδιά με ειδικές ανάγκες που τα

βοηθούν να κατανοήσουν τον τομέα της εργασίας και τον οικονομικό παράγοντα. Τραπεζικοί και βιομηχανικοί οργανισμοί χρηματοδοτούν ειδικά προγράμματα. Έτσι προσφέρεται η επιλογή σε όλα τα σχολεία να ιδρύσουν μια μαθητική επιχείρηση. Το κύριο θέμα και ο σκοπός τέτοιων προγραμμάτων είναι να εκπαιδεύσουν τους μαθητές προς την κατεύθυνση της επιχειρηματικότητας.

Ιστοσελίδα: <http://www.schuelerfigmen.de>

Το εθνικό Γερμανικό πρόγραμμα για την ΕΑΑ «Blk21» και «transfer 21»

Οι μαθητικές επιχειρήσεις αποτελούν μέρος του Γερμανικού προγράμματος για την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη και δημιουργούν ένα βασικό project κάτω από την ομπρέλα της Δεκαετίας της ΕΑΑ των Ηνωμένων Εθνών. Χρηματοδοτείται ως ένα κοινό εγχείρημα της Ομοσπονδιακής Κυβέρνησης και των 14 κρατιδίων της Γερμανίας. Στις αρχές του 2007 περισσότερα από 1.800 σχολεία είχαν ήδη εμπλακεί αναπτύσσοντας σχέδια εργασίας σε πεδία όπως:

- Διεπιστημονική μάθηση
- Συνεργατική μάθηση
- Καινοτόμες δομές στα σχολεία

Ιστοσελίδες:

www.transfer-21.de

www.nasch21.de

www.Blk21.de/index.php?p=51

www.Blk21.de/index.php/daten/themen/schuelerfirmen/daten/texte/index.php

Θέμα: **Αγωγή Υγείας**
Κύρια μεθοδολογική ιδέα: «**Ικανότητα Δράσης**» και κριτική
σκέψη
Χώρα: **Δανία**
Συγγραφείς: **Bjarne Bruun Jensen και Finn Mogensen**

Ακόμα ένα ποτηράκι Ικανότητα Δράσης στην Αγωγή Υγείας και την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Ιστορία

Όταν ο αδελφός της Griet εισβάλλει στο δωμάτιό της αργά τη νύχτα αφού έχει ξεδώσει με τους «καλούς του φίλους», είναι εκνευριστικό, δεν παύει, όμως, να είναι αδελφός της. Η Griet διώχνει τις σκέψεις αυτές μακριά σαν να ήταν ενοχλητική μύγα. Το μυαλό της γυρίζει πίσω στη σημερινή ημέρα στην τάξη, κατά τη διάρκεια του προγράμματος για τον αλκοολισμό όταν η Maaike, μια συμμαθήτριά της, της ψιθύρισε: «Μπορώ να σκεφτώ κάποιον στην οικογένειά σου που φαίνεται ότι του αρέσει πολύ το αλκοόλ». Η Griet για μια στιγμή μίσησε το ειρωνικό χαμόγελο της συμμαθήτριάς της αμέσως μετά το σχόλιό της. Τώρα που βρίσκεται στο σπίτι με τα παράθυρα ανοικτά, τον αέρα γεμάτο από τα γέλια και τις φωνές των παιδιών από την παιδική χαρά που βρίσκεται απέναντι προσπαθεί να συγκεντρωθεί στην εργασία της.

Καθώς η Griet συνειδητοποιεί ότι κάποιος από την οικογένειά της μπορεί να είναι θύμα μιας κοινωνικής αρρώστιας, της φαίνεται όλο και δυσκολότερο να γράψει για αυτό το θέμα που ξεκίνησε ως κάτι αφηρημένο ενώ τώρα την αγγίζει προσωπικά. Κατά το παρελθόν σπάνια είχε αισθανθεί το

σχολείο να συνδέεται με τη ζωή της στο σπίτι. Αυτό νιώθει να συμβαίνει τώρα που διαβάζει για τον αλκοολισμό στο πλαίσιο ενός σχολικού προγράμματος. Ξαφνικά της έρχεται μια έμπνευση και αποφασίζει να μιλήσει με την Maaike το επόμενο πρωί, πριν πάνε στο σχολείο. Εξάλλου, έχουν ένα κοινό ενδιαφέρον. Ο φίλος της Maaike είναι ένας από τους «καλούς φίλους» του αδερφού της που συχνά κάθονται παρέα για να πιούν ένα ακόμα ποτήρι.

Η Griet, η Maaike και οι συμμαθητές τους της πρώτης Γυμνασίου αποφάσισαν να ενημερωθούν και να δουλέψουν για τον αλκοολισμό ως ένα θέμα που ενδιαφέρει τους μαθητές όλο και περισσότερο και κατά επέκταση και τους γονείς τους. Οι μαθητές, εμπνεόμενοι από την ΕΟΔΑ προσέγγιση (Έρευνα, Όραμα, Δράση και Αλλαγή), άρχισαν με τις φάσεις της έρευνας και του οράματος ενώ στη συνέχεια, στη φάση της δράσης, επεξεργάστηκαν τις δομές της εξουσίας, δράσεις και στρατηγικές.

Οι μαθητές, κατά τη διάρκεια της φάσης της έρευνας, ανέλυσαν τον αλκοολισμό από τη βιολογική, την κοινωνική, την πολιτιστική και την ιστορική του οπτική. Ανακάλυψαν ακόμα ότι η κατανάλωση του αλκοόλ εξαρτάται από τις οικονομικές συνθήκες και μεταξύ άλλων, ανέλυσαν την κατανάλωσή του κατά τη διάρκεια του τελευταίου αιώνα, συγκρίνοντάς την με την οικονομική ανάπτυξη της Δανίας. Οι μαθητές παράλληλα εντόπισαν τους παράγοντες που μπορούν να τους επηρεάσουν στην κατανάλωση του αλκοόλ, για παράδειγμα, την πίεση των φίλων, τη διαφήμιση, τη μοναξιά, τη δυστυχία και άλλα κοινωνικά γεγονότα ενώ, χρησιμοποιώντας το παιχνίδι ρόλων, προσδιόρισαν τους μηχανισμούς που κρύβονται πίσω από αυτές τις αιτίες.

Το όραμα των μαθητών επικεντρώθηκε στη δημιουργία μιας κοινωνίας και ενός σχολείου που αντιμετωπίζει ισορ-

ροπημένα και υπεύθυνα το ποτό. Το αλκοόλ μπορεί να συνεισφέρει θετικά στον πολιτισμό, χωρίς να βλάπτει κανέναν, όμως η αλόγιστη κατανάλωσή του έχει αρνητικές συνέπειες στον εαυτό μας και στους άλλους. Οι μαθητές συζήτησαν σχετικά με το πώς θα μοιάζει μια τέτοια κοινωνία, πώς θα διασφαλιστεί ότι όλοι οι πολίτες (παιδιά και ενήλικες) θα έχουν ίσες ευκαιρίες για να ζήσουν μια συναρπαστική ζωή γεμάτη με ερεθίσματα και πώς θα είναι μια κοινωνία (συμπεριλαμβανομένου του σχολείου και της οικογένειας) στην οποία δεν θα υπάρχει κανένα περιθωριοποιημένο μέλος και κανένας δεν θα νιώθει μοναξιά.

Το αποτέλεσμα ήταν η διατύπωση επτά προτάσεων τις οποίες αποφάσισαν να παρουσιάσουν στους γονείς τους:

- Η νεολαία έχει άποψη για το αλκοόλ.
- Έχε εμπιστοσύνη στη νεολαία και στα δικά σου παιδιά.
- Δεν είναι δικό σου πρόβλημα αν τα παιδιά των άλλων πίνουν.
- Επέτρεψε στα παιδιά σου να πηγαίνουν σε πάρτι, τίποτα δεν θα συμβεί.
- Επέτρεψε στα παιδιά σου να δοκιμάσουν το αλκοόλ.
- Επέτρεψε στα παιδιά σου να έχουν μικρά πάρτι στο σπίτι.
- Επέτρεψε στα παιδιά σου να πίνουν ποτά με χαμηλό δείκτη αλκοόλ.

Η δράση των μαθητών επικεντρώθηκε στην οργάνωση μιας απογευματινής συγκέντρωσης για γονείς στην οποία τα παιδιά θα παρουσίαζαν τη δουλειά τους, τις ιδέες και τις συμβουλές τους και στο τέλος θα ακολουθούσε συζήτηση γύρω από το θέμα. Όλοι οι γονείς ήρθαν στη συνάντηση. Οι μαθητές παρουσίασαν τα αποτελέσματά τους και στη συνέχεια πραγματοποιήθηκαν συζητήσεις σε μικρές ομάδες παιδιών

- γονέων, φροντίζοντας να μην βρίσκονται στην ίδια ομάδα γονείς με τα παιδιά τους. Ολοκληρώνοντας την απογευματινή συνάντηση οι γονείς είπαν ότι είχαν μάθει πολλά για τη στάση των παιδιών τους απέναντι στο αλκοόλ και αρκετοί παραδέχτηκαν ότι αναθεώρησαν τις πεποιθήσεις τους.

Σκεπτικό του προγράμματος

Αν και τα θέματα των σχεδίων εργασίας διαφέρουν, ακολουθείται η ίδια εκπαιδευτική προσέγγιση κατά την επεξεργασία τους, δηλαδή ο προσανατολισμός στη δράση, η συμμετοχή και η διεπιστημονικότητα. Υπό ορισμένες συνθήκες, το σχολείο και οι μαθητές μπορούν να δράσουν καταλυτικά ώστε να υπάρξουν αλλαγές σε διάφορα επίπεδα: στην κοινότητα, στο σχολείο, στις ζωές των παιδιών και των οικογενειών τους.

Δουλεύοντας με αυθεντικά προβλήματα που αντλούνται από τα ενδιαφέροντα, τη συμμετοχή και τις δράσεις των παιδιών, αναπτύσσεται η ενδυνάμωση και η ικανότητά τους για δράση. Απαραίτητη προϋπόθεση και λέξη κλειδί για κάθε αλλαγή είναι η οικειοποίηση: Για να αναπτύξουν οι μαθητές την αίσθηση ότι το πρόγραμμα τους ανήκει, είναι σημαντικό να συμμετέχουν ενεργά στην επιλογή των θεμάτων, στην ανάπτυξη των οραμάτων και στην υλοποίηση των δράσεων. Οι συγκεκριμένες δράσεις των μαθητών πρέπει να ενσωματώνονται στη διδασκαλία και να μην αποτελούν απλά τα τελικά προϊόντα της. Οι μαθητές αποκτούν ικανότητα δράσης αναλαμβάνοντας δράση και προσπαθώντας να επηρεάσουν την πραγματική ζωή στο πλαίσιο της εκπαίδευσής τους.

Η συμμετοχή των μαθητών δεν σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί παίζουν ένα παθητικό ρόλο. Βάση της εκπαιδευτικής διαδικασίας αποτελεί ο ειλικρινής διάλογος μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, όπου οι τελευταίοι παίζουν το ρόλο

του συμβούλου και συντονιστή – διατυπώνοντας ερωτήσεις και προτάσεις που κεντρίζουν το ενδιαφέρον των μαθητών, δίνοντας ιδέες για στρατηγικές δράσεις, επισημαίνοντας τα εμπόδια και προτείνοντας πιθανούς συνεργάτες. Η πρόκληση είναι να βρεθεί η ισορροπία μεταξύ της εμπλοκής των μαθητών ως ενεργών συμμετεχόντων που λαμβάνονται σοβαρά υπόψη και της υποστήριξης των εκπαιδευτικών, οι οποίοι παίζουν σημαντικό ρόλο στη διαδικασία. Χωρίς ανατροφοδότηση, οι μαθητές δεν μπορούν να αναπτύξουν τις στάσεις και τις θέσεις τους. Επιπλέον, είναι σημαντικό να εξασφαλίζεται η πραγματική δέσμευση και η θετική προσέγγιση από την πλευρά της τοπικής κυβέρνησης. Ειδικά σε θέματα υγείας και περιβάλλοντος, άνθρωποι κλειδιά από την τοπική κοινότητα πρέπει να λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τους μαθητές και τα ενδιαφέροντά τους.

Η ικανότητα δράσης

Η έννοια της ικανότητας δράσης αναπτύχθηκε στο πλαίσιο του Προγράμματος Έρευνας για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και την Αγωγή Υγείας από το Πανεπιστήμιο της Δανίας. Θεωρείται ο κύριος στόχος της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και της Αγωγής Υγείας καθώς και της ΕΑΑ για το Δημοτικό και το Γυμνάσιο. Η ικανότητα δράσης εκφράζει τη δέσμευση των μαθητών, τη θέληση και την ικανότητά τους να αναλάβουν δράση. Έχουν γίνει αρκετές προσπάθειες για να προσδιοριστεί το περιεχόμενο της ικανότητας δράσης. Μεταξύ άλλων έχουν εντοπιστεί ότι απαιτούνται:

- Διορατικότητα και γνώση: μια ευρεία, θετική και συνεκτική κατανόηση της υγείας και του περιβάλλοντος, επικεντρωμένη στη δράση.
- Δέσμευση: κίνητρα για να επιδιώξει κάποιος αλλαγές που αφορούν τόσο την προσωπική του ζωή όσο και τις δια-

δικασίες μιας δυναμικής κοινωνίας.

- Οράματα: η ικανότητα να βλέπει κάποιος τις ιδέες που κρύβονται «πίσω» από τα περιβαλλοντικά και τα θέματα υγείας και να σκέφτεται δημιουργικά.

- Εμπειρίες δράσης: οι αληθινές εμπειρίες που πηγάζουν από την ατομική ή συλλογική συμμετοχή των ατόμων στην αλλαγή και επίλυση ζητημάτων που αφορούν την υγεία και το περιβάλλον, μέσα σ' ένα δημοκρατικό πλαίσιο, εντοπίζοντας παράλληλα τους τρόπους για να ξεπεραστούν τα εμπόδια.

Το πρώτο στοιχείο αναφέρεται στη συνεκτική γνώση που πρέπει να αποκτήσουν οι μαθητές σχετικά με το ζήτημα που τους απασχολεί. Πρόκειται ουσιαστικά για γνώσεις σχετικά με τη φύση και το εύρος του προβλήματος, πώς προέκυψε, ποιους αφορά και ποιες δυνατότητες υπάρχουν για να επιλυθεί.

Το δεύτερο στοιχείο αφορά την ενθάρρυνση των μαθητών για δέσμευση και δυναμική αντιμετώπιση των καταστάσεων. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να αναπτυχθεί αυτή η διάσταση για να μετατραπεί η γνώση σε πραγματικές δράσεις. Η δέσμευση συχνά αναπτύσσεται μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο, κάτι που σημαίνει ότι η ομαδική εργασία αποτελεί βασικό κομμάτι του μαθησιακού περιβάλλοντος σε ένα σχολείο που προωθεί θέματα υγείας και περιβάλλοντος.

Το τρίτο στοιχείο της ικανότητας δράσης αφορά την ανάπτυξη οραμάτων για την προσωπική ζωή του καθενός και τους τρόπους που η κοινωνία και το περιβάλλον μπορούν να βελτιωθούν σε σχέση με το συγκεκριμένο ζήτημα. Αυτό το στοιχείο ασχολείται με την ανάπτυξη των ιδεών, με τα όνειρα και τις αντιλήψεις των μαθητών για τη μελλοντική ζωή τους και την κοινωνία στην οποία μεγαλώνουν.

Το τέταρτο στοιχείο, η εμπειρία της δράσης, τονίζει το

πλεονέκτημα της ανάληψης συγκεκριμένων δράσεων κατά τη διαδικασία της μάθησης. Εμπειρίες από προγράμματα δείχνουν ότι η συμμετοχή σε ένα ευρύ φάσμα διαφορετικών τύπων δράσεων αποτελεί ένα σημαντικό βήμα στην ανάπτυξη της ικανότητας δράσης.

Η ανάπτυξη βασικών κοινωνικών δεξιοτήτων μπορεί να προστεθεί στη λίστα των στοιχείων της ικανότητας δράσης. Αυτή περιλαμβάνει μεταξύ άλλων: αυτοεκτίμηση, ικανότητα για συνεργασία, ικανότητα έκφρασης, αυτοπεποίθηση κλπ. Τέλος, η «κριτική σκέψη» και η «κριτική λήψη απόφασης» μπορούν να θεωρηθούν ως ανεξάρτητα στοιχεία που συνδέονται με πολλές από τις παραπάνω ικανότητες.

Ιστοσελίδες:

www.dpu.dk Danish University of Education (περιλαμβάνει το Πρόγραμμα Έρευνας για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και την Αγωγή Υγείας)

www.uvm.dk Danish Ministry of Education (περιλαμβάνει οδηγίες για τα αναλυτικά προγράμματα κ.α.)

Η ΕΑΑ στη Δανία

Η Κυβέρνηση της Δανίας έχει πάρει διάφορες πρωτοβουλίες για να προωθήσει την ΕΑΑ σε διάφορα επίπεδα της τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης (Δημοτικό, Γυμνάσιο, επαγγελματική εκπαίδευση και ΜΚΟ). Το Υπουργείο Παιδείας σε συνεργασία με το συμβούλιο της UNESCO της Δανίας έχουν ιδρύσει μια διυπουργική ομάδα για να συντονίζει τις προσπάθειες, μεταξύ άλλων και ένα Φόρουμ Διαλόγου στο οποίο είναι προσκεκλημένοι ΜΚΟ, εκπαιδευτικά ιδρύματα, οργανισμοί και άλλες ενδιαφερόμενες ομάδες. Ένα μικρό ετήσιο ποσό χρηματοδότησης έχει πιστωθεί για συνέδρια, προγράμματα ανάπτυξης της ΕΑΑ και υποστήριξη των ερευνητών. Για παράδειγμα έχει ζητηθεί από το Πρόγραμμα Έρευνας για την

Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και την Αγωγή Υγείας να πλαισιώσει το Υπουργείο Παιδείας, διασαφηνίζοντας το περιεχόμενο της ΕΑΑ στο πλαίσιο της Δανίας και παρουσιάζοντας τις καλύτερες δραστηριότητες που πραγματοποιούνται σε αυτόν τον τομέα.

Σε ένα πιο συγκεκριμένο επίπεδο, έχει σταλεί ένα βιβλιονάκι για την ΕΑΑ σ' όλα τα Δημοτικά και Γυμνάσια, και έχει δημιουργηθεί μια ιστοσελίδα. Όμως, πέρα από αυτές τις προσπάθειες, δεν έχει υπάρξει ακόμα στη Δανία μια συνολική στρατηγική για τη Δεκαετία της ΕΑΑ των Ηνωμένων Εθνών. Σε σχολικό επίπεδο, η ΕΑΑ δεν έχει το δικό της αναλυτικό πρόγραμμα, αν και τα περισσότερα γνωστικά αντικείμενα περιλαμβάνουν κύρια στοιχεία της ΕΑΑ και ενσωματώνουν την έννοια «της αειφόρου ανάπτυξης» στα αναλυτικά τους προγράμματα. Αυτό συμβαίνει κυρίως γιατί είναι παράδοση η ενασχόληση με θέματα και ερωτήματα της ΕΑΑ μέσα από τα πεδία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, της Αγωγής Υγείας (η οποία έχει το δικό της αναλυτικό πρόγραμμα), της Εκπαίδευσης για την Ιδιότητα του Πολίτη και της Εκπαίδευσης για το Μέλλον, εστιάζοντας ταυτόχρονα στις ικανότητες και αρετές που διευκολύνουν τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, την ανάληψη δράσεων, τη διασαφήνιση και την ανάπτυξη αξιών. Ένας τομέας του Σχολικού Νόμου (School Act) θέτει σκοπούς ανάλογους με αυτούς της ΕΑΑ: «Εμπιστοσύνη των μαθητών στις δυνατότητές τους και ένα υπόβαθρο που θα στηρίξει τη διαμόρφωση ανεξάρτητων κρίσεων και την ανάληψη προσωπικών δράσεων».

Παρόλα αυτά, η αποτελεσματικότητα της ΕΑΑ εξαρτάται από τα σχολεία και το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών να ενσωματώσουν σχετικά θέματα στη διδασκαλία τους. Αν και πολλά σχολεία της Δανίας έχουν πραγματοποιήσει ενδιαφέροντα προγράμματα προς την κατεύθυνση της ΕΑΑ, δεν υπάρχουν συγκεκριμένα στοιχεία σε εθνικό επίπεδο σχετικά με την ολοκλήρωση των προγραμμάτων αυτών.

Θέμα: **Εκπαίδευση του καταναλωτή**
Κύριες μεθοδολογικές ιδέες: **Σύνθετη σκέψη και διαχείριση συγκρούσεων**
Χώρα: **Ισπανία (Καταλονία)**
Συγγραφείς: **Josef Bonil, Genina Calafell και Rosa M. Pujol**

Η σοκολάτα είναι γλυκιά για όλους; Σύνθετη σκέψη και διαχείριση συγκρούσεων

Ιστορία και ιστορικό του προγράμματος

Είναι νωρίς το πρωί και περπατάω προς το Γυμνάσιο όπου διδάσκω. Όπως συμβαίνει κάθε χρόνο, στο τέλος της δευτέρας Γυμνασίου πραγματοποιείται μια τετραήμερη εκδρομή στα Πυρηναία. Πρέπει να αρχίσω να σκέφτομαι ένα λογικό και αποτελεσματικό τρόπο να μαζευτούν χρήματα γι' αυτή την εκδρομή αλλά πώς μπορεί να γίνει αυτό; Οι σκέψεις μου γυρίζουν γύρω από την οργάνωση μιας εκδήλωσης που να είναι εκπαιδευτική και ταυτόχρονα κερδοφόρα προκειμένου να συλλέξουμε τα χρήματα για την εκδρομή.

Αργότερα, καθώς στέκομαι μπροστά από την καφετιέρα στο γραφείο των καθηγητών μου έρχεται μια ιδέα. Όπως συχνά συμβαίνει η ιδέα βρίσκεται μπροστά μας: Το δίκαιο εμπόριο (Fair trade)! Το σχολείο μας, ύστερα από συζητήσεις με άλλους εκπαιδευτικούς, αποφάσισε να αναθέσει τη διαχείριση του καφέ σε μια εταιρία που προωθεί το δίκαιο εμπόριο. Καθώς κοιτάζω την καφετιέρα, σκέφτομαι να προτείνω στους 13 - 14χρόνους μαθητές να οργανώσουμε μια κερδοφόρα εκδήλωση, η οποία να βασίζεται σε προϊόντα του δίκαιου εμπορίου.

Στο μεταξύ, είναι ώρα να πάω στην τάξη μου. Μπαίνω στην αίθουσα διδασκαλίας πεπεισμένη για τη δυνατότητα υλοποιή-

ησης της πρότασής μου. Πρώτα απ' όλα ρωτάω τους μαθητές αν γνωρίζουν τι είναι το δίκαιο εμπόριο. Έκπληξη! Μόνο λίγοι από τους μαθητές έχουν ακούσει και γνωρίζουν γι' αυτό. Συγκεκριμένα, κάποιοι μαθητές θεωρούν ότι το δίκαιο εμπόριο είναι ένα είδος εμπορίου όπου πωλούνται φτηνά είδη. Άλλοι πιστεύουν ότι αφορά εθνικά είδη, σαν αυτά που προσφέρονται από την εταιρεία «Natura» και κάποιοι άλλοι μαθητές θεωρούν ότι πρόκειται για ένα είδος εμπορίου που αφορά τη δικαιοσύνη. Οι μαθητές συζητούν μεταξύ τους σε βάθος περισσότερο από αυτό που περίμενα. Κατά τη διάρκεια της αντιπαράθεσης απόψεων προκύπτει μια καινούργια πρόκληση: δεν πρέπει μόνο να σκεφτούμε τον τρόπο που θα κερδίσουμε χρήματα αλλά και να προσδιορίσουμε την έννοια του δίκαιου εμπορίου, στην οποία βασίζουμε την κερδοφόρα εκδήλωσή μας. Έτσι, τα επόμενα μαθήματα έχουν ένα καινούργιο στόχο...

Στις μέρες μας το διαδίκτυο αποτελεί μια βασική πηγή πληροφορόρησης. Όταν ψάχνω για λέξεις κλειδιά όπως «δίκαιο εμπόριο» και «υπεύθυνη κατανάλωση», εντοπίζω τα σχολεία κατανάλωσης και ένα από αυτά είναι το «Σχολείο Κατανάλωσης στην Καταλονία».

Η επίσκεψη στο Σχολείο Κατανάλωσης στην Καταλονία σε φέρνει σε αμηχανία και ταυτόχρονα σε προκαλεί. Ήλπιζα να βρω ξεκάθαρες εξηγήσεις για θέματα κατανάλωσης και αντί γι' αυτό πιάνω τον εαυτό μου να κάνει ερωτήσεις, όπως: «Τι μπορώ να φορέσω σήμερα; Είναι το νερό πάντοτε στην ίδια τιμή; Αισθάνομαι καλά;». Μου λένε ότι μια καλή ερώτηση αποτελεί πάντοτε την καλύτερη αρχή για να ξεκινήσει μια αντιπαράθεση απόψεων, επιτρέπει να εκφραστούν διαφορετικές θέσεις και βοηθάει να δημιουργηθεί μια κοινή βάση για την έρευνα ενός συγκεκριμένου θέματος στην τάξη. Επιπλέον, στο Σχολείο Κατανάλωσης στην Καταλονία πιστεύουν ότι η δυνατότητα διατύπωσης μιας καλής ερώτησης αποτελεί μια σημαντική ικανότη-

τα για κάθε συνειδητοποιημένο καταναλωτή. Η διατύπωση των κατάλληλων ερωτήσεων σε συνδυασμό με την έκπληξη προοπά σε κάθε νέο προϊόν της αγοράς είναι ένας αποτελεσματικός τρόπος να ενθαρρύνει κανείς την ικανότητα των μαθητών για κριτική σκέψη.

Τα εργαστήρια που προσφέρονται στο Σχολείο Κατανάλωσης στην Καταλονία βοηθούν τους μαθητές να δημιουργήσουν τις δικές τους απόψεις για τα ζητήματα που εξετάζουν. Μέσα από μια διαδικασία διαλόγου ανάμεσα σε διαφορετικές θέσεις και γλώσσες, κατασκευάζουν πολύπλοκα μοντέλα που τους επιτρέπουν να προσεγγίσουν ποικίλα φαινόμενα. Τα εργαστήρια διευρύνουν τη σκέψη των μαθητών και τον τρόπο με τον οποίο βλέπουν τον κόσμο, τους προτείνουν τρόπους για να ενσωματώνουν διαφορετικές απόψεις και επίσης τους βοηθούν να συνειδητοποιήσουν τα εμπόδια. Παράλληλα, οι διαφορετικές γλώσσες παρακινούν το διάλογο μεταξύ συναισθήματος και λογικής.

Μια πράξη κατανάλωσης είναι κάτι παραπάνω από μια λογική απόφαση που αιτιολογείται με αντικειμενικά επιχειρήματα (για παράδειγμα, «Πόσο κοστίζει κάτι; Ποιο είναι το μέγεθός μου; Ποια είναι η σύνθεση ενός μαντηλιού;»). Είναι, επίσης, μια πράξη συναισθηματική (για παράδειγμα, «Δείχνω ωραίος φορώντας το; Με ποιον αισθάνομαι ότι μοιάζω όταν το αγοράζω; Γίνομαι περισσότερο ένα άτομο της μόδας;»). Έτσι λοιπόν, μια προσέγγιση της Εκπαίδευσης για την Κατανάλωση που στηρίζεται στην υπευθυνότητα απαιτεί εργαλεία και δεξιότητες που θα διευκολύνουν το διάλογο μεταξύ λογικής και συναισθήματος. Αυτή η πολύπλευρη γνώση είναι ορατή στη δουλειά και στο όραμα του Σχολείου Κατανάλωσης στην Καταλονία.

Η επίσκεψη στο Σχολείο Κατανάλωσης τροφοδοτεί τους διδασκικούς στοχασμούς μου. Αποφασίζω να επικοινωνήσω με

το προσωπικό για να με βοηθήσουν να σχεδιάσω τη δραστηριότητα που έχει στόχο τη συλλογή χρημάτων με τους μαθητές μου. Το πρώτο ερώτημα που κάνω στον εαυτό μου είναι: «ποια θα μπορούσε να είναι η κεντρική ιδέα που θα μας επέτρεπε να εργαστούμε προς το δίκαιο εμπόριο;» Καθώς σκεφτόμουν αυτή την ερώτηση για μερικές ημέρες αποφάσισα ότι δύο κεντρικές ιδέες μπορούν να είναι χρήσιμες: η σύγκρουση και η επιλογή.

Το δίκαιο εμπόριο μπορεί να θεωρηθεί ως μία απάντηση στη σύγκρουση σχετικά με την κατανομή των οικονομικών πόρων ανάμεσα στα πρόσωπα που συμμετέχουν στην παραγωγή, τη διανομή και την πώληση ενός προϊόντος. Επιπλέον, είναι στενά συνδεδεμένο με την ιδέα της επιλογής. Με αυτό το σκεπτικό, το δίκαιο εμπόριο βασίζεται στις πράξεις των καταναλωτών καθώς είναι αυτοί που αποφασίζουν να χρησιμοποιήσουν την κατανάλωση ως μια ευκαιρία παρέμβασης στις κοινωνικές ανισότητες.

Η δεύτερη ερώτηση που κάνω στον εαυτό μου είναι: «Πώς μπορώ να προσαρμόσω το περιεχόμενο του δίκαιου εμπορίου ώστε να γίνει λειτουργικό και να έχει νόημα για τους μαθητές μου;» Όταν παρατηρώ τις συνήθειές τους, μου φαίνεται ότι ένας καλός τρόπος για να ξεκινήσουμε τη δουλειά μας αποτελεί ένα πολύ κοινό (και δελεαστικό) προϊόν κατανάλωσης, η ΣΟΚΟΛΑΤΑ! Αφού το συζήτησα με τους μαθητές μου, ξεκινήσαμε τη δραστηριότητα στην τάξη.

Το πρώτο πράγμα που κάνουμε είναι να ασχοληθούμε με τα συναισθήματά μας. Για να το πετύχω αυτό μοιράζω στους μαθητές σοκολατένιες μπάρες και τους ζητώ να τις δαγκώσουν και να τις γευτούν. Στη συνέχεια τους προκαλώ να μιλήσουν για τα συναισθήματα και τους συνειρμούς που τους έρχονται, να βρουν δηλαδή, τα λόγια εκείνα που θα εκφράζουν τις εμπειρίες τους από τη γεύση της σοκολατένιας μπάρας. «Μμμμ,» λέει ένας μαθητής, «Απόλαυση», φωνάζει κάποιος άλλος, «Καλό»,

προσθέτει ένας τρίτος, και «Γλυκό», ακούγεται από μια ομάδα μαθητών. «Γλυκό;» Τους κάνω μια νέα ερώτηση: «Η σοκολάτα είναι γλυκιά για όλους;». Στην αρχή οι μαθητές εμφανίζονται ξαφνιασμένοι με την ερώτηση αλλά στη συνέχεια απαντούν με βάση τις προσωπικές τους εμπειρίες. «Φυσικά, αν δεν ήταν γλυκιά δεν θα ήταν σοκολάτα». Ένας νέος μαθητής συμμετέχει στη συζήτηση και προσθέτει: «Η σοκολάτα μπορεί να είναι και πικρή». Δίνεται η αφορμή για μια νέα ερώτηση: «Η σοκολάτα είναι γλυκιά ή η ζωή γίνεται πιο γλυκιά με τη σοκολάτα;». Έτσι ερχόμαστε πιο κοντά σε μια από τις βασικές ιδέες της δουλειάς μας, τη σύγκρουση ανάμεσα σε αυτούς των οποίων η ζωή γίνεται πιο γλυκιά με τη σοκολάτα και σε εκείνους που ασχολούνται με την καλλιέργεια και την παραγωγή, οι οποίοι βιώνουν άδικες καταστάσεις, κάθε άλλο παρά γλυκές.

Καθώς συνεχίζουμε να ερευνούμε τις σοκολατένιες μπάρες, ξεκινάμε να προσεγγίζουμε το δεύτερο θέμα, την ιδέα της επιλογής. Παρατηρούμε το περιτύλιγμα της σοκολατένιας μπάρας και επικεντρώνουμε την προσοχή μας στις πληροφορίες που είναι γραμμένες επάνω. Ρωτώ τους μαθητές μου: «Πώς μπορούμε να ξέρουμε αν η σοκολάτα είναι γλυκιά ή πικρή;». Ένας μαθητής προτείνει: «Από την ποσότητα του κακάο που η σοκολάτα περιέχει» ενώ κάποιος άλλος μαθητής προσθέτει: «Από τα συστατικά - εάν δηλαδή μια σοκολατένια μπάρα περιέχει βανίλια ή γάλα» και ένας τρίτος μαθητής αναρωτιέται: «Ποιος προσθέτει τη ζάχαρη στη μπάρα;». Χρησιμοποιώ πάλι το σενάριο που έθεσαν οι μαθητές για να εγείρω περισσότερες ερωτήσεις: «Ποιο δρόμο ακολουθεί η σοκολάτα πριν φτάσει στα τοπικά μαγαζιά;». Οι μαθητές αρχίζουν τον καταϊγισμό ιδεών: «Η σοκολάτα ετοιμάζεται μέσα από μια διαδικασία μετασχηματισμού, διανέμεται μέσω των εταιρειών, κάθε εταιρεία έχει ένα φορτηγό διανομής...».

Βρίσκοντας πληροφορίες για όλους τους παράγοντες που

εμπλέκονται στη διαδικασία της παραγωγής και της διανομής απαντήσαμε στην παραπάνω ερώτηση. Οι μαθητές ξεκίνησαν να παρουσιάζουν τα αποτελέσματά τους με γραφικές παραστάσεις. Χρησιμοποιήθηκαν γυαλιστερές κάρτες για να δείξουν το δρόμο που ακολουθεί το κακάο από την πρωταρχική του μορφή μέχρι τον τελικό προορισμό, τον καταναλωτή. Μια αφίσα παρουσίασε την αλυσίδα όλων όσοι εμπλέκονται στη διαδικασία παραγωγής του κακάο: τους αγρότες που παράγουν κακάο, τους κατασκευαστές που το επεξεργάζονται και τους πωλητές που μας προμηθεύουν το κακάο στα καταστήματα. Τέλος, εμείς οι καταναλωτές απεικονιστήκαμε ως μέρος της διαδικασίας. Το σενάριο δημιουργήθηκε έτσι ώστε να μπορούν να απεικονιστούν όλες οι σχέσεις και οι συναλλαγές. Αυτό επέτρεψε τη βαθύτερη και ουσιαστικότερη κατανόηση της παραγωγής, της διανομής και της προώθησης του κακάο. Η κύρια ιδέα της αντιπαράθεσης έγινε έτσι προφανής καθώς και η πιθανότητα να οδηγηθούμε σε συνειδητές επιλογές.

Οι μαθητές ξεκίνησαν να βλέπουν τη σοκολατένια μπάρα ως το αποτέλεσμα πολλών σχέσεων. Η σοκολάτα δεν αποτελεί πλέον ένα στατικό φαινόμενο μέσα στο χώρο και το χρόνο αλλά το αποτέλεσμα μιας διαδικασίας κατά την οποία πολύπλοκες σχέσεις οριοθετούνται στο χώρο και το χρόνο. Η αφίσα έδειξε ότι η κατανάλωση της σοκολάτας δεν είναι το τέλος μιας γραμμικής διαδικασίας αλλά το αποτέλεσμα μιας ομάδας αμφίπλευρων σχέσεων. Αν και η διαδικασία ξεκινάει με την παραγωγή του κακάο, ο καταναλωτής δεν είναι ο τελευταίος κρίκος στην αλυσίδα. Αντίθετα, αποτελεί μια καινούργια αρχή, αφού η παραγωγική δραστηριότητα χάνει το νόημά της σε περίπτωση που ο καταναλωτής δεν αγοράσει τις σοκολατένιες μπάρες.

Οι μαθητές, μέσα από την παραπάνω δραστηριότητα και

τις σχετικές ερωτήσεις που διατυπώθηκαν, συνειδητοποιήσαν ότι καθένας που συμμετέχει στη διαδικασία παραγωγής και κατανάλωσης αποτελεί έναν κρίκο της αλυσίδας και ότι όλοι οι κρίκοι είναι αμοιβαία αλληλεξαρτώμενοι. Δόθηκε έτσι μια νέα ερμηνεία στο ρόλο μας ως καταναλωτές σοκολάτας: δεν είμαστε πλέον παθητικοί παράγοντες μιας παραγωγικής διαδικασίας. Αντίθετα, ως μέλη της παγκόσμιας οικονομίας, γινόμαστε ένας κεντρικός κρίκος που καθορίζει ουσιαστικά την ύπαρξη του προϊόντος. Μπορούμε να αποφασίσουμε αν θα το αγοράσουμε ή όχι, μπορούμε να επιλέξουμε το μαγαζί από το οποίο θα το αγοράσουμε και το σημαντικότερο, μπορούμε να συνειδητοποιήσουμε το ρόλο μας και την ευθύνη ως καταναλωτές για την προστασία του περιβάλλοντος. Έτσι, η αξία της επιλογής γίνεται φανερή και χειροπιαστή.

Οι μαθητές καθώς στέκονται μπροστά στην τελική αφίσα και την παρατηρούν, κάνουν σχόλια για τους αγρότες, τους παραγωγούς, κλπ. Ένας μαθητής αναφέρει: «Η σοκολατένια μπάρα που αγοράζουμε στο μαγαζί ταξιδεύει πολύ!». Ένας δεύτερος μαθητής εξηγεί: «Κι όλα αυτά για ένα μόνο ευρώ!». Η παρατήρηση αυτή μου δίνει την αφορμή να θέσω περισσότερες ερωτήσεις: «Πώς διανέμονται τα χρήματα που δίνουμε για μια σοκολατένια μπάρα; Τα χρήματα αυτά πηγαίνουν στον παραγωγό ή τα περισσότερα τα παίρνει ο μεταπωλητής;».

Στην τάξη, κάθε ομάδα μοιράζεται με τις άλλες τα αποτελέσματα των ερευνών της. Όλοι οι μαθητές μαζί έχουν γίνει κοινωνοί του κόσμου της σοκολάτας. Οι μαθητές καταλαβαίνουν τώρα ότι η διανομή των χρημάτων από ένα προϊόν, όπως η σοκολάτα, δεν γίνεται πάντοτε με κριτήρια δικαιοσύνης, αειφορίας και υπευθυνότητας. Οι όροι «Σύγκρουση» και «Επιλογή» έχουν αποκτήσει ένα καινούργιο και βαθύτερο νόημα. Η ιδέα ότι οι καταναλωτές μπορούν να δράσουν για να αντιμετωπίσουν μια κατάσταση έχει γίνει τώρα απόδειξη.

Η κατανάλωση δεν είναι πια μια παθητική δράση αυτοϊκανοποίησης ή επιβίωσης αλλά μπορεί να θεωρηθεί ως ένας τρόπος δραστηρικής παρέμβασης στον κόσμο. Αποτελεί ένα τρόπο να πάρεις θέση απέναντι στη σύγκρουση και την αδικία. Αλλά πόσες επιλογές έχουμε πραγματικά ως καταναλωτές;

Για άλλη μια φορά το Σχολείο Κατανάλωσης μου δίνει τα απαραίτητα διδακτικά εργαλεία για να προχωρήσω με τους μαθητές μου. Το Σχολείο Κατανάλωσης της Καταλονίας μας παρέχει τη δυνατότητα προσομοίωσης της διανομής του χρήματος στον υπολογιστή. Οι μαθητές εργάζονται πάνω στο σχεδιασμό μιας σοκολατένιας μπάρας που αλλάζει χρώμα ανάλογα με τις προτιμήσεις τους. Το στοιχείο του χρώματος παρουσιάζει το ποσό του χρήματος που δίνεται σε διάφορους παράγοντες που συμμετέχουν όπως οι αγρότες, οι παραγωγοί, οι μεσάζοντες, οι πωλητές, κλπ. Οι μαθητές παρακινούνται μέσα από τη διαδικασία να δουν τον τρόπο που θα οργανώσουν ένα δίκαιο εμπόριο με βάση τη σοκολάτα. Καθώς κάνουν αυτή την έρευνα καινούργιες ερωτήσεις προκύπτουν: «Τι θα γίνει αν αυξήσουμε την τιμή της σοκολατένιας μπάρας;» και «Τι θα συμβεί αν κρατήσουμε την τιμή σταθερή αλλά διανείμουμε τα χρήματα με διαφορετικό τρόπο;». Οι μαθητές δεν μπορούν να συμφωνήσουν για την καλύτερη λύση. Το θέμα, ίσως, δεν είναι να βρεθεί η τέλεια λύση αλλά να υπάρξει η ατομική και συλλογική δυνατότητα επιλογής ώστε να αυξάνεται η πιθανότητα καλύτερων και ευέλικτων λύσεων.

Αυτή η δραστηριότητα προσομοίωσης δείχνει ότι πίσω από κάθε επιλογή βρίσκεται μια αντιπαράθεση. Πολλαπλά συμφέροντα συνυπάρχουν σε κάθε ζήτημα. Κάθε επιλογή απαιτεί διάλογο και ανατροφοδότηση για να δικαιολογηθούν οι επιλογές που κάνουμε ως καταναλωτές. Μ' αυτό τον τρόπο οι ατομικές και συλλογικές αξίες γίνονται ένα δυνατό εργαλείο. Για παράδειγμα, «Έχουμε διανείμει τα χρήματα

για τη σοκολάτα με ένα τρόπο που πιστεύουμε ότι είναι ο δικαιότερος» ή «Πιστεύουμε ότι αυτός ο τρόπος της διανομής των χρημάτων είναι ο καλύτερος καθώς εκείνοι που παίρνουν το μεγαλύτερο ρίσκο είναι οι αγρότες κι αυτοί θα έπρεπε να πληρώνονται περισσότερο» και «Είναι σημαντικό η τιμή της σοκολάτας στην αγορά να μην αυξάνεται πολύ αλλά να υπάρχει η δυνατότητα να αυξήσουμε το εισόδημα του αγρότη και να μειώσουμε αυτό του μεσάζοντα». Τέτοιοι συλλογισμοί εγείρουν περισσότερες ερωτήσεις: «Μπορούν όλοι να συμφωνήσουν με την επιλογή που γίνεται;». Οι αντικρουόμενες απόψεις συζητούνται σε στρογγυλά τραπέζια και οι μαθητές υποστηρίζουν τις θέσεις τους με επιχειρήματα που στηρίζονται όχι μόνο στη γνώση αλλά και στην ηθική διάσταση κυρίως αυτή της δικαιοσύνης.

Στο τέλος αυτού του προγράμματος οι μαθητές δεν έχουν μόνο βρει απαντήσεις αλλά έχουν επίσης ανακαλύψει την αξία της επιλογής των σωστών ερωτήσεων. Έχουν προετοιμαστεί καλύτερα ως καταναλωτές και γνωρίζουν ότι ένα καταναλωτικό προϊόν είναι το αποτέλεσμα ενός δικτύου σχέσεων το οποίο σημαίνει ότι είναι σημαντική όχι μόνο η αγορά αλλά και η συνειδητή επιλογή. Κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας μάθησης κανένας δεν είπε στους μαθητές τι να κάνουν. Οι μαθητές βοηθήθηκαν στην κατασκευή εργαλείων που τους επέτρεψαν να πάρουν αποφάσεις και να στηρίξουν τις αποφάσεις τους μέσα από δυναμικές αντιπαραθέσεις. Πιστεύω ότι οι μαθητές μου είναι τώρα έτοιμοι να οργανώσουν μια εκδήλωση συλλογής χρημάτων που να βασίζεται στο δίκαιο εμπόριο.

Σκεπτικό του προγράμματος: Το παράδειγμα της πολυπλοκότητας και η Εκπαίδευση του Καταναλωτή

Το παράδειγμα της πολυπλοκότητας (complexity paradigm) αποτελεί ένα ευρύτερο εννοιολογικό πλαίσιο που διευκο-

λύνει την εισαγωγή της Εκπαίδευσης του Καταναλωτή στην τυπική εκπαίδευση. Βοηθά στη δημιουργία διαλόγου μεταξύ τριών προοπτικών: της σκέψης, των αξιών και της δράσης. Οι προοπτικές αυτές λαμβάνονται από κοινού υπόψη και καθιστούν εφικτή την αγωγή του πολίτη προς μία πιθανή αειφόρο κατανάλωση. Το παράδειγμα της πολυπλοκότητας έχει ως σκοπό την ανάπτυξη ενός ανοικτού τρόπου σκέψης που υποστηρίζει τη φαντασία και την πνευματική πειθαρχία μακριά από κάθε δογματισμό. Αυτός ο τρόπος σκέψης παρακινεί το στοχασμό των φαινομένων προς μια σύνθετη και συστημική προοπτική.

Το παράδειγμα της πολυπλοκότητας θεωρεί ότι οι αξίες εξελίσσονται μέσα από ένα συνεχή δυναμικό διάλογο. Η αυτονομία είναι συμπληρωματική της εξάρτησης και επιτρέπει την οικοδόμηση της ελευθερίας. Ο ανθρωποκεντρισμός είναι συμπληρωματικός του βιοκεντρισμού και επιτρέπει την κατανόηση της αειφορίας. Τέλος, η σταθερότητα θεωρείται συμπληρωματική της αλλαγής και δημιουργεί δυναμισμό. Αυτή η προσέγγιση διευκολύνει μια συνεχή αλλαγή στάσης η οποία ξεφεύγει από τη μονοτονία του σχετικισμού.

Το παράδειγμα της πολυπλοκότητας αντιλαμβάνεται τη δράση ως στρατηγική. Οι πολίτες ορίζουν στόχους και μπορούν να καθορίσουν τους εαυτούς τους ανάλογα με τις αλλαγές κάθε περιβάλλοντος. Μ' αυτό τον τρόπο μπορούν να παρεμβαίνουν σ' ένα συγκεκριμένο πλαίσιο και να είναι σίγουροι ότι οι δράσεις τους έχουν ένα παγκόσμιο αποτέλεσμα.

Στην τάξη το παράδειγμα της πολυπλοκότητας διευκολύνει τη δημιουργία νοήματος μέσα από τη συνεχή αλληλεπίδραση μεταξύ ζητημάτων και μαθητών, η οποία διευκολύνεται από τον εκπαιδευτικό. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να ενθαρρύνει τη μετάφραση των εκπαιδευτικών εννοιών σε

σενάρια που διευκολύνουν την οικοδόμηση του νοήματος.

Το Σχολείο Κατανάλωσης στην Καταλονία (ECC)

Το Σχολείο Κατανάλωσης στην Καταλονία (ECC) είναι ένα εκπαιδευτικό ινστιτούτο που συνδέεται με την Υπηρεσία Καταναλωτών της κυβέρνησης της Καταλονίας. Το Τμήμα Διδακτικής των Μαθηματικών και των Φυσικών Επιστημών του Αυτόνομου Πανεπιστημίου της Βαρκελώνης είναι υπεύθυνο για το σχεδιασμό του σχολείου και την εφαρμογή της εκπαιδευτικής του πρότασης. Μια συμφωνία επίσημης συνεργασίας μεταξύ του Πανεπιστημίου και της κυβέρνησης ορίζει τις οικονομικές πηγές και την ποιότητα των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που αναπτύσσει το Σχολείο.

Το Σχολείο Κατανάλωσης της Καταλονίας αναπτύσσει τις δραστηριότητες του γύρω από τρεις άξονες: διδασκαλία, καινοτομία και έρευνα. Η διάσταση της διδασκαλίας του Σχολείου στηρίζεται σε εργαστήρια Εκπαίδευσης του Καταναλωτή και απευθύνεται σε μαθητές ηλικίας 6-16 ετών (υποχρεωτική εκπαίδευση), σε μαθητές ηλικίας 17-18 (μετα-υποχρεωτική εκπαίδευση), σε μαθητές με αναπηρίες και σε μελλοντικούς δασκάλους. Το Σχολείο αναπτύσσει επίσης καινοτόμα προγράμματα και σχεδιάζει νέες στρατηγικές και εργαλεία για την Εκπαίδευση του Καταναλωτή. Σήμερα εργάζεται στη βάση δύο κύριων κατευθύνσεων. Η πρώτη αφορά τη διατύπωση επίκαιρων και σημαντικών ερωτημάτων τα οποία θα τροφοδοτήσουν το στοχασμό των μαθητών και θα διευκολύνουν τις σχετικές δραστηριότητες και τη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Η δεύτερη ασχολείται με την εισαγωγή της τέχνης στα εργαστήρια προκειμένου να ενσωματωθούν τα συναισθήματα ως σημαντικό στοιχείο της Εκπαίδευσης του Καταναλωτή. Το Σχολείο Κατανάλωσης αναπτύσσει έρευνα για να εντοπίσει τις καταναλωτικές συνήθειες των

παιδιών και των νέων. Αυτή η έρευνα αποσκοπεί να συλλέξει καλές και έγκυρες πληροφορίες έτσι ώστε οι προσεγγίσεις και τα περιεχόμενα των εργαστηρίων να προσαρμόζονται στα ενδιαφέροντα των μαθητών, τις τάσεις και τις ανάγκες τους. Επιπλέον, η έρευνα αξιολογεί το διδακτικό μοντέλο στο σχολείο σε μια συνεχή βάση και έτσι προωθεί τη συνεχή εξέλιξή του. Το Σχολείο Κατανάλωσης λειτουργεί ως κέντρο σπουδών της Εκπαίδευσης του Καταναλωτή όπου η εκπαίδευση γίνεται αντιληπτή ως διάλογος μεταξύ διδασκαλίας, καινοτομίας και έρευνας.

Η ΕΑΑ στην Ισπανία

Η ΕΑΑ δεν συμπεριλαμβάνεται ως αυτόνομο πεδίο στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα της Ισπανίας για την τυπική εκπαίδευση. Ένας εκπαιδευτικός νόμος (LOGSE) ψηφίστηκε από το κοινοβούλιο της Ισπανίας το 1990 ο οποίος προώθησε μια μεγάλη εθνική αλλαγή στο εκπαιδευτικό σύστημα. Το νέο αναλυτικό πρόγραμμα εισήγαγε την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, την Εκπαίδευση του Καταναλωτή, την Αγωγή Υγείας και την Εκπαίδευση για την Ειρήνη, ανάμεσα σε άλλες, ως εγκάρσιους άξονες. Αυτό σημαίνει ότι δεν σχεδιάστηκε κάποιο συγκεκριμένο μάθημα αλλά συμπεριλήφθησαν αυτά τα θέματα σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Ως συνέπεια αυτής της οργάνωσης του αναλυτικού προγράμματος, κάθε αυτόνομη κοινότητα ανέπτυξε τις δικές της κατευθυντήριες γραμμές στο αναλυτικό πρόγραμμα οι οποίες ενσωματώνουν τα παραπάνω περιεχόμενα σε διάφορα υποχρεωτικά και επιλεγόμενα μαθήματα.

Το 2006 ένας νέος εκπαιδευτικός νόμος έγινε δεκτός από το κοινοβούλιο της Ισπανίας ο οποίος εισήγαγε την Εκπαίδευση για την Ιδιότητα του Πολίτη ως υποχρεωτικό μάθημα σε όλα τα εκπαιδευτικά επίπεδα. Η εκπαίδευση αυτή προωθεί

στοιχεία δημοκρατίας, διαπραγμάτευσης των συγκρούσεων, διαπολιτισμικότητας, κοινωνικής ευθύνης, κ.α. Η Εκπαίδευση για την Ιδιότητα του Πολίτη, αν και δεν αναφέρεται συγκεκριμένα, μπορεί να αποτελέσει μια ευκαιρία για να εισαχθεί η ΕΑΑ στην τυπική εκπαίδευση.

Προς το παρόν η ΕΑΑ στα σχολεία υποστηρίζεται από ποικίλα προγράμματα που προσαρμόζουν τις οπτικές της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο πρίσμα της αειφορίας. Αυτά είναι: α) το πρόγραμμα των Οικολογικών Σχολείων σε εθνικό επίπεδο, β) το πρόγραμμα Πράσινα Σχολεία και Το Σχολείο Κατανάλωσης στην Καταλονία, τα οποία διευθύνονται σε τοπικό επίπεδο από τα υπουργεία των αυτόνομων κοινοτήτων, γ) η Σχολική Agenda 21, η οποία υποστηρίζεται από τα υπουργεία των αυτόνομων κοινοτήτων, όπως αυτό στην περιοχή των Βάσκων αλλά και από πολλές άλλες αρχές των πόλεων, όπως συμβαίνει στην πόλη της Βαρκελώνης δ) τα Learning Camps που εποπτεύονται από τα υπουργεία των αυτόνομων κοινοτήτων στην Καταλονία και ε) τα ειδικά προγράμματα που υποστηρίζονται από ΜΚΟ σε τοπικό επίπεδο σε όλη τη χώρα.

Θέμα: **Αειφόρος Τουρισμός**

Κύριες μεθοδολογικές ιδέες: **Κριτική σκέψη και ενδυνάμωση**

Χώρα: **Ελλάδα**

Συγγραφέας: **Γεωργία Λιαράκου**

Ξεβράστηκε στην ακτή!

Οι μαθητές προσεγγίζουν κριτικά το νησί τους

Ιστορία

«Όταν επισκεφθήκαμε την ακτή της Παλικής ήταν θλιβερό να βλέπουμε τόσα ξενοδοχεία, μπαρ και ενοικιαζόμενα δωμάτια κλειστά», λέει η Μαρία, μαθήτρια από το Ληξούρι. «Πολλά χωριά μοιάζουν με φαντάσματα!» συνεχίζει, μεταφέροντας τις εντυπώσεις της από την πρώτη επίσκεψη της περιβαλλοντικής ομάδας του σχολείου στο πεδίο. «Μα φυσικά είναι κλειστά αφού είναι χειμώνας! Πάντως χρειαζόμαστε περισσότερα ξενοδοχεία και καλύτερους δρόμους αν θέλουμε να ενισχύσουμε τον τουρισμό μας. Είναι γεγονός ότι τα οικογενειακά μας εισοδήματα εξαρτώνται από αυτόν» αποκρίνεται ο συμμαθητής της, ο Κώστας. Ένας άλλος συμμαθητής τους, ο Νίκος, προσθέτει: «Ο τουρισμός είναι σημαντικός για τις οικογένειές μας και είδαμε δρόμους που χρειάζεται να αποκατασταθούν».

«Ναι, αλλά τι είδος τουρισμό θέλουμε;» αναρωτιέται η Μαρία προκαλώντας τους συμμαθητές της με τον έντονο τόνο της φωνής της. «Νομίζετε ότι αν όλες οι παραλίες γίνουν εύκολα προσβάσιμες σε αυτοκίνητα και λεωφορεία η ιδιαίτερη ομορφιά τους θα παραμείνει η ίδια; Ακούσατε τα σχέδια σχετικά με την αποξήρανση του υγρότοπου; Εκεί σκοπεύουν να χτίσουν ένα μεγάλο κέντρο θαλασσοθερα-

πείας. Ο υγρότοπος θα εξαφανιστεί για πάντα και κανένας στο νησί δεν πρόκειται να αντισταθεί στο οικονομικό κέρδος που θα αποφέρει η υλοποίηση αυτού του μεγάλου σχεδίου», συνεχίζει.

Στην αρχή του προγράμματος όλοι οι μαθητές διατύπωσαν λίγο πολύ παρόμοιες ιδέες και αντιλήψεις σχετικά με τον τουρισμό: αναγνώρισαν τη σημασία του για την περιοχή και είδαν την ανάπτυξή του ως ένα ελκυστικό μέσο για τη βελτίωση των οικογενειακών τους εισοδημάτων και την οικονομική ανάπτυξη του τόπου. Ωστόσο, κατά τη διάρκεια των επισκέψεων στο πεδίο άρχισαν να επανεξετάζουν τις αντιλήψεις και τις θέσεις τους για τον τουρισμό και να θέτουν σε αμφισβήτηση μερικά από τα αναπτυξιακά προγράμματα που αφορούσαν την περιοχή. Άρχισαν να μελετούν τον τουρισμό υιοθετώντας μια πιο ολιστική προσέγγιση και να διερευνούν τρόπους για την εφαρμογή της.

Η παράκτια ζώνη της Παλικής (Κεφαλονιά)

Στην αρχή του σχολικού έτους οι καθηγητές στο Ληξούρι της Κεφαλονιάς που θέλησαν να εργαστούν στον τομέα των σχολικών δραστηριοτήτων (Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Αγωγή Υγείας, Επαγγελματικό Προσανατολισμό ή Πολιτιστικά Θέματα) πρότειναν διάφορα σχετικά θέματα στους μαθητές. Δεκαοχτώ μαθητές ανταποκρίθηκαν στην ιδέα υλοποίησης ενός προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΠΕ) που θα αφορούσε την παράκτια ζώνη της περιοχής τους κι έτσι δημιουργήθηκε η περιβαλλοντική ομάδα. Συντονίστρια του προγράμματος ήταν η καθηγήτρια βιολογίας του σχολείου η οποία στο παρελθόν είχε εργαστεί σε πολλές περιβαλλοντικές ΜΚΟ και συμμετείχε σε δραστηριότητες οικότουρισμού στην Κεφαλονιά και σε άλλες περιοχές της Ελλάδας. Επίσης, ένας καθηγητής ξένης γλώσσας συμμετείχε στην ομάδα των

εκπαιδευτικών που ασχολήθηκαν με το πρόγραμμα.

Οι μαθητές που πήραν μέρος στο πρόγραμμα αναφέρουν ότι η Παλική είναι μια χερσόνησος της Κεφαλονιάς, η οποία καλύπτει 123.03 τχλμ και έχει πληθυσμό 7.836 κατοίκους. Με την έρευνα που έκαναν και τις συνεντεύξεις που πήραν συνέλεξαν τις ακόλουθες πληροφορίες: Οι κάτοικοι ασχολούνται κυρίως με τη γεωργία, την κτηνοτροφία, την αλιεία και τη ναυτιλία. Κατά τη διάρκεια των τελευταίων δέκα χρόνων ένας νέος τομέας έχει αναπτυχθεί βαθμιαία στην περιοχή: ο τουρισμός. Σήμερα πολλοί κάτοικοι συμπληρώνουν το εισόδημά τους με ασχολίες σχετικές με τον τουρισμό κυρίως με την ενοικίαση δωματίων στους τουρίστες και τη λειτουργία εστιατορίων και καφετεριών. Ένας σημαντικός αριθμός κατοίκων, που συνεχώς αυξάνεται, ζει τώρα αποκλειστικά από τον τουρισμό. Αυτή η πρόσφατη ανάπτυξη έχει προκαλέσει μια σημαντική αλλαγή στον τρόπο που χρησιμοποιείται η περιοχή. Στο παρελθόν οι ασχολίες ήταν διασκορπισμένες σε όλη τη χερσόνησο, τώρα όμως συγκεντρώνονται όλο και περισσότερο στην παράκτια ζώνη.

Σκεπτικό του προγράμματος

Οι στόχοι του προγράμματος που αποφασίστηκαν από την ομάδα ήταν:

α) να γνωρίσουν οι μαθητές τα κύρια οικοσυστήματα που διαμορφώνουν την παράκτια ζώνη, β) να αναλύσουν την πληθώρα των ανθρώπινων δραστηριοτήτων που λαμβάνουν χώρα σε αυτήν τη ζώνη καθώς επίσης να αντιληφθούν την επίδρασή τους σε αυτή και γ) να διερευνήσουν τις μελλοντικές προοπτικές στην κατεύθυνση της αειφόρου ανάπτυξης της ακτής.

Εκτός όμως από αυτούς τους «επίσημους» στόχους η συντονίστρια πρόσθεσε τρεις ακόμα οι οποίοι προέκυψαν

μετά από συζητήσεις με τους μαθητές καθώς και από τα συμπεράσματα των αρχικών δραστηριοτήτων. Αρχικά, η συντονίστρια θέλησε να αντιληφθούν οι μαθητές την πολυπλοκότητα των ζητημάτων που σχετίζονται με την αειφόρο ανάπτυξη της ακτής καθώς, όπως φάνηκε, είχαν μάλλον μια απλοϊκή οπτική όσον αφορά τη διαχείριση μιας τέτοιας περιοχής. Πράγματι, είχαν την τάση να βλέπουν την πραγματικότητα ως «μαύρη και άσπρη» και να ταξινομούν τους ανθρώπους και τις δραστηριότητες ως «καλές» ή «κακές» για το περιβάλλον, χωρίς να λαμβάνουν υπόψη όλες τις παραμέτρους. Κατά συνέπεια, η βαθύτερη κατανόηση της αλληλεπίδρασης των περιβαλλοντικών, κοινωνικών και οικονομικών διαστάσεων που βρίσκεται στον πυρήνα της αειφορίας έγινε το βασικό ζητούμενο του προγράμματος.

Ο δεύτερος στόχος που έθεσε η συντονίστρια ήταν η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών, καθώς και ο περιβαλλοντικός τους γραμματισμός. Το γεγονός ότι οι περισσότεροι μαθητές γεννήθηκαν και μεγάλωσαν στην περιοχή και λίγοι από αυτούς έχουν ταξιδέψει στο εξωτερικό τους οδήγησε στο να αποδέχονται καθετί ως «δεδομένο και κανονικό». Στην πραγματικότητα, δεν φάνηκε να είναι σε θέση να προβληματιστούν και να αμφισβητήσουν την κατεύθυνση που έπαιρνε η ανάπτυξη στην παράκτια ζώνη, ούτε και είχαν ιδέα άλλων εναλλακτικών τρόπων ανάπτυξης. Ένας κεντρικός στόχος του προγράμματος ήταν επομένως να καλλιεργηθεί στους μαθητές η ικανότητα να «διαβάζουν» – να αποκωδικοποιούν το τοπικό περιβάλλον και τα διάφορα στοιχεία του, να καταλάβουν την επίδρασή τους στις κοινωνικές και οικονομικές πρακτικές και να διαμορφώσουν και επεξεργαστούν οράματα σχετικά με το μέλλον της περιοχής.

Η τρίτη σημαντική διάσταση ήταν η ενδυνάμωση των μαθητών. Μέσω του καταιγισμού ιδεών και των δραστηριοτή-

των που υλοποιήθηκαν στην αρχή του προγράμματος έγινε φανερό ότι οι περισσότεροι από τους μαθητές περίμεναν ότι οι εξωτερικές παρεμβάσεις θα έλυναν τα προβλήματα της περιοχής. Για παράδειγμα, περίμεναν τις περιβαλλοντικές οργανώσεις να καθαρίσουν τις παραλίες ή να προστατέψουν τα απειλούμενα είδη που ζουν στην περιοχή και τα διάφορα Υπουργεία να καθορίσουν τους νόμους σχετικά με τους περιορισμούς στην οικοδόμηση κ.λπ. Δεν είχαν συνειδητοποιήσει ότι η τοπική κοινότητα έχει τη δυνατότητα να παίρνει συλλογικές αποφάσεις σχετικά με τη χρήση της παράκτιας ζώνης και να τις υλοποιεί. Στη συνέχεια λοιπόν ένας από τους στόχους του προγράμματος έγινε η ενδυνάμωση των μαθητών, ώστε να είναι σε θέση να παίρνουν πρωτοβουλίες και να αναλαμβάνουν δράση σε τοπικό επίπεδο, συνειδητοποιώντας την ευθύνη της διαχείρισης του τοπικού περιβάλλοντος.

Δραστηριότητες και δράσεις

Οι παραπάνω άμεσοι και έμμεσοι στόχοι σε συνδυασμό με το γεγονός ότι όλοι οι μαθητές γνώριζαν την περιοχή πολύ καλά καθώς είχαν ζήσει εκεί όλη τους τη ζωή, καθόρισε το είδος των δραστηριοτήτων που υλοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια του προγράμματος. Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές αποφάσισαν από κοινού να κάνουν πολλές επισκέψεις στο πεδίο με σκοπό να ερευνήσουν τις διαφορετικές όψεις της παράκτιας ζώνης από μια νέα οπτική. Οι εκπαιδευτικοί προγραμμάτισαν προσεκτικά όλες τις εξορμήσεις. Οι μαθητές κράτησαν σημειώσεις και πήραν φωτογραφίες. Μέσα από την παρατήρηση και την υποβολή κατάλληλων ερωτήσεων οι μαθητές προσπάθησαν να διατυπώσουν και να συζητήσουν πιθανές λύσεις και προτάσεις.

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών ήταν γενικά διαμεσολαβητι-

κός και υποστηρικτικός. Προσπάθησαν να βοηθήσουν τους μαθητές να εξετάζουν την κοινότητά τους με έναν τρόπο πιο συνειδητό και κριτικό, να διερευνούν τις επιδράσεις των ανθρώπινων δραστηριοτήτων, να προβλέπουν το μέλλον της περιοχής και να σχεδιάζουν εναλλακτικούς τρόπους για την αειφόρο ανάπτυξη της ακτής. Οι εκπαιδευτικοί εξήγησαν τα χαρακτηριστικά των διαφορετικών τύπων ακτών και βοήθησαν τους μαθητές να εντοπίσουν τους οργανισμούς που ζουν εκεί, καθώς και να καταλάβουν τις αλλαγές που έχουν συντελεστεί στο παρελθόν λόγω των ανθρώπινων δραστηριοτήτων. Έδωσαν απαντήσεις αλλά υπέβαλαν, επίσης, πολλές ερωτήσεις και προκάλεσαν συζητήσεις σχετικά με τα αμφιλεγόμενα ζητήματα της τουριστικής ανάπτυξης.

Η μεταφορά των μαθητών στο πεδίο απαίτησε ειδικές ρυθμίσεις. Εκτός από τις απρόβλεπτες καιρικές συνθήκες που οδήγησαν συχνά στην αναβολή των επισκέψεων, ο φτωχός προϋπολογισμός του προγράμματος (70 Euro!) δεν επέτρεψε την ενοικίαση λεωφορείου. Οι γονείς των μαθητών ανέλαβαν έναν ενεργό ρόλο μεταφέροντας τις μικρές ομάδες στις διάφορες περιοχές. Επίσης, σε μια περίπτωση, ο δήμος μετέφερε την περιβαλλοντική ομάδα και οι τοπικές ιχθυοκαλλιέργειες έθεσαν το ιδιωτικό λεωφορείο τους στη διάθεση της ομάδας.

Τι μάθαμε

Στην τελευταία φάση του προγράμματος, μόλις ολοκληρώθηκαν οι επισκέψεις πεδίου, οι μαθητές επέλεξαν φωτογραφίες, ζωγράρισαν, κατασκεύασαν αντικείμενα και έγραψαν κείμενα για να παρουσιάσουν την εμπειρία τους και να εκθέσουν τις ιδέες και τις προτάσεις τους για μια αειφόρο χρήση της ακτής.

Το αποτέλεσμα αυτής της προσπάθειας ήταν μια παρου-

σίαση Power Point και μια μικρή έκθεση που παρουσιάστηκαν σε ολόκληρο το σχολείο στο τέλος του σχολικού έτους. Αυτή η παρουσίαση υπήρξε η αφορμή για μια γενική συζήτηση μέσα στο σχολείο σχετικά με τη μελλοντική ανάπτυξη της περιοχής. Αξίζει να αναφερθούν τα κύρια συμπεράσματα του προγράμματος στα οποία κατέληξε η περιβαλλοντική ομάδα:

- Διαπιστώσαμε πόσο λίγα ξέρουμε και πόσα ακόμα πρέπει να μάθουμε ώστε να γνωρίσουμε πραγματικά την περιοχή μας.
- Συνειδητοποιήσαμε ότι η αειφόρος διαχείριση της ακτής είναι ένα πολύ δύσκολο ζήτημα. Όμως, αξίζει μια προσπάθεια γιατί, αν η ανάπτυξη γίνει προς λανθασμένη κατεύθυνση, είναι πολύ δύσκολο να ανατραπεί.
- Δεσμευόμαστε ότι θα συνεχίσουμε να εργαζόμαστε πάνω σε αυτό το ζήτημα.

Σίγουρα τα αποτελέσματα αυτού του προγράμματος δεν θα φανούν αμέσως. Παρόλα αυτά, έχει ενδιαφέρον να επισημάνουμε τα λόγια της μητέρας ενός μαθητή η οποία μάλιστα πρόσφατα εκλέχτηκε δήμαρχος της περιοχής: «Μετά από όλη τη δουλειά που έχετε κάνει σε αυτό το πρόγραμμα, είναι δύσκολο για μένα να μην εργαστώ για το περιβάλλον και την αειφορία!».

Η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη στην Ελλάδα

Αν και ο όρος Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη εμφανίζεται για πρώτη φορά στα επίσημα έγγραφα το 2005, οι έννοιες της αειφορίας ή της αειφόρου ανάπτυξης έχουν μια μακροχρόνια παρουσία στα εκπαιδευτικά πράγματα της χώρας. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση είναι το πεδίο που έχει ενσωματώσει την έννοια της αειφορίας από τα μέσα της δεκαετίας του '90. Σημείο σταθμός ήταν η Διεθνής Διάσκεψη

«Περιβάλλον και Κοινωνία: Εκπαίδευση και Ευαισθητοποίηση για την Αειφορία», που οργανώθηκε από την UNESCO στη Θεσσαλονίκη το 1997.

Αυτή η διάσκεψη προώθησε τη συζήτηση σχετικά με την αειφορία στην Ελλάδα. Από τότε, η έννοια εμφανίζεται σε πολλά επίσημα έγγραφα που συνδέονται με τους δύο βασικούς εκπαιδευτικούς θεσμούς που υποστηρίζουν την ΠΕ: τους Υπεύθυνους Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (εκπαιδευτικοί που αποσπώνται στις διευθύνσεις εκπαίδευσης της χώρας με σκοπό να συντονίζουν την υλοποίηση των σχολικών προγραμμάτων ΠΕ) και τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Ένα ενδιαφέρον παράδειγμα των οδηγιών που δίνονται προς την κατεύθυνση της αειφορίας είναι οι εγκύκλιοι που απευθύνονται στους Υπεύθυνους ΠΕ και προτείνουν τρόπους υλοποίησης των σχετικών προγραμμάτων. Στην εγκύκλιο του 1998, για παράδειγμα, αναφέρεται ότι βασικό στοιχείο κατά την υλοποίηση ενός προγράμματος ΠΕ θα πρέπει να είναι η διερεύνηση των τοπικών προβλημάτων, η συνεργασία με την κοινότητα και η επεξεργασία σχεδίων δράσης από τους μαθητές. Η εγκύκλιος του επόμενου έτους δήλωνε με σαφήνεια ότι «μέσα από την ΠΕ εκπαιδευτικοί και μαθητές αναζητούν το πρόσωπο της αειφορίας στην εκπαιδευτική διαδικασία». Στο ίδιο πνεύμα, ο πρώτος στόχος που τίθεται για τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης είναι η ανάπτυξη υπεύθυνων στάσεων και συμπεριφορών οι οποίες θα συμβάλλουν στην προστασία της οικολογικής ισορροπίας και της ποιότητας ζωής προς την κατεύθυνση της αειφόρου ανάπτυξης.

Η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη στο Διαθεματικό και Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών

Το νέο Διαθεματικό και Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών (ΔΕΠΣ) για

την υποχρεωτική εκπαίδευση που δημοσιεύτηκε το 2003 δεν αναφέρεται ρητά στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Η έννοια της αειφορίας όμως συνδέεται άμεσα με το περιβάλλον. Η αειφόρος ανάπτυξη παρουσιάζεται ως μια πρόταση για ευημερία σε όλο τον κόσμο, μέσω της διατήρησης της περιβαλλοντικής ισορροπίας. Προκειμένου να υλοποιηθεί αυτή η πρόταση, απαιτείται μια επαναθεώρηση των προσωπικών και κοινωνικών αναγκών, γεγονός που οδηγεί στην επανεξέταση του συστήματος των αξιών που τα άτομα και οι κοινωνίες έχουν υιοθετήσει. Η σχολική (τυπική) εκπαίδευση μπορεί να παίξει σημαντικό ρόλο ευαισθητοποιώντας τους μαθητές στο θέμα «της σωστής διαχείρισης των φυσικών πόρων, με στόχο την ακύρωση κάθε κερδοσκοπικής προσπάθειας που θέτει σε μακροπρόθεσμο κίνδυνο το φυσικό περιβάλλον, το οποίο σαφώς επηρεάζεται από τον παρονομαστή της ανεξέλεγκτης παγκοσμιοποίησης» (σ. 3735).

Αν και η έννοια της αειφορίας σχετίζεται ξεκάθαρα με το φυσικό περιβάλλον και τη διαχείριση των φυσικών πόρων, σημαντικές διαστάσεις της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη εντοπίζονται και σε άλλες αρχές που υιοθετεί το ΔΕΠΣ. Συγκεκριμένα, η εξασφάλιση ίσων ευκαιριών μάθησης για όλους τους ανθρώπους, η ενίσχυση της πολιτιστικής και γλωσσικής ταυτότητας σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες και η ευαισθητοποίηση των μαθητών σε ζητήματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων, παγκόσμιας ειρήνης και προστασίας της ανθρωπίνης αξιοπρέπειας είναι μεταξύ των αρχών που απεικονίζουν μερικές από τις θεμελιώδεις ιδέες της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη (UNECE 2003, ΟΥΝΕΣΚΟ 2005).

Η Δεκαετία της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη

Το 2005 το Ελληνικό Υπουργείο Παιδείας, ακολουθώντας τους στόχους των Ηνωμένων Εθνών και της UNESCO-UNEP,

προχώρησε σε εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες για την προώθηση της Δεκαετίας της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη (2005-2014). Εφαρμόζοντας το σχέδιο της Δεκαετίας, το σχολικό έτος 2005-2006 ορίστηκε ως Έτος για το Νερό και το 2007 ως Έτος Κατανάλωσης. Τα θεματικά έτη αφορούν κυρίως τα προγράμματα που υλοποιούνται στο πλαίσιο των «Καινοτόμων Δράσεων». Από τους τέσσερις τομείς που περιλαμβάνονται στις Καινοτόμες Δράσεις - Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Αγωγή Υγείας, Επαγγελματικός Προσανατολισμός και Πολιτιστικά Θέματα - οι δύο πρώτοι συνδέονται άμεσα με την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη ενώ σημαντικό ρόλο παίζουν και τα Πολιτιστικά Θέματα.

Οι εκπαιδευτικοί που επιθυμούν να εκπονήσουν προγράμματα Αγωγής Υγείας ή Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, ενθαρρύνονται να εργαστούν με συνθετικό τρόπο σε ζητήματα που σχετίζονται με το αντίστοιχο θεματικό έτος και να αναλάβουν πρωτοβουλίες και δράσεις στα σχολεία τους και τις τοπικές κοινότητες. Ο στόχος τέτοιων προγραμμάτων είναι η καλλιέργεια της ιδιότητας του ενεργού πολίτη καθώς και το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία μέσω της ανάληψης δράσεων σε συνεργασία με την τοπική κοινότητα.

Θέμα: **Κατανάλωση/ Διατροφικές συνήθειες**
Κύριες μεθοδολογικές ιδέες: **Δοκιμάζοντας τη Διαφορά**
Χώρα: **Γαλλία**
Συγγραφείς: **Nathalie Gudorf και Renée Paule Blochet**

Αειφόρος Κουζίνα

Η αειφόρος ανάπτυξη στην οικιακή οικονομία

Ιστορία

Σε ένα μικρό σχολείο στην πόλη Auvergne ομάδες μαθητών πλένουν και κόβουν καρότα, λάχανα, κρεμμύδια και άλλα πολύχρωμα λαχανικά. Δύο από αυτούς, ο Frederique και η Danielle, έχουν τοποθετήσει τις φέτες των λαχανικών σε έναν τεράστιο δίσκο και τις τακτοποιούν. Ο Frederique, που έχει σγουρά μαύρα μαλλιά μαζεμένα με μια κοριτσίστικη κορδέλα, γυαλίζει τη λεπίδα ενός ιαπωνικού μαχαιριού. «Κόβει θαυμάσια τα λαχανικά», μουρμουρίζει πριν απευθυνθεί στους συμμαθητές του. «Υποθέτω πως το φαγητό θα είναι αρκετό για το πάρτι», σχολιάζει. Η Danielle γνέφει με το κεφάλι και παρακολουθεί ένα καρότο που πέφτει από το δίσκο. Ο Frederique το πιάνει με το ένα χέρι, το τινάζει γρήγορα και το τοποθετεί πίσω στο δίσκο. «Φαίνεται ότι πρέπει να κάνουμε ένα μικρό διάλειμμα μέχρι να φέρει ο κύριος Gilbert τα αυγά από το αγρόκτημά του».

Εκ πρώτης όψεως δεν υπάρχει τίποτα ασυνήθιστο σε αυτό το μάθημα οικιακής οικονομίας. Μια δεύτερη ματιά όμως αποκαλύπτει ένα περιβάλλον που διαφέρει από μια κανονική σχολική κουζίνα. Ο Frederique, η Danielle και οι άλλοι μαθητές εργάζονται σε έναν παλιό μύλο που τα βράδια λειτουργεί ως εστιατόριο για χορτοφάγους.

Τα πρωινά των εργάσιμων ημερών οι ιδιοκτήτες του εστιατορίου-μύλου ανοίγουν τις πόρτες τους σε μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ένα μεσήλικο ζευγάρι, το οποίο μαγειρεύει στο εστιατόριο, συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές του τοπικού σχολείου. Χρησιμοποιούν τα λαχανικά που έχουν καλλιεργηθεί στο σχολικό κήπο, δημητριακά που καλλιεργούνται στην περιοχή, τυρί και αυγά από τους ντόπιους αγρότες καθώς και φρούτα από το εξωτερικό, προσεκτικά επιλεγμένα. Οι εμπνευστές αυτής της προσπάθειας αποκαλούν το τοπικό πρόγραμμα «Η αειφόρος κουζίνα».

«Τις τελευταίες έξι εβδομάδες προετοιμάζουμε ένα πάρτι για τους συγγενείς και τους φίλους μας», εξηγεί ο Frederique. «Με αυτήν την ευκαιρία θα δείξουμε την πρόθεσή μας να αλλάξουμε μερικές από τις καθημερινές διατροφικές μας συνήθειες». Η πρόσοψη του μύλου είναι διακοσμημένη με σημαίες και πάνω από τα τραπέζια κρέμονται υφάσματα σαν πανιά караβιού. «Αν και χρησιμοποιούμε πολλά ντόπια τρόφιμα, θέλουμε με την εικόνα του ιστιοπλοϊκού να προσανατολίσουμε τη σκέψη των καλεσμένων μας στη διεθνή διάσταση των τροφίμων», φωνάζει η Danielle από τη στέγη του μύλου καθώς δένει το τελευταίο σχοινί που κρατά ψηλά τα υφάσματα. Κατεβαίνοντας από τη σκάλα κάνει νόημα με το χέρι στους γονείς της που φθάνουν με το αυτοκίνητο. «Έχουμε μάθει τόσα πολλά για τη συνειδητή επιλογή των τροφίμων και τον τρόπο να μαγειρεύουμε υγιεινά και αειφόρα! Μπορείτε όμως να φανταστείτε πόσο δύσκολο είναι να πεισθούν οι δικοί μας άνθρωποι στο σπίτι ώστε να δεχτούν και να υιοθετήσουν τη νέα γνώση;» Οι μαθητές, οργανώνοντας συχνά γεύματα και γλέντια, επιδιώκουν να κάνουν πράξη «την αειφόρο κουζίνα» στην καθημερινή τους ζωή.

Σκεπτικό του προγράμματος

Με τον ίδιο τρόπο που τα χρώματα βοηθούν ένα ζωγράφο να εμπνευστεί και να δημιουργήσει ένα έργο τέχνης, έτσι και η επιλογή από το μάγειρα των φρούτων, των λαχανικών, των σιτηρών, των ψαριών, του κρέατος, των ξηρών καρπών, των χορταρικών και των καρυκευμάτων αποτελούν τη βάση για μια υγιεινή διατροφή τόσο στην καθημερινή ζωή όσο και σε ιδιαίτερους εορτασμούς. Προκειμένου να δημιουργήσουμε μια αειφόρο κουζίνα πολλά θέματα πρέπει να διερευνηθούν. Από πού προέρχονται τα τρόφιμα, πώς καλλιεργούνται, συλλέγονται και αποθηκεύονται οι πρώτες ύλες; Ποιες είναι οι ιδιαίτερες διαιτητικές ανάγκες εκείνων που θα φάνε το φαγητό; Πόσο υγιή είναι τα τρόφιμα; Η σύνθεση των φαγητών είναι ελκυστική στην εμφάνιση και τη γεύση;

Υπάρχουν πολλοί λόγοι για να ασχοληθεί κανείς με τη διατροφή στο πλαίσιο της ΕΑΑ. Πρόκειται για ένα θέμα που αγγίζει την καθημερινότητα όλων και αποτελεί ένα μόνιμο ζήτημα τόσο στην οικογενειακή όσο στη σχολική ζωή. Τα παιδιά έχουν την ικανότητα να συνδυάζουν και να δημιουργούν πρωτότυπα πιάτα. Οι μαθητές χαίρονται να συζητούν όχι μόνο θεωρητικά για μια ισορροπημένη διατροφή αλλά και για τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα ενός χορτοφάγου συγκριτικά με κάποιον που καταναλώνει κρέας ή ακόμα για τα πλεονεκτήματα των τοπικών τροφίμων σε σχέση με αυτά που εισάγονται από το εξωτερικό. Οι προσωπικές προτιμήσεις μπορεί να σχετίζονται με τις ανάγκες του οργανισμού αλλά και τις αποφάσεις που παίρνουν οι μαθητές σχετικά με την καθημερινή διατροφή τους.

Ένα από τα σημαντικότερα σημεία του προγράμματος ήταν η μεταφορά των εμπειριών που έζησαν και των γνώσεων που απέκτησαν οι μαθητές κατά τη διάρκεια των μαθημάτων στην προσωπική τους ζωή. Με την ουσιαστική ανάμιξη

στην προετοιμασία του φαγητού, στην επιλογή των συστατικών και τη συζήτηση για το μενού δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να συλλογιστούν τις έννοιες του «χρόνου» και του «χώρου» που απαιτούνται για να προετοιμαστεί ένα γεύμα: ο χρόνος που χρειάζεται ο πλανήτης, δηλαδή ο χρόνος που απαιτείται για να μεγαλώσουν τα ζώα και να αναπτυχθούν τα φυτά και να δημιουργηθεί το έδαφος που χρειάζεται για την παραγωγή όσων καταναλώνουμε. Επίσης ο χρόνος που είναι απαραίτητος για την επεξεργασία και την παρουσίαση των τροφών με έναν ελκυστικό τρόπο, η γεωγραφική απόσταση που διανύουν τα τρόφιμα κυρίως λόγω της οικονομικής οργάνωσης της αγοράς τροφίμων αλλά και η διαφορετική ποσότητα χρόνου και χώρου που αφιερώνουν για την προετοιμασία του φαγητού οι διάφοροι πολιτισμοί.

Το μήνυμα μιας αειφόρου κουζίνας μπορεί να εκφραστεί σε μια πρόταση: Σύνδεση της ανθρώπινης υγείας με την προστασία του πλανήτη και τα νόστιμα φαγητά. Δεν υπάρχει μόνο ένας τρόπος να υιοθετήσει κάποιος μια υγιεινή διατροφή: η ποικιλία των πολιτισμών, των συνήθειων, των προσωπικών προτιμήσεων αλλά και οι διαφορετικές φυσικές ανάγκες δείχνουν ότι καθένας μπορεί να υιοθετήσει τις δικές του διατροφικές συνήθειες οι οποίες ικανοποιούν τις αισθήσεις του αλλά ταυτόχρονα και την ανάγκη για σεβασμό και φροντίδα του πλανήτη. Αυτό το είδος του εργαστηρίου βοηθά τα παιδιά να βρουν και να ακολουθήσουν τη δική τους υγιεινή διατροφή.

Το αργό φαγητό (Slow food)

Το «αργό φαγητό» (slow food) είναι ένα διεθνές κίνημα που σκοπό έχει να προωθήσει το συνδυασμό της υγιεινής διατροφής με τα ντόπια τρόφιμα καθώς και τις λογικές τιμές με μια κουλτούρα γύρω από την κατανάλωση φαγητού. Το κί-

νημα αυτό προέρχεται από τις νότιο-ευρωπαϊκές χώρες που έχουν μια παραδοσιακή μεσογειακή διατροφή.

Το κίνημα προβάλλει την αντίθεσή του με τη «βιαστική» κοινωνία μας και το βασικό μήνυμά είναι: «Ναι στα μαγειρεμένα, σπιτικά και υγιεινά φαγητά». Είναι ενάντια στο γρήγορο φαγητό και μας ζητά να επιβραδύνουμε τους ρυθμούς μας ώστε να αναζητήσουμε και να απολαύσουμε την ποιότητα σε αυτό που τρώμε, που πίνουμε, ή ακόμα και στα ρούχα που φοράμε. Να μειώσουμε το ρυθμό μας, να απολαμβάνουμε ό,τι κάνουμε και να παίρνουμε συνειδητές αποφάσεις, αποτελούν ορισμένα από τα σημαντικά στοιχεία που θα μας οδηγήσουν στην αειφόρο ανάπτυξη.

Η προώθηση του αργού φαγητού (slow food) στα σχολεία περιλαμβάνει μια ποικιλία προτάσεων όπως το πρόγραμμα «Ένας λαχανόκηπος στο τραπέζι», σκοπός του οποίου είναι να καλλιεργήσουν τα παιδιά τις αισθήσεις τους και να υιοθετήσουν μια οικολογική προσέγγιση στο φαγητό. Μερικά προγράμματα προσπαθούν να προκαλέσουν ευχαρίστηση στους μαθητές αλλά ταυτόχρονα να προσφέρουν και γνώση για τις ωφέλειες που θα έχει στην υγεία τους η κατανάλωση ποιοτικών τροφίμων. Επίσης προσπαθούν να τους ευαισθητοποιήσουν γύρω από και τις αρχές της αειφόρου καλλιέργειας της γης. Για την καλύτερη εκπόνηση των προγραμμάτων μερικά σχολεία έχουν ένα σχολικό κήπο τον οποίο καλλιεργούν. Άλλα σχολεία ασχολούνται με τη μελέτη και την απόκτηση εμπειρίας σχετικά με τα ζητήματα της γεωργίας και άλλα εστιάζουν στην αλυσίδα παραγωγής και μεταφοράς τροφίμων από το εξωτερικό στον τόπο τους.

Το «αργό φαγητό» (slow food) στα σχολεία σκοπό έχει να βοηθήσει τα παιδιά να εκτιμήσουν την αξία των θρεπτικών τροφίμων και να κατανοήσουν τις αειφόρες πρακτικές παραγωγής τους. Website: www.slowfood.com

Η ΕΑΑ στη Γαλλία: μια στοχευμένη πολιτική

Η Γαλλία έχει μια σταθερή και ολοκληρωμένη πολιτική στον τομέα της περιβαλλοντικής προστασίας και της αειφόρου ανάπτυξης εδώ και αρκετά χρόνια. Μέσω των παρακάτω δράσεων οι οποίες περιλαμβάνουν είτε εθνικές είτε διεθνείς διαστάσεις η Γαλλία παρουσιάζει τις προτεραιότητές της στον τομέα της προστασίας του περιβάλλοντος και της αειφόρου ανάπτυξης και υποστηρίζει τη στρατηγική της UNECE σε σχέση με τη Δεκαετία της ΕΑΑ:

1. Ο συνταγματικός νόμος: η χάρτα για την προστασία του περιβάλλοντος

- Δημιουργείται μια νέα γενιά δικαιωμάτων που σχετίζονται με την προστασία του περιβάλλοντος.
- Δίνεται υποχρεωτικά η διάσταση της αειφόρου ανάπτυξης σε κάθε δημόσια πολιτική απόφαση που λαμβάνεται.

Το Γαλλικό σύνταγμα, που υιοθετήθηκε το Μάρτιο του 2005, έχει αναθεωρηθεί ώστε να συμπεριλάβει εκτός από την εισαγωγή των ανθρώπινων δικαιωμάτων και των κοινωνικών και οικονομικών δικαιωμάτων, τα δικαιώματα τρίτης γενιάς που σχετίζονται με την προστασία του περιβάλλοντος.

2. Η εθνική στρατηγική για την αειφόρο ανάπτυξη

Δημιουργήθηκε ένα συγκεκριμένο σχέδιο δράσης που είναι εναρμονισμένο με τη γενική Ευρωπαϊκή στρατηγική. Η εθνική στρατηγική θεσμοθετήθηκε τον Ιούνιο του 2003. Ο στόχος της είναι να συμπεριλάβει ένα συγκεκριμένο σχέδιο δράσης ώστε να ενσωματωθούν οι περιβαλλοντικοί στόχοι και εκείνοι της αειφόρου ανάπτυξης σε ολόκληρη την εκπαιδευτική και παραγωγική διαδικασία. Αυτή η στρατηγική επαναπροσδιορίστηκε προκειμένου να εναρμονιστεί με τη γενική ευρωπαϊκή στρατηγική που υπογράφηκε τον Ιούνιο του 2006.

3. Μια εθνική επιτροπή για τη Δεκαετία της ΕΑΑ

- Τοποθετήθηκαν 45 μέλη που αντιπροσωπεύουν τις διαφορετικές ομάδες δράσης της γαλλικής κοινωνίας.
- Έθεσαν ως βασικό σκοπό τον καθορισμό των στόχων και των εκπαιδευτικών μέσων που ανταποκρίνονται στις αρχές της ΕΑΑ.
- Υλοποιήθηκε μια σημαντική δράση τον Ιούνιο του 2006: το Διεθνές Συμπόσιο στο Παρίσι «Πρόοδος και Προτάσεις σχετικά με την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη».

Η εθνική επιτροπή συνδέεται με την UNESCO και τις άλλες αντιπροσωπείες των Ηνωμένων Εθνών. Βοηθά να αναπτυχθούν και να υλοποιηθούν πρωτοβουλίες σχετικές με τις τρεις φάσεις της δεκαετίας για την ΕΑΑ: αναγνώριση – προτάσεις – αξιολόγηση με έμφαση στην αξιολόγηση των δράσεων που υλοποιούνται και τις προτάσεις για νέες δράσεις.

4. Εισαγωγή της ΕΑΑ στα σχολεία

- Η αειφόρος ανάπτυξη ενσωματώνεται σε κάθε πρόγραμμα εκπαίδευσης.
- Σχεδιάζονται τοπικές στρατηγικές και σχέδια δράσης.
- Γίνεται ετήσια αξιολόγηση των προγραμμάτων.

Η ΕΑΑ εισήχθη στα σχολικά προγράμματα το 2004. Πριν καθιερωθεί η ΕΑΑ σε όλα τα σχολεία της Γαλλίας, προηγήθηκε η υλοποίηση πιλοτικών προγραμμάτων για ένα χρόνο σε 85 σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Από τότε, αυτή η διαδικασία αξιολογείται από τις τοπικές επιτροπές σε ετήσια βάση.

5. Η ΕΑΑ στη Γαλλία: από τη στρατηγική στην υλοποίηση

- Δημιουργήθηκε λίστα με τις πρωτοβουλίες όλων των φορέων που δραστηριοποιούνται στην ΕΑΑ.

- Προσδιορίστηκαν οι δυσκολίες και οι αποδοτικές λύσεις.
- Προσφέρθηκε βοήθεια στις τοπικές ομάδες δράσης, ώστε να προσδιορίσουν και να σχεδιάσουν κατάλληλες λύσεις.

Θέμα: **Παρακολούθηση της ποιότητας του νερού**
 Κύριες μεθοδολογικές ιδέες: **Συνεργατική μάθηση και**
εργασία πεδίου
 Χώρα: **Ουγγαρία**
 Συγγραφείς: **Zsolt Miltner και Zsuzsa Nyirő**

Ο κύκλος των μαθητών

Έλεγχος των νερών του ποταμού Zagyna

Ιστορία

Αν και ο Zoltan αντιπαθεί το κρύο νερό, κάνει θαρραλέα ένα μεγάλο βήμα πάνω σε μια γλιστερή πέτρα. «Δώσε μου το χέρι σου» του φωνάζει η Eva με αγωνία, «δεν είχα προγραμματίσει να κολυμπήσω σήμερα». Καθώς εκείνος αρπάζει το υγρό μπράτσο της, η Eva βγάζει έναν δυνατό αναστεναγμό ανακούφισης και ξεκινά για την όχθη του ποταμού έχοντας στο δίχτυ της μια συλλογή ασπόνδυλων. «Την επόμενη φορά είναι η σειρά σου να συλλέξεις ζωάκια που επιπλέουν», ψιθυρίζει ρίχνοντας του ένα βλέμμα ευγνωμοσύνης, «και θα ψάξω εγώ τα ιζήματα στην όχθη του ποταμού». «Έλα», λέει ο Zoltan που αισθάνεται πιο άνετα τώρα, «ας δούμε τι συμπεράσματα μπορούμε να βγάλουμε». Καθώς τα δυο παιδιά εξετάζουν τα ευρήματά τους, ο Zoltan σηκώνει τους ώμους του: «Είναι κρίμα που δεν έχουμε τα απαραίτητα υλικά για να αναλύσουμε την ποιότητα του νερού». Η Eva του χαμογελά. «Μια μέρα θα γίνεις ένας από τους νέους ερευνητές στην περιοχή και θα έχεις όλες τις συσκευές και τα εργαλεία που χρειάζεσαι», του λέει.

Κάθε χρόνο οι μαθητές από την τετάρτη ως την όγδοη τάξη του Imre Sandor, του γενικού σχολείου της Szentlőrinc-káta

διασχίζουν με τα πόδια τον ποταμό Zagyna. Αυτοαποκαλούνται «Ο Κύκλος της προστασίας». Στην πραγματικότητα, στόχος της εργασίας τους είναι να συλλέξουν στοιχεία που αφορούν τα περιβαλλοντικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα, τη χλωρίδα και την πανίδα του ποταμού και να εντοπίσουν τις αλλαγές που εμφανίζονται σε αυτόν.

Από τα στοιχεία που συλλέγουν οι μαθητές μπορούν να αποκαλυφθούν τα προβλήματα που προκαλούνται από τη ρύπανση του νερού και θέτουν σε κίνδυνο τη χλωρίδα, την πανίδα και γενικότερα τα οικοσυστήματα του ποταμού. Οι περιοχές όπου γίνονται τα πειράματα επιλέγονται με βάση τοπογραφικούς και γεωλογικούς χάρτες. Συγκεκριμένα πρόκειται για περιοχές όπου ο ποταμός επηρεάζεται από εξωτερικούς παράγοντες οι οποίοι επιδρούν στο άβιο περιβάλλον, τη χλωρίδα και την πανίδα. Κατά τη διάρκεια της έρευνας οι μαθητές εξετάζουν τα περιβαλλοντικά χαρακτηριστικά του ποταμού παρατηρώντας και κάνοντας μετρήσεις. Χρησιμοποιούν απλά υλικά και εργαλεία για να συλλέξουν στοιχεία σχετικά με τα γενικά υδρογεωλογικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα του ποταμού όπως τα υλικά που επιπλέουν, τη θερμοκρασία, τις χημικές αντιδράσεις του νερού, το χρώμα και τη μυρωδιά του.

Οι εργασίες πεδίου πραγματοποιούνται σε συνεχή βάση ενώ ένα απόγευμα την εβδομάδα οι μαθητές ασχολούνται με τη θεωρία και μελετούν τη μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας. Η εργασία πεδίου εξελίσσεται γιατί πολλοί μαθητές συνεχίζουν να είναι μέλη στον κύκλο για αρκετά χρόνια. Συνεπώς οι μαθητές στο δεύτερο και τον τρίτο χρόνο πραγματοποιούν μια πιο προηγμένη έρευνα την οποία οργανώνουν μόνοι τους.

Εκτός από την πρακτική χρήση των δεδομένων, μερικά έμπειρα μέλη του κύκλου από τις μεγαλύτερες τάξεις έχουν

γίνει μέλη στο Εθνικό Δίκτυο Νέων Ερευνητών και χρησιμοποιούν τα δεδομένα που συλλέγουν ως βάση για τα πρώτα βήματα στην επιστημονική σταδιοδρομία τους. Τα μέλη αυτά ετοιμάζουν εκθέσεις και παρουσιάζουν τα αποτελέσματά τους στη διάσκεψη του Δικτύου των Νέων Ερευνητών, σε επιστημονικούς διαγωνισμούς, σε άλλα σχολεία καθώς επίσης και σε τοπικές κοινότητες και αρχές.

Σκεπτικό του προγράμματος

Ο Κύκλος για την προστασία της φύσης «Herman Ottó» ιδρύθηκε το 1998 με τη βοήθεια της Περιβαλλοντικής και Εκπαιδευτικής Εταιρίας του Vadvirág (VEES) στη Szentlőrincskáta. Από τότε εξετάζει τα βιολογικά, φυσικά και χημικά χαρακτηριστικά των οικοσυστημάτων των επιφανειακών νερών καθώς και των σπονδυλωτών. Περισσότερες πληροφορίες για τον έλεγχο του νερού είναι διαθέσιμες στην ιστοσελίδα http://www.bisel.hu/bisel_en.php. Ο κύκλος αποτελείται από μαθητές 10 έως 14 ετών από το γενικό σχολείο του Imre Sándor της Szentlőrincskáta και συντονίζεται από τον καθηγητή βιολογίας του σχολείου Zsolt Miltner ενώ παρέχεται και περιστασιακή υποστήριξη από ειδικούς επιστήμονες.

Σε σχέση με ένα μέσο ουγγρικό σχολείο η εργασία του κύκλου περιλαμβάνει πολλά καινοτόμα και μοναδικά χαρακτηριστικά γνώρισμα. Η συνεργασία μαθητών από διαφορετικές ηλικιακές ομάδες είναι ένα από αυτά. Αν και ο κύκλος χωρίζεται σε δύο ηλικιακές ομάδες για τα μαθήματα του σχολείου, όλοι οι μαθητές συμμετέχουν στο ίδιο ερευνητικό πρόγραμμα και αναλαμβάνουν από κοινού διάφορες δραστηριότητες.

Ένα άλλο καινοτόμο χαρακτηριστικό γνώρισμα αποτελεί το γεγονός ότι η εργασία πεδίου είναι ενσωματωμένη στο αναλυτικό πρόγραμμα, στον τομέα των φυσικών επιστημών.

Δεν πρόκειται απλά για μια εξωσχολική δραστηριότητα, ούτε απευθύνεται μόνο στους πολύ καλούς μαθητές. Είναι ανοικτή σε κάθε μαθητή που ενδιαφέρεται για την εργασία πεδίου. Η συμμετοχή ανταμείβεται με μονάδες που μπορούν να μετατραπούν σε κανονική βαθμολογία στο μάθημα της βιολογίας -πάντα με άριστα το 5 (πέντε) που είναι ο καλύτερος βαθμός στο ουγγρικό σύστημα βαθμολόγησης. Με αυτό τον τρόπο ο κύκλος παρέχει μια επιπλέον ευκαιρία στους μαθητές να φθάσουν σε ένα ικανοποιητικό επίπεδο στη βιολογία ενώ οι εργασίες που γίνονται στο πλαίσιο του κύκλου είναι μέρος της κανονικής τους εκπαίδευσης στις φυσικές επιστήμες.

Το τρίτο καινοτόμο στοιχείο είναι η συνεργατική μάθηση. Αυτό το χαρακτηριστικό γνώρισμα εμφανίζεται με πολλούς τρόπους μέσα στον κύκλο. Οι μαθητές στις προγραμματισμένες δραστηριότητες εργάζονται κυρίως σε ζευγάρια και με αυτό τον τρόπο μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο. Τα ζευγάρια σχηματίζονται ύστερα από επιλογή των ίδιων των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός βέβαια ενθαρρύνει τους πιο έμπειρους μαθητές να επιλέξουν έναν νεότερο ή λιγότερο έμπειρο συνεργάτη. Με αυτό τον τρόπο οι πιο έμπειροι μαθητές του κύκλου βοηθούν τους νεότερους και ξεκινούν μαζί τις σχετικές έρευνες. Η άλλη διάσταση της συνεργατικής μάθησης φαίνεται όταν τα μέλη του κύκλου κάνουν παρουσιάσεις ή ακόμα και ολόκληρα μαθήματα στους συμμαθητές τους κατά τη διάρκεια των κανονικών μαθημάτων της βιολογίας.

Το τέταρτο καινοτόμο χαρακτηριστικό γνώρισμα του κύκλου είναι η αλλαγή στο ρόλο του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός αρχίζει τη διαδικασία με την παρουσίαση της ετήσιας πρότασης της VEES σχετικά με τα προτεινόμενα ερευνητικά θέματα και πεδία. Στη συνέχεια εξοικειώνει τους μαθητές με τις μεθόδους και διευκολύνει τη διαδικασία. Κάθε μέθοδος που προτείνεται πρέπει να είναι επιστημονικά έγκυρη αλλά

ταυτόχρονα να μπορεί να χρησιμοποιηθεί εύκολα και από τους μαθητές. Ο κεντρικός και δυσκολότερος από τους στόχους του εκπαιδευτικού είναι να επιλέξει, να αναπτύξει ή να προσαρμόσει τις κατάλληλες μεθόδους. Όταν έχει γίνει αυτή η προετοιμασία από τον εκπαιδευτικό, η επιστημονική εργασία υλοποιείται από τους ίδιους τους μαθητές. Αυτοί, λαμβάνοντας υπόψη τις σχετικές προτάσεις, προσδιορίζουν τα σημεία του ποταμού τα οποία θα ερευνήσουν. Επιλέγουν τις κατάλληλες μεθόδους μέτρησης, συλλέγουν τα στοιχεία και τελικά παρουσιάζουν τα αποτελέσματα της εργασίας τους σε διάφορα ακροατήρια, όπως περιγράφεται παρακάτω.

Ο κύκλος έχει σκοπό να ευαισθητοποιήσει τις αρχές και τον πληθυσμό σχετικά με τη ρύπανση των υδάτινων οικοσυστημάτων καθώς και να αναδείξει την αξία των φυτικών και των ζωικών κοινοτήτων που ζουν εκεί. Οι δημοσιεύσεις συνοψίζουν τα στοιχεία από το 2003 ως το 2006 προκειμένου να συζητηθούν τα επίπεδα ρύπανσης σε συγκεκριμένα σημεία του ποταμού, οι επιδράσεις από τις γεωργικές δραστηριότητες, οι ανθρωπογενείς παράγοντες, η ιζηματογένεση κ.λπ. Όταν παρατηρείται μια κατάσταση που απαιτεί παρέμβαση, ο κύκλος αρχίζει τις μετρήσεις και κινητοποιεί τις αρχές προστασίας της φύσης, ειδικά τη διεύθυνση του Εθνικού Πάρκου Danube-Isoly και τα δημοτικά συμβούλια των Szentlőrincáta, Jászfényszaru και Jászfelsőszyentgyörgy. Αυτοί οι οργανισμοί και το δημόσιο Ίδρυμα για τις Φυσικές Αξίες της περιοχής του Tario, μαζί με την VEES, χρησιμοποιούν τα δεδομένα που συνέλλεξαν οι μαθητές προκειμένου να αναπτύξουν σχέδια για την προστασία του ποταμού και τη διαχείριση των προστατευόμενων περιοχών του.

Από το 2006 ο κύκλος έχει κάνει τα πρώτα βήματα για να προσεγγίσει και άλλα σχολεία. Στόχος αυτής της πρωτοβουλίας είναι να παρουσιαστούν τα αποτελέσματα του προγράμ-

ματος σε άλλα σχολεία της περιοχής και να ενημερωθούν για τα υλικά και τις μεθόδους που χρησιμοποιήθηκαν. Τέσσερα σχολεία έχουν αρχίσει ως τώρα παρόμοια προγράμματα στους αντίστοιχους ποταμούς της περιοχής τους, βασιζόμενα στην εμπειρία και τη βοήθεια του κύκλου Herman Ottó. Η μεγαλύτερη φιλοδοξία του κύκλου ήταν να διεξαχθούν έρευνες σε ολόκληρο τον ποταμό Zagyva το 2008, δέκατη επέτειος από την υλοποίηση του πρώτου προγράμματος, και τα συμπεράσματα από αυτές στη συνέχεια να συγκριθούν και να αντιπαραβληθούν.

ΕΑΑ και Φυσικές Επιστήμες

Η ΕΑΑ στην Ουγγαρία συνδέεται στενά με τις φυσικές επιστήμες σε κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης. Άλλα βασικά χαρακτηριστικά είναι η άμεση σχέση με τη φύση, η συχνή χρήση της μελέτης πεδίου και των συναισθηματικών προσεγγίσεων. Οι προσωπικές και κοινωνικές διαστάσεις της ΕΑΑ αναπτύσσονται γρήγορα αλλά αποτελούν ακόμα το αδύνατο σημείο της ΕΑΑ στην Ουγγαρία.

Έχουν δοθεί οδηγίες από την κυβέρνηση κι έχουν σχεδιαστεί εκπαιδευτικά υλικά από ΜΚΟ και κυβερνητικούς φορείς. Τα επόμενα βήματα είναι να διαδοθούν και να χρησιμοποιηθούν αυτά τα υλικά και να αναπτυχθεί μια κουλτούρα αξιολόγησης της ΕΑΑ. Ένα από τα πιο πετυχημένα εκπαιδευτικά υλικά είναι η Ουγγρική εκδοχή του Πρασίνου Πακέτου του Περιφερειακού Περιβαλλοντικού Κέντρου για την Ανατολική και Κεντρική Ευρώπη. Το Πράσινο Πακέτο είναι ένα εργαλείο σύνθετο, περιεκτικό και ολοκληρωμένο. Μπορείτε να μάθετε περισσότερα γι' αυτό στην ιστοσελίδα: www.rec.org/REC/Programs/Greenpack.

Η Ουγγρική προσέγγιση στην ΕΑΑ

Η Ουγγαρία έχει μια κεντρική κυβέρνηση αλλά το εκπαιδευτικό της σύστημα είναι αποκεντρωμένο. Η κεντρική κυβέρνηση καθορίζει το εθνικό πρόγραμμα σπουδών αλλά τα εκπαιδευτικά ιδρύματα έχουν το δικαίωμα και το καθήκον να αναπτύξουν τα δικά τους αναλυτικά προγράμματα, με άλλα λόγια, έχουν αυτονομία. Στο εθνικό πρόγραμμα σπουδών η ΕΑΑ συνδέεται με την ΠΕ η οποία προσεγγίζεται διαθεματικά σε όλες τις βαθμίδες της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Το εθνικό αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών δεν καθορίζει ακριβώς τους στόχους της ΠΕ αλλά αναφέρεται μόνο σε γενικούς σκοπούς όπως η συμβολή στην ανάπτυξη της περιβαλλοντικής συνείδησης των μαθητών. Από το 2005 τα Ουγγρικά σχολεία καλούνται να αναπτύξουν τα δικά τους προγράμματα ΠΕ ως μέρος του παιδαγωγικού προγράμματός τους. Με αυτά τα προγράμματα οι γενικοί σκοποί της ΠΕ εξειδικεύονται και υλοποιούνται μέσα από συγκεκριμένες παιδαγωγικές δραστηριότητες. Το Υπουργείο Παιδείας έχει δημοσιεύσει οδηγίες προκειμένου να ενισχυθούν τα σχολεία στην προσπάθειά τους να αναπτύξουν προγράμματα ΠΕ.

Δύο κύρια συστήματα υποστηρίζουν τα ουγγρικά σχολεία στις προσπάθειές τους να κάνουν πράξη την ΕΑΑ: το Δίκτυο των Οικολογικών Σχολείων και τα Σχολεία του Δάσους ή της Υπαιθρου. Το Δίκτυο των Οικολογικών Σχολείων αποτελείται από σχολεία που εφαρμόζουν την ολιστική προσέγγιση στον τομέα της ανάπτυξης της ΕΑΑ. Περισσότερες πληροφορίες είναι διαθέσιμες στην ιστοσελίδα: www.okoiskola.hu/english.

Τα Σχολεία του Δάσους ή της Υπαιθρου βοηθούν τα σχολεία να οργανώσουν προγράμματα στο πεδίο, τα οποία διαρκούν μια εβδομάδα, και εστιάζουν στην έννοια της αειφορίας. Μπορείτε να διαβάσετε περισσότερα για τα σχολεία αυτά στην ιστοσελίδα: www.prof.iif.hu/iucn/ei/programa.htm.

Θέμα: **Η Εκπαίδευση για το Μέλλον**
Κύριες μεθοδολογικές ιδέες: **Δικτύωση με στόχο την**
ανάπτυξη της ιδιότητας του πολίτη σε παγκόσμιο επίπεδο

Χώρα: **Ιταλία**

Συγγραφείς: **Giovanni de Paoli, Michela Mayer και Monica**
Vercesi

Εκπαιδεύσου για το Μέλλον

Οι ανανεώσιμες πηγές ενέργειας ως αφετηρία για
την ανάπτυξη της ιδιότητας του πολίτη

Ιστορία

«Καταπληκτική επιτυχία, αυτό βράζει, βράζει!», φωνάζει η Maria ενώ οι άλλοι μαθητές πλησιάζουν για να δουν το μικρό ηλιακό φούρνο με το δοχείο στο κέντρο που δημιουργήθηκε από ένα φύλλο αλουμινίου και ένα σιδερένιο στήριγμα. “Θα μπορούσαν στην Αφρική, να μαγειρεύουν μακαρόνια με αυτό;” ρωτά ο Giovanni αλλά ο Federico του απαντά: «Giovanni, δεν θυμάσαι; Δεν τρώνε μακαρόνια στην Αφρική έχουν τα τρόφιμά τους... αυτοί θα χρησιμοποιήσουν το φούρνο αλλά όχι για τα μακαρόνια». «Federico, έλα εδώ!», τον καλεί η Francesca, «βοήθησέ μας να τελειώσουμε το μικρό ηλιακό μας καρουζέλ».

Η Maria, η Francesca και ο Giovanni είναι 12 ετών, ο Federico είναι μεγαλύτερος και φοιτά στο επαγγελματικό σχολείο που βρίσκεται στη μικρή πόλη Spoleto, στην περιοχή της Ουμβρίας. Σήμερα οι μεγαλύτεροι μαθητές βοηθούν τους μικρότερους να προετοιμάσουν την τελική παρουσίαση των τάξεών τους, ώστε να ολοκληρώσουν το πρόγραμμα: “Εκπαιδεύσου για το μέλλον”. Φέτος, η τελική παρουσίαση θα έχει τον τίτλο “Χωρίς Μπαταρίες” και οι μαθητές του

Γυμνασίου (Scuola Media) Dante Alighieri θα παρουσιάσουν στους γονείς και τους φίλους τους είδη παιχνιδιών που λειτουργούν χωρίς μπαταρίες όπως αυτοκινητάκια που τρέχουν με ένα ελαστικό, βάρκες που προωθούνται από τη φλόγα ενός κεριού, μια πάπια που πίνει, ένα υδραυλικό ρολόι!

Οι μαθητές γνωρίζουν ότι οι ανανεώσιμες πηγές ενέργειας δεν είναι χρήσιμες μόνο για τα παιχνίδια. Με τη βοήθεια των μεγαλύτερων φίλων τους έχουν ετοιμάσει διάφορες κατασκευές σε ορισμένες ηλιόλουστες γωνιές της πόλης τους: έναν κήπο, μια πισίνα, ένα περίπτερο κι ένα μπαρ. Όλα αυτά θα παρουσιαστούν στο δημοτικό τους συμβούλιο. Το σημαντικότερο πρόγραμμα που έχουν προτείνει τα τελευταία χρόνια είναι εκείνο που τους συνδέει με ένα σχολείο στη Burkina Faso, στην Αφρική. Εκεί, η ηλιακή ενέργεια είναι μια πραγματική ανάγκη: δεν υπάρχει κανένας σταθμός παραγωγής ηλεκτρικής ενέργειας στην περιοχή και το σχολείο του χωριού δεν έχει καθόλου ηλεκτρικό ρεύμα. Οι μαθητές από το Scuola Media Alighieri κατάλαβαν πως το να μην υπάρχει ηλεκτρική ενέργεια δεν σημαίνει μόνο κανένα ηλεκτρικό φως αλλά και κανέναν υπολογιστή, κανένα βίντεο, καμία ταινία και καμία γρήγορη σύνδεση με τον υπόλοιπο κόσμο.

Τα παιδιά διερεύνησαν τις ανάγκες των ανθρώπων της Burkina Faso κατά τη διάρκεια ενός εικονικού ταξιδιού. Είχαν επαφές μέσω του διαδικτύου με ανθρώπους που εργάζονται στη Burkina και πήραν πληροφορίες για τη ζωή των κατοίκων. Τώρα το χωριό δεν είναι πια ένα εικονικό χωριό στο μυαλό τους, αλλά κάτι πολύ πραγματικό. Τα γράμματα με το κανονικό ταχυδρομείο έχουν αρχίσει να ταξιδεύουν από το Spoleto στη Burkina Faso με τη βοήθεια των επιστημονικών συνεργατών του προγράμματος, τους ερευνητές του Εθνικού Ιδρύματος για τις Νέες Τεχνολογίες, την Ενέργεια και το Περιβάλλον (ENEA) και τους εθελοντές της GSI, μιας ΜΚΟ

που ήδη εργάζεται στην περιοχή.

Το σχέδιο για το σχολείο της Burkina Faso διευρύνεται ώστε να περιλάβει όχι μόνο μια φωτοβολταϊκή εγκατάσταση για τον ανεφοδιασμό του χωριού με ηλεκτρική ενέργεια αλλά και ηλιακές αντλίες για τη γεωργία, αποστειρωτές υπεριώδους ακτινοβολίας για το πόσιμο νερό, υπολογιστές, διαδίκτυο και άλλα πράγματα που ένα σχολείο στην Αφρική έχει ανάγκη σήμερα προκειμένου να γίνει «αυτόνομο». Και «αυτόνομο» στη Burkina Faso σημαίνει να είναι αυτόνομο όχι μόνο στο επίπεδο της μάθησης, όπως συμβαίνει στην Ευρώπη, αλλά κυρίως στο επίπεδο της κάλυψης βασικών αναγκών όπως είναι η ενέργεια και τα τρόφιμα.

Σκεπτικό του προγράμματος

Στο πρόγραμμα που υποστηρίζεται από το Εθνικό Ίδρυμα για τις Νέες Τεχνολογίες, την Ενέργεια και το Περιβάλλον (ENEA), συμμετέχουν αρκετά σχολεία από την Ιταλία με μαθητές διαφόρων ηλικιών. Βασικό θέμα του είναι «Οι ανανεώσιμες πηγές ενέργειας» και οι λέξεις κλειδιά «δικτύωση» και «ενσωμάτωση».

Η δικτύωση αρχίζει σε τοπικό επίπεδο καθώς τα σχολεία συνεργάζονται σε ένα πρόγραμμα. Οι μεγαλύτεροι μαθητές βοηθούν τους μικρότερους, δηλαδή γίνονται «οι δάσκαλοί» τους για μια ημέρα ή για μια εβδομάδα και πειραματίζονται με τα πλεονεκτήματα και τις δυνατότητες που έχει η συνεργατική μάθηση. Η δικτύωση δεν περιλαμβάνει μόνο τα σχολεία αλλά και συνεργασία με επιστήμονες της περιοχής, επιχειρήσεις και ΜΚΟ που ενδιαφέρονται για την ανάπτυξη του νότιου ημισφαιρίου. Η δικτύωση εξαπλώθηκε γρήγορα σε εθνικό επίπεδο - μεταξύ των σχολείων που συμμετέχουν στο πρόγραμμα και των επιστημόνων του ENEA, καθώς και σε διεθνές επίπεδο με τη σύνδεση των σχολείων της Ιταλίας

με σχολεία από το υπόλοιπο κόσμο, κυρίως την Αφρική.

Τα παιδιά ανακαλύπτοντας τις δυνατότητες που δίνει η δικτύωση, αισθάνονται ικανά να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της παρούσας παγκόσμιας κατάστασης έχοντας εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και ελπίδα για ένα καλύτερο μέλλον. Δεν αισθάνονται ότι είναι μόνα, αντίθετα αισθάνονται ότι ανήκουν σε μια ισχυρή ομάδα στην οποία συμμετέχουν και οι δάσκαλοί τους αλλά και αναγνωρισμένοι επιστήμονες και πολιτικοί. Έτσι καλλιεργείται η αυτοπεποίθηση και η πίστη ότι υπάρχει δυνατότητα να επιτευχθούν θετικές αλλαγές που θα έχουν διάρκεια! Πράγματι, οι μαθητές αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους ως πολίτες του κόσμου επειδή συνειδητοποιούν ότι μπορούν πραγματικά να κάνουν κάτι για τον πλανήτη και για όσους ζουν σε αυτόν.

Οι εκπαιδευτικοί επίσης διαπιστώνουν ότι το πρόγραμμα δίνει πολλές δυνατότητες. Η μια είναι η δικτύωση και η δεύτερη, εξίσου σημαντική, η ενσωμάτωση. Οι εκπαιδευτικοί βιώνουν την ενσωμάτωση των προσπαθειών τους με αυτές της τοπικής κοινωνίας με στόχο την αειφόρο ανάπτυξη και, καθώς έχουν ασχοληθεί με την τοπική Ατζέντα 21, έχουν αντιληφθεί τα θετικά αποτελέσματα από την αλληλεπίδραση των διάφορων γνωστικών αντικειμένων και των επιστημών. Η πολυεπιστημονικότητα και η διεπιστημονικότητα σε αυτά τα προγράμματα δεν είναι μόνο αφηρημένες έννοιες αλλά ουσιαστικές διαδικασίες: οι μαθητές πρέπει να εργαστούν με έννοιες από τη βιολογία που συνδέονται με τη γεωγραφία και την ανθρωπολογία. Οι απορίες και τα ερωτήματα που προκύπτουν κατά τη διάρκεια της εκπόνησης ενός προγράμματος απαιτούν τη συνεργασία των εκπαιδευτικών τόσο μεταξύ τους όσο και με εξωτερικούς εμπειρογνώμονες προκειμένου να καταλήξουν σε απαντήσεις.

Ένα από τα σημαντικότερα επιτεύγματα του προγράμμα-

τος είναι η συμμετοχή των τοπικών αρχών και των δήμων στα προγράμματα ανάπτυξης του Τρίτου Κόσμου. Όταν διάφορα τοπικά σχολεία συνεργάζονται με σχολεία από την Αφρική ή τη Λατινική Αμερική τότε οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και οι οικογένειές τους εμπλέκονται με τους μαθητές, και οι τοπικές αρχές υποχρεώνονται να δεχτούν και να υποστηρίξουν τις πρωτοβουλίες που προτείνονται και εξελίσσονται. Το να εκπαιδευτεί κάποιος για το μέλλον δεν σημαίνει μόνο εκπαίδευση για το δικό του μέλλον μεμονωμένα αλλά και για το μέλλον του πλανήτη μας συνολικά.

Ιστοσελίδα: www.educarsialfuturo.it

Τι μπορεί ένα σχολείο να κάνει για την παγκόσμια αειφόρο ανάπτυξη;

Ένα πράγμα που πολλά σχολεία δεν γνωρίζουν είναι ότι περιφερειακές και τοπικές κυβερνήσεις συχνά έχουν ειδικά κονδύλια χρηματοδότησης για την ανάπτυξη σχέσεων με χώρες του Τρίτου Κόσμου και την υλοποίηση προγραμμάτων σε αυτές. Η περιοχή της Ουμβρίας στην Ιταλία είναι ιδιαίτερα ενεργή σε αυτόν τον τομέα. Τα αναπτυξιακά έργα ενθαρρύνονται και ζητείται από τα σχολεία και τους πολίτες να συγχρηματοδοτήσουν τα προτεινόμενα προγράμματα. Ένα μικρό χρηματικό ποσό από τα κατά τόπους συγκεντρωμένα χρήματα μπορεί να βοηθήσει πολύ ένα λατινοαμερικανικό ή αφρικανικό χωριό!

Ως συνέχεια του σχολικού προγράμματος «Εκπαιδεύσου για το μέλλον» υπάρχει μια νέα πρόταση για συνεργασία σχολείων της Ουμβρίας, της περιφερειακής κυβέρνησης, άλλων τοπικών ιδρυμάτων και του ENEA. Αυτή η συνεργασία θα έχει στόχο τη διάδοση της τεχνογνωσίας και των νέων τεχνολογιών που προωθούν την αειφόρο ανάπτυξη μέσω της εφαρμογής ενός προγράμματος συνεργασίας με ΜΚΟ προς

όφελος των αγροτικών κοινοτήτων του Μάλι και των σχολείων τους.

Οι μαθητές της Ουμβρίας θα ασχοληθούν με τη δημιουργία νέων εποπτικών μέσων διδασκαλίας και για το σκοπό αυτό θα συνεργαστούν με τους μαθητές του Μαλί δουλεύοντας διάφορα θέματα με τη στήριξη προηγμένης τεχνολογίας. Επιπλέον, θα συμμετέχουν σε μια εθελοντική εκστρατεία συλλογής κεφαλαίων («1€ το μήνα ανά μαθητή»), προκειμένου να υποστηριχθεί η αγορά των φωτοβολταϊκών συστημάτων που θα εγκατασταθούν στα σχολεία του Μαλί συμβάλλοντας κατά συνέπεια άμεσα στην υλοποίηση μερικών από τους κύριους στόχους της Δεκαετίας της ΕΑΑ.

Η ΕΑΑ στην Ιταλία

Η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη δεν έχει ακόμα αναγνωριστεί στα Ιταλικά προγράμματα σπουδών. Ωστόσο, πολλά στοιχεία της είναι παρόντα στη σχολική ζωή και έχουν μια μακροχρόνια παράδοση στην Ιταλική σχολική κουλτούρα. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, η Αγωγή Υγείας και η Εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη συμπεριλαμβάνονται στο πρόγραμμα των σχολείων υποχρεωτικής εκπαίδευσης για μαθητές 6-14 χρονών και τα τελευταία 10 χρόνια αυτά τα θέματα έχουν υποστηριχθεί έντονα από δράσεις όπως:

- Η Χάρτα Fiuggi, μια κοινή συμφωνία που υπογράφεται από το Υπουργείο Παιδείας και το Υπουργείο Περιβάλλοντος.
- Το πρόγραμμα INFEA για την Πληροφόρηση, την Εκπαίδευση και την Πρακτική στην ΠΕ. Αυτό το πρόγραμμα εστιάζει στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση που προσανατολίζεται προς το αειφόρο μέλλον και συγχρηματοδοτείται από εθνικούς και περιφερειακούς πόρους.
- Ένα πρόγραμμα εξ'αποστάσεως κατάρτισης εκπαιδευτικών στην Εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη που προωθεί-

ται από το Υπουργείο Παιδείας.

- Ισχυρή παρουσία των ΜΚΟ όπως το WWF, η Legambiente και η Italia Nostra.

Τα τελευταία δύο χρόνια με αφορμή τη Δεκαετία της ΕΑΑ, η Ιταλική Επιτροπή της UNESCO συντονίζει μια εθνική Επιτροπή στην οποία συμμετέχουν όλα τα δημόσια και ιδιωτικά ιδρύματα που ενδιαφέρονται για την ΕΑΑ και προωθεί μια θεματική εβδομάδα κάθε χρόνο όπου οι τυπικές, μη-τυπικές και άτυπες εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες σχετικές με την αειφόρο ανάπτυξη παρουσιάζονται στο κοινό.

Θέμα: **Η σχέση των ανθρώπων με τη φύση**
 Κύριες μεθοδολογικές ιδέες: **Σύνδεση του παρελθόντος με
 το μέλλον**

Χώρα: **Λιθουανία**

Συγγραφείς: **Laima Galkute και Sarunas Gerulaitis**

Γέφυρα από το παρελθόν προς το μέλλον

Οι μαθητές ερευνούν το Απόθεμα της Βιόφαιρας
 στη Zuvintas

Ιστορία

Ολόκληρη η τάξη έλαβε μέρος στην ιστορική αναπαράσταση της ζωής γύρω από τη λίμνη Zuvintas. Προκειμένου να οργανωθεί η αναπαράσταση χρησιμοποιήθηκαν πληροφορίες από το μουσείο της προστατευόμενης περιοχής. Οι μαθητές αναπαράστησαν σκηνές που είχαν σχέση με την αλιεία, τη συλλογή αυγών από νεροπούλια, το κόψιμο των καλαμιών κ.λπ.

Σε αυτή τη φάση είναι χωρισμένοι σε ομάδες. Η Virginija, η Audra και ο Gintaras ερευνούν τα χαρακτηριστικά του χώματος σε απόσταση 300 μέτρων από τη λίμνη. Μπορούμε να μάθουμε για το παρελθόν σκάβοντας το χώμα; «Πόσο βαθιά πρέπει να σκάσουμε για να βρούμε ένα μαχαίρι ή ένα τσεκούρι από πυρόλιθο ή ένα κομμάτι αρχαίου βάζου;» αναρωτιέται η Audra φωναχτά. «Το πάχος του εδάφους που σχηματίστηκε μετά την τελευταία περίοδο των παγετώνων πρέπει να είναι 100-120 εκατοστά», εξηγεί ο Gintaras. «Προχωρώντας βαθύτερα ερευνούμε πραγματικά το παρελθόν». «Κοιτάξτε», λέει η Audra, «υπάρχουν στρώματα διαφορετικών χρωμάτων όπως σε ένα γλυκό. Μπορούμε να δούμε

το φυτόχωμα (χούμο) στην κορυφή έπειτα τη χοντρόκοκκη άμμο και τελικά λίγο σκουρόχρωμο χώμα».

«Ακόμα κι αν δεν βρούμε κάτι, ξέρω τώρα τον τρόπο να ανακαλύπτω πώς ήταν το κλίμα στα αρχαία χρόνια!» Η Virginija εξηγεί: «Θα μετρήσουμε το pH του χαμηλότερου εδαφολογικού στρώματος. Εάν το pH δείχνει ότι το χώμα πλησιάζει να γίνει όξινο, τότε θα πρέπει να υπήρχε υγρό κλίμα. Το αλκαλικό χώμα μας δείχνει ότι υπήρξαν καλές συνθήκες για τη γεωργία. Πρέπει να είμαστε εξαιρετικά προσεκτικοί για να μην ανακατέψουμε τα διαφορετικά στρώματα». «Εδώ πρέπει να ήταν ένας υγρότοπος... Το σκουρόχρωμο χώμα μοιάζει με την τύρφη», λέει η Audra όταν ολοκληρώθηκαν οι μετρήσεις. «Σωστά!» φωνάζει ο Gintaras. «Και ούτε είδαμε κανένα στοιχείο για τη γεωργία στο μουσείο!»

Τα συμπεράσματα από «το χρονικό του χώματος» αποτελούν μια πτυχή του προγράμματος «Η συνύπαρξη της λίμνης και των ανθρώπων» που υλοποιείται στη Zuvintas, μια προστατευόμενη περιοχή η οποία έχει χαρακτηριστεί από την UNESCO ως Απόθεμα της Βιόσφαιρας. Τα βασικά ερωτήματα της έρευνας είναι:

- Ποια ήταν η έννοια της φύσης (και της λίμνης Zuvintas ιδιαίτερα) για τους προγόνους μας (σύμφωνα με τους τοπικούς μύθους, τα τραγούδια και τα παραμύθια και τα ευρήματα που εκτίθενται στο μουσείο);
- Πώς μπορούν η σύνθεση και οι ιδιότητες του χώματος να καθορίσουν τις δραστηριότητες των ανθρώπων; Ποια εργαλεία χρησιμοποίησαν οι ντόπιοι άνθρωποι κατά τη Λίθινη Εποχή; Ποιος ήταν ο αντίκτυπος από τον τρόπο ζωής και τις δραστηριότητές τους στο περιβάλλον;
- Πώς έχει διαμορφωθεί η αλληλεπίδραση ανάμεσα στους κατοίκους της περιοχής και τη φύση τον 20ό αιώνα; Ποιες είναι οι επιδράσεις του σύγχρονου τρόπου ζωής και των αν-

θρώπινων δραστηριοτήτων στο οικοσύστημα; Ποια περιβαλλοντικά μέτρα έχουν θεσμοθετηθεί ως τώρα προκειμένου να αποτρέψουν τις αρνητικές επιπτώσεις;

- Πώς το Απόθεμα της Βιόσφαιρας λειτουργεί αυτήν την περίοδο ως εργαστήριο της άγριας φύσης;

- Ποιες μπορεί να είναι οι ανάγκες των ανθρώπων στο μέλλον; Ποιες επιπτώσεις θα προκαλέσουν οι δραστηριότητές τους; Ποια θα ήταν η καλύτερη λύση ώστε να εξασφαλιστεί η ποιότητα ζωής και να βρεθεί ένας λογικός συμβιβασμός μεταξύ οικονομικών, κοινωνικών και περιβαλλοντικών στόχων;

- Τι μπορεί να γίνει ατομικά και συλλογικά από την κοινότητα ώστε να διατηρηθεί το μοναδικό αυτό οικοσύστημα;

Ανακαλύπτοντας στοιχεία για το παρελθόν και τον τρόπο που έζησαν οι πρόγονοί τους, οι μαθητές συγκρίνουν το παρελθόν με το παρόν. Αρχίζουν επίσης να σκέφτονται για το μέλλον και να εξετάζουν τι μπορούν να κάνουν οι άνθρωποι προκειμένου να διατηρήσουν την ομορφιά και τη βιοποικιλότητα που ανακαλύπτουν. Μερικές δραστηριότητες πραγματοποιούνται στον ίδιο το βιότοπο. Πριν από τις δραστηριότητες της μελέτης πεδίου γίνεται προπαρασκευαστική εργασία και συζητούνται τα συγκεκριμένα ζητήματα στο σχολείο.

Σκεπτικό του προγράμματος

Σε αυτό το στάδιο εφαρμογής της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης στη Λιθουανία δίνεται περισσότερη προσοχή από ποτέ στην ανάπτυξη βασικών ικανοτήτων των μαθητών οι οποίες είναι απαραίτητες για την ενεργή συμμετοχή τους στις κοινωνικές και επαγγελματικές δραστηριότητες, την αντιμετώπιση των προκλήσεων σε ένα γρήγορα μεταβαλλόμενο κόσμο και τη δια βίου μάθηση. Επισημαίνεται η αλληλεπίδραση μεταξύ

της εκπαίδευσης και των εξελίξεων στην κοινωνία προκειμένου να διερευνηθούν τα προβλήματα, να αναζητηθούν οι λύσεις, να εξεταστούν οι διαφορετικές απόψεις και αξίες. Λέξεις - κλειδιά στον καθορισμό των στόχων της ΕΑΑ αλλά και γενικότερα στην τρέχουσα εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στη Λιθουανία αποτελούν: η ολιστική προσέγγιση, τα πραγματικά ζητήματα, η συμμετοχική και προσανατολισμένη στη δράση μάθηση καθώς και η αυτοαξιολόγηση και ο κριτικός στοχασμός.

Η αξιοποίηση των κοινοτικών πόρων στη διερεύνηση πραγματικών ζητημάτων φαίνεται να είναι από τους πιο αποδοτικούς τρόπους για να προσανατολιστεί η εκπαίδευση προς την αειφόρο ανάπτυξη. Η μελέτη πεδίου στο Απόθεμα της Βιόσφαιρας Zuvintas (πρόγραμμα Zuvintas) είναι ένα από τα παραδείγματα που βρίσκεται με επιτυχία σε εξέλιξη από το 2006.

Διάφοροι στόχοι διατυπώθηκαν κατά την εκπόνηση του προγράμματος:

- Ο καθορισμός των μαθησιακών στόχων ως ένας συνδυασμός γνώσεων, δεξιοτήτων, συμπεριφορών και αξιών ώστε να αναπτυχθούν οι βασικές ικανότητες.
- Η ανάπτυξη της κριτικής και συστημικής σκέψης που στηρίζεται στις πραγματικές καταστάσεις και στα αλληλοσυσχετιζόμενα περιβαλλοντικά, οικονομικά και κοινωνικά ζητήματα.
- Η αναζήτηση και η χρήση συμμετοχικών και δημιουργικών μεθόδων.
- Η σύνδεση της μελέτης πεδίου με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών προκειμένου να αναδειχθούν προτάσεις για την ένταξη της αειφόρου ανάπτυξης στο περιεχόμενο των διάφορων μαθημάτων.

Το πρόγραμμα Zuvintas απευθύνεται στους μαθητές που

φοιτούν στην πρώτη και δεύτερα Γυμνασίου. Με την υλοποίηση του προγράμματος καλύπτονται οι απαιτήσεις του Εθνικού Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών της Τυπικής Εκπαίδευσης τόσο στα μαθήματα των κοινωνικών επιστημών (ιστορία, γεωγραφία, ηθική) όσο και των θετικών (βιολογία, χημεία, φυσική). Η έρευνα που πραγματοποιούν οι μαθητές στο πλαίσιο του προγράμματος Zuvintas παρουσιάζεται ως μέρος των μαθημάτων που διδάσκονται στις τάξεις τους.

Υπάρχουν δύο εκπαιδευτικά υλικά που έχουν αναπτυχθεί ως τώρα με αφορμή το πρόγραμμα. Περιλαμβάνουν οδηγίες για τους εκπαιδευτικούς στις οποίες αναφέρονται οι στόχοι της ΕΑΑ και η σχέση τους με τους στόχους της τυπικής εκπαίδευσης καθώς και συνδέσεις με τα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος. Επίσης περιλαμβάνουν συγκεκριμένες πληροφορίες και φύλλα εργασίας για τους μαθητές: <http://www.wetlands.lt/ataskaitos.php>.

Τα μαθήματα που πήραμε

Το πρόγραμμα Zuvintas εφαρμόστηκε πειραματικά το φθινόπωρο του 2006. Οι μαθητές ήταν ιδιαίτερα ενθουσιασμένοι από τις δραστηριότητες που έγιναν στην προστατευόμενη ζώνη, από την ομαδική εργασία καθώς και από τη δυνατότητα να θέτουν ερωτήσεις όχι μόνο στους δασκάλους τους αλλά και στους διάφορους ειδικούς της προστατευόμενης περιοχής. Όταν η μάθηση οργανώνεται με ένα τέτοιο διεπιστημονικό, ενεργό και διαδραστικό τρόπο, δίνονται περισσότερες ευκαιρίες για να αναπτυχθούν διαφορετικά ενδιαφέροντα, μορφές μάθησης κ.λπ.

Το πρόγραμμα παρουσιάστηκε στα σεμινάρια συνεχούς επιμόρφωσης εκπαιδευτικών σε δύο κέντρα της περιοχής, το Alytus και το Marijampole, τα οποία συνδέονται με το Απόθεμα της Βιόσφαιρας Zuvintas. Οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν

το ενδιαφέρον τους να υλοποιήσουν το πρόγραμμα κυρίως για τους τρεις παρακάτω λόγους:

- Δίνει ευκαιρία για μια ελκυστική και ουσιαστική μάθηση σε πραγματικές συνθήκες.
- Οι δραστηριότητες συνδέονται με το Εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών.
- Τα παιδαγωγικά υλικά έχουν δημιουργηθεί από ειδικούς και είναι έτοιμα για χρήση. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί έχουν στη διάθεσή τους την άμεση υποστήριξη των επιστημόνων.

Στην αρχή υπήρξαν αμφιβολίες για την εξέλιξη κάποιων ζητημάτων όπως για παράδειγμα η συζήτηση για τα πιθανά μελλοντικά σενάρια. Ωστόσο, φάνηκε ότι οι έφηβοι είναι αρκετά ικανοί να αξιοποιήσουν τις γνώσεις τους πάνω σε διάφορα θέματα. Επίσης είναι δημιουργικοί και μπορούν να βρουν ισχυρά επιχειρήματα για να υποστηρίξουν τις ιδέες τους. Αξίζει να σημειωθεί ότι σε αυτές τις νέες συνθήκες, μαθητές και εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν μια αίσθηση συντροφικότητας και συνεργασίας η οποία δεν είναι συνήθως τόσο εύκολο να αναπτυχθεί στην κανονική τάξη.

Το Απόθεμα της Βιόσφαιρας στη Zuvintas

Το πρόγραμμα της μελέτης πεδίου για τα σχολεία (πρόγραμμα Zuvintas) αποτελεί μια από τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες που υλοποιούνται στο Απόθεμα της Βιόσφαιρας στη Zuvintas. Ένα απόθεμα της βιόσφαιρας είναι μια ιδιαίτερη περίπτωση γιατί περικλείει προστατευόμενες περιοχές και τις τριγύρω εκτάσεις, η διαχείριση των οποίων συνδυάζει τη διατήρηση με την αειφόρο χρήση των φυσικών πόρων. Θα μπορούσε να θεωρηθεί ως ένα λειτουργικό παράδειγμα αειφόρου ανάπτυξης που εκφράζει τις κοινωνικές, πολιτιστικές, πνευματικές και οικονομικές ανάγκες της κοινωνίας. Συγχρόνως, ένα απόθεμα της βιόσφαιρας μπορεί να χρησιμοποιη-

θεί για εκπαιδευτικούς σκοπούς και σκοπούς κατάρτισης.

Το Απόθεμα της Βιόσφαιρας Zuvintas είναι η πρώτη προστατευόμενη περιοχή αυτού του τύπου στη Λιθουανία και θεσμοθετήθηκε το 2002. Καλύπτει μια περιοχή που αποτελείται από τη λίμνη Zuvintas, η οποία χαρακτηρίστηκε βιότοπος για τα υδρόβια πουλιά από το 1937 καθώς επίσης και από υγροτόπους, λίμνες με τα παράκτια έλη και ένα παρόχθιο δάσος. Στην προστατευόμενη περιοχή υπάρχουν ακόμα περιοχές ιστορικής και πολιτιστικής σημασίας όπως το οχυρό στο λόφο Varnuriai με το χωριουδάκι από το XIII αιώνα, τα νεκροταφεία των μεσαιωνικών χωριών και πολλές εκκλησίες του XVII αιώνα.

Το καθεστώς του αποθέματος της βιόσφαιρας αποτελεί τόσο μια πρόκληση όσο και μια ευκαιρία για τους φορείς διαχείρισης των προστατευόμενων περιοχών, τους δήμους στους οποίους ανήκουν ορισμένες εκτάσεις του, την τουριστική βιομηχανία, τους αγρότες, τους δασοφύλακες και τελικά την κοινωνία στο σύνολό της. Η ένταξη στην Ευρωπαϊκή Ένωση αποτέλεσε σημαντικό παράγοντα που συνέβαλε στη δημιουργία νέων αρχών διαχείρισης σύμφωνα με το δίκτυο Natura 2000. Όλη αυτή η προσπάθεια απαιτεί την ανάπτυξη ιδιαίτερων ικανοτήτων ειδικότερα σε εκείνες τις κοινότητες που διαχειρίζονται τη βιοποικιλότητα των οικοσυστημάτων. Οι ικανότητες αυτές πρέπει να βασίζονται τόσο στην παραδοσιακή οικολογική γνώση όσο και στις μεθόδους οι οποίες πρόσφατα αναγνωρίστηκαν ως αειφόρες και οι οποίες αναδεικνύουν την αλληλεπίδραση των κοινωνιών με τα αγροτικά περιβάλλοντά τους.

Η ΕΑΑ στη Λιθουανία

Η ανάπτυξη της εκπαίδευσης και της επιστήμης αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της Εθνικής Στρατηγικής για την αειφόρο ανάπτυξη (2003) που έχει ως στόχο «να διαμορφώσει ανεξάρτητα, ενεργά και υπεύθυνα μέλη της κοινωνίας,

να αξιοποιήσει το πνευματικό δυναμικό της κοινωνίας έτσι ώστε η επιστημονική γνώση να γίνει η κύρια δύναμη που θα εξασφαλίσει την αειφόρο εφαρμογή των οικονομικών, κοινωνικών και περιβαλλοντικών στόχων». Σχετικές αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα θεσμοθετούνται από το Νόμο για την Εκπαίδευση (2003) και την Εθνική Στρατηγική για την Εκπαίδευση για την περίοδο 2003-2012 (2003).

Ο Νόμος για την Εκπαίδευση στη Δημοκρατία της Λιθουανίας καθορίζει τα γενικά θεμέλια της δομής, των δραστηριοτήτων και της διοίκησης της τυπικής εκπαίδευσης. Ένας από τους κύριους στόχους που διατυπώνονται για το εκπαιδευτικό σύστημα είναι «η ανάπτυξη των κατάλληλων ικανοτήτων ώστε να εξασφαλίσει την αειφόρο οικονομική, κοινωνική και περιβαλλοντική ανάπτυξη στην κοινωνία». Οι διατάξεις της Εθνικής Στρατηγικής για την Εκπαίδευση κατά τα έτη 2003-2012 απαιτούν τη βελτίωση της ποιότητας στην εκπαίδευση η οποία πρέπει να στοχεύσει στην ανάπτυξη βασικών ικανοτήτων. Το περιεχόμενο της εκπαίδευσης πρέπει «να βασιστεί όχι τόσο στη μεταφορά της γνώσης, όσο στην ανάλυση, την κριτική αποτίμηση και την πρακτική εφαρμογή της. Αυτές οι ικανότητες θα συνδέσουν το περιεχόμενο της εκπαίδευσης με την πραγματική ζωή, τα πραγματικά προβλήματα και τις λύσεις τους».

Οι νέοι στόχοι της εκπαίδευσης απαιτούν αλλαγές στη μεθοδολογία. Στόχος είναι να αναπτύσσονται ικανότητες μέσα από διαδραστικές, μαθητοκεντρικές και συνεργατικές προσεγγίσεις καθώς επίσης να εξασφαλίζονται οι κατάλληλες συνθήκες για κοινωνική μάθηση και πρακτικές δραστηριότητες στην κοινότητα. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι ο οδηγός και ο μεσολαβητής που υποστηρίζει τους μαθητές, τους παρέχει πρόσβαση σε ένα ευρύ φάσμα πηγών πληροφορησης και ιδεών και τους βοηθάει να αναπτύξουν δεξιότητες ώστε να μεταφράζουν τις πληροφορίες σε αποφάσεις.

Θέμα: **Κλιματική Αλλαγή**
 Κύριες μεθοδολογικές προσεγγίσεις: **Εθνική εκστρατεία**
μέσω το διαδικτύου
 Χώρα: **Νορβηγία**
 Συγγραφείς: **Faye Benedict, Brita Homleid Lohne και Astrid**
Santas

Κερδίσαμε... έναν μετρητή βροχής!

Η μέτρηση των βροχοπτώσεων ως κίνητρο για τη
 δέσμευση των μαθητών

Ιστορία

Μια εβδομάδα με ακραίες μετεωρολογικές συνθήκες

Υπήρχε μια ατμόσφαιρα ενθουσιασμού και στις δύο τάξεις της δευτέρας στο Γυμνάσιο Drangedal, στη Νορβηγία. Όταν οι μαθητές άκουσαν ότι «είχαν κερδίσει» έναν μετρητή βροχής θα πίστευε κανείς ότι πρόκειται για κάτι πραγματικά ξεχωριστό! Όταν, επίσης, ρωτήθηκαν εάν ήθελαν να πάρουν στο σπίτι έναν μετρητή βροχής και να είναι υπεύθυνοι για τη μέτρηση των βροχοπτώσεων «ακριβώς στις 8 π.μ. κάθε πρωί» για μια εβδομάδα όλοι αποκρίθηκαν «να!» με ένα πλατύ χαμόγελο. Οι πλαστικοί μετρητές συσκευάστηκαν προσεκτικά, μεταφέρθηκαν και τοποθετήθηκαν έξω, κοντά στα σπίτια των μαθητών. Μόνο δώδεκα μαθητές πήραν τους μετρητές βροχής για να κάνουν μετρήσεις σε δώδεκα διαφορετικούς σταθμούς αλλά και οι 50 μαθητές πήραν μέρος στην εκστρατεία «Μια εβδομάδα με ακραίες μετεωρολογικές συνθήκες» συμμετέχοντας στη μελέτη του θέματος και συζητώντας τα ερωτήματα που προέκυπταν, όπως:

- Γιατί και πώς η θερμοκρασία ποικίλλει σε διαφορετικά μέρη

στην επιφάνεια της γης;

- Τα παραδοσιακά σημάδια – η κίνηση των σύννεφων, η κατεύθυνση του αέρα, η συμπεριφορά των ζώων κ.α. - τι μας λένε τελικά για τον καιρό;
- Πώς σχηματίζεται η βροχή και ποια διαφορετικά είδη κατακρημνισμάτων υπάρχουν;
- Πώς προβλέπεται ο καιρός και πώς λειτουργεί η μετεωρολογία;
- Πώς μας επηρεάζει ο καιρός;
- Πώς οι δραστηριότητές μας επηρεάζουν το κλίμα μακροπρόθεσμα;

Υποχρέωση των μαθητών ήταν να ακούν την πρόβλεψη του καιρού κάθε μέρα πριν φύγουν για το σχολείο. Μερικοί από αυτούς έπρεπε να σηκωθούν νωρίς και να ακούσουν το δελτίο καιρού πριν φύγουν από το σπίτι με το σχολικό λεωφορείο. Ορισμένοι μαθητές ήταν λίγο δύσπιστοι γι' αυτό το μέρος του προγράμματος αλλά τελικά το εκτίμησαν. Οι δώδεκα σταθμοί μέτρησης διασκορπίστηκαν για να καλύψουν όσο το δυνατόν περισσότερο την περιοχή του δήμου Drangedal (μια έκταση 1.062 τχλμ). Μετά από μια εβδομάδα οι μετρητές βροχής συλλέχθηκαν. Ένας μαθητής, ωστόσο, δεν έφερε το μετρητή που είχε χρησιμοποιήσει . «Βλέπετε... Μετρώ ακόμα τις βροχοπτώσεις», είπε. «Πολύ ωραία» αποκρίθηκε ένας από τους εκπαιδευτικούς με ένα συγκρατημένο γέλιο, έτσι ο μαθητής συνεχίζει να μετρά τις βροχοπτώσεις.

Σκεπτικό του προγράμματος

Το Γυμνάσιο Drangedal (lower secondary school) στη Νορβηγία συμμετείχε στη «μέτρηση των βροχοπτώσεων» το φθινόπωρο του 2006. Αυτή η δραστηριότητα ήταν μέρος της εθνικής εκστρατείας «Μια εβδομάδα με ακραίες μετεωρολογικές συνθήκες» που σχεδιάστηκε με τη συνεργασία

της Διεύθυνσης Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, του Νορβηγικού Ιδρύματος για την έρευνα του αέρα (NILU) και της Γραμματείας "Ημέρες έρευνας" του Νορβηγικού Ερευνητικού Συμβουλίου. Οι παραπάνω φορείς ενεπλάκησαν επίσης και στον εκπαιδευτικό ιστοχώρο: www.miljolare.no. Ο συγκεκριμένος ιστοχώρος ήταν κεντρική πηγή πληροφοριών κατά τη διάρκεια της εκστρατείας αλλά και χώρος ανάρτησης των αποτελεσμάτων.

Στον ιστοχώρο καταχωρήθηκαν όλες οι περιοχές όπου εγκαταστάθηκαν οι σταθμοί καθώς και τα σημεία μέτρησης. Όταν ο εκπαιδευτικός εισήγαγε τις τοποθεσίες σε έναν ψηφιακό χάρτη που υπήρχε στη βάση δεδομένων, οι μαθητές παρακολουθούσαν σε μια μεγάλη οθόνη την καταχώρηση των μετρήσεων της βροχής και μπορούσαν να έχουν μια επισκόπηση των αποτελεσμάτων. Οι μαθητές ενημερώνονταν για την εξέλιξη της εκστρατείας από τον ιστοχώρο. Επιπλέον, τους δόθηκε ένα φυλλάδιο με τις απαραίτητες πληροφορίες για να μπορούν να κάνουν τις μετρήσεις αλλά και να ενημερωθούν σχετικά με τον σκοπό της εκστρατείας και τους συντονιστές της.

Το θέμα ήταν επίκαιρο και σημαντικό και μπορούσε εύκολα να ενσωματωθεί στα μαθήματα του σχολείου. Επιπλέον η εκστρατεία ήταν στην ίδια κατεύθυνση με τους εκπαιδευτικούς στόχους όπως περιγράφονται στο πρόγραμμα σπουδών. Ένας από τους στόχους του προγράμματος σπουδών για τις κοινωνικές επιστήμες είναι: «Οι μαθητές να είναι σε θέση να παρέχουν πληροφορίες για τη φύση δίνοντας έμφαση στις εσωτερικές και εξωτερικές δυνάμεις της γης, στη μετακίνηση των αέριων μαζών, στον υδρολογικό κύκλο, στον καιρό, το κλίμα και τη βλάστηση. Επιπλέον να είναι σε θέση να συζητήσουν για την αλληλεπίδραση μεταξύ φύσης και κοινωνίας».

Η εκστρατεία ήταν στην κατεύθυνση της τρέχουσας σχολικής μεταρρύθμισης και συμπεριέλαβε τα κύρια σχολικά μαθήματα καθώς βασίστηκε τόσο στις κοινωνικές όσο και στις φυσικές επιστήμες. Στη φυσική η σημαντικότερη σύνδεση με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών ήταν η δυνατότητα συσχέτισης της μέτρησης των βροχοπτώσεων με την εθνική πρωτοβουλία «Ο Εκκολαπτόμενος Ερευνητής» (The Budding Researcher). Με τη συμμετοχή τους, οι μαθητές συνέβαλαν σε ένα ευρύτερο εθνικό ερευνητικό πρόγραμμα. Αυτή η διαδικασία τους κινητοποίησε και τους ώθησε να δεσμευτούν για δράση στο ζήτημα της κλιματικής αλλαγής.

Οι εμπειρίες – τι μάθαμε

Σχετικά με την εκστρατεία, αυτό που μας εξέπληξε περισσότερο ήταν το επίπεδο δέσμευσης και σοβαρότητας των μαθητών. Δεν είναι πάντα εύκολο να αφυπνιστεί το ενδιαφέρον των μαθητών αυτής της ηλικίας και η επιθυμία τους για εμπλοκή. Ωστόσο, η συμμετοχή τους στο πρόγραμμα «Μια εβδομάδα με ακραίες μετεωρολογικές συνθήκες» και η δραστηριότητα μέτρησης των βροχοπτώσεων ήταν καταλυτική για να κινητοποιηθεί το ενδιαφέρον τους και να δεσμευτούν. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι μαθητές ήταν οι ίδιοι υπεύθυνοι για το μετρητή βροχής, για την εγκατάστασή του στο σπίτι τους και για τις μετρήσεις κάθε πρωί στις 8 π.μ. Στη συνέχεια μετέφεραν τα στοιχεία στο σχολείο προκειμένου να εισαχθούν στη βάση δεδομένων και να προωθηθούν στον εθνικό ιστοχώρο. Οι μαθητές συμμετείχαν σε μια πραγματική έρευνα η οποία θα ήταν χρήσιμη πέρα από τα σύνορα του Drangedal. Ήταν ιδιαίτερα σημαντικό το γεγονός ότι η προσπάθεια των μαθητών αποτελούσε μέρος ενός ευρύτερου, κοινού στόχου και ότι η συμβολή τους ήταν καθοριστική για την επίτευξη του στόχου αυτού. Κατά τη διάρκεια ολόκληρης

της εκστρατείας οι μαθητές θεώρησαν ότι έφεραν σε πέρας με επιτυχία ό,τι είχαν αναλάβει. Και αυτό σήμαινε πολλά!

Οι μαθητές εισήγαγαν οι ίδιοι τα αποτελέσματά τους στον ιστοχώρο. Κάθονταν στους υπολογιστές για να κάνουν την εργασία με μεγάλη ικανοποίηση. Ήταν πολύ ευσυνείδητοι στην εισαγωγή των αποτελεσμάτων κάτι που δεν συμβαίνει πάντα σε άλλες σχολικές εργασίες. Κατά τη διάρκεια της «Εβδομάδας με ακραίες μετεωρολογικές συνθήκες» μέτρησαν τις βροχοπτώσεις ακόμη και την Κυριακή. Το ενδιαφέρον και η δέσμευση αποτελούν σπουδαίες αξίες. Και ήταν ανταμοιβή για τους εκπαιδευτικούς να βλέπουν το ενδιαφέρον και τη δέσμευση των μαθητών τους. Έχοντας τη δραστηριότητα της μέτρησης των βροχοπτώσεων ως αφετηρία δεν ήταν δύσκολο να επεκταθούν και σε άλλα σχετικά θέματα. Οι μαθητές συμμετείχαν στις συζητήσεις και είχαν πολλές απορίες. Συζήτησαν για το κλίμα σε περιφερειακό και τοπικό επίπεδο και πήραν πληροφορίες από τους κατοίκους της περιοχής για τα παραδοσιακά σημάδια πρόβλεψης του καιρού. Με αυτό τον τρόπο έλαβαν τελικά μέρος στην έρευνα και άλλα μέλη της οικογένειας. Οι μαθητές έκαναν το πρόγραμμα «Μια εβδομάδα με ακραίες μετεωρολογικές συνθήκες» δικό τους και η ανάληψη της ευθύνης έπαιξε πολύ σημαντικό ρόλο!

Ο συνδυασμός μιας πρακτικής δραστηριότητας με τη θεωρία, τις συζητήσεις και το στοχασμό διευκολύνει τη διαδικασία μάθησης. Η «Εβδομάδα με ακραίες μετεωρολογικές συνθήκες» κάλυψε όλα αυτά τα στοιχεία. Η δυνατότητα που δόθηκε στους μαθητές να συζητήσουν θέματα που τους ενδιαφέρουν και στα οποία είχαν εμπλακεί αφύπνισε την κριτική τους ικανότητα. Εξετάζοντας τη σύνδεση και αλληλεπίδραση των ανθρώπινων δραστηριοτήτων και του κλίματος, άρχισαν να αναπτύσσουν τις δικές τους απόψεις για το θέμα.

Λαμβάνοντας υπόψη τη συνολική έλλειψη χιονιού και κρύου που αντιμετωπίζει η Νορβηγία κατά τη διάρκεια των τελευταίων ετών η υλοποίηση του προγράμματος «Μια εβδομάδα με ακραίες μετεωρολογικές συνθήκες» ήταν η καλύτερη επιλογή.

Το Δίκτυο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης – μια πηγή γνώσεων για τα σχολεία, τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, το κοινό και τους ερευνητές

Οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές, το κοινό και τα νορβηγικά σχολεία που πήραν μέρος στην έρευνα είναι πολύ δραστήριοι στην ΕΑΑ. Αν και οι δραστηριότητες δεν φέρνουν πάντα την ετικέτα της ΕΑΑ, είναι σύμφωνες με τις αρχές που περιγράφονται στη Δεκαετία της ΕΑΑ των Ηνωμένων Εθνών. Ορισμένες δραστηριότητες σχεδιάζονται από τα ίδια τα σχολεία με βάση το δικό τους σχέδιο δράσης. Άλλα προγράμματα υποστηρίζονται από τις εθνικές αρχές εκπαίδευσης. Κάποια άλλα πάλι σχεδιάζονται και συντονίζονται από άλλους φορείς όπως διάφορα υπουργεία, διεθνείς οργανισμοί και ΜΚΟ.

Η αξιολόγηση και η έρευνα από τα προγράμματα που υλοποιήθηκαν έχουν δείξει ότι εφόσον τα σχολεία λάβουν την κατάλληλη στήριξη και καθοδήγηση, είναι ικανά να εκπονήσουν υψηλής ποιότητας προγράμματα στον τομέα της ΕΑΑ. Ωστόσο τα σχολεία, μόλις ολοκληρωθεί ένα πρόγραμμα, τείνουν να επανέρχονται στις προηγούμενες πρακτικές τους. Υπάρχει ανάγκη επομένως να καθιερωθούν οι δομές και οι πόροι εκείνοι που θα παρέχουν στα σχολεία μια συνεχή υποστήριξη ανάλογη με τις αναπτυξιακές ανάγκες τους. Αυτός είναι ένας από τους λόγους που δημιουργήθηκε το 1997 ο ιστοχώρος www.miljolare.no από τη Διεύθυνση Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και αργότερα εξαπλώθηκε.

Χρησιμοποιώντας αυτόν τον ιστοχώρο, οι μαθητές μπο-

ρούν να βρουν πληροφορίες για θέματα σχετικά με την αειφόρο ανάπτυξη και να εισάγουν τα αποτελέσματα της εργασίας τους στις εθνικές βάσεις δεδομένων. Μέσω του διαδικτύου οι μαθητές και τα σχολεία μπορούν από τη μια να έχουν σημαντική συμβολή στην έρευνα και από την άλλη να παρουσιάζουν τις εργασίες τους στο κοινό. Οι μαθητές μπορούν να ανταλλάξουν ιδέες και να συνεργαστούν με άλλα σχολεία και δήμους. Οι πληροφορίες για την κατάσταση του περιβάλλοντος παρέχονται κατευθείαν μέσω συνδέσεων με την ιστοσελίδα του Υπουργείου Περιβάλλοντος. Στους φορείς που συνεργάζονται περιλαμβάνονται το Υπουργείο Περιβάλλοντος, το Υπουργείο Παιδείας και Ισότητας, το Υπουργείο Γεωργίας και Τροφίμων, το Νορβηγικό Καταναλωτικό Συμβούλιο, η Τράπεζα Ιδεών, ο Πράσινος Τρόπος Ζωής, και η κοινοπραξία βιοποικιλότητας Sabima.

Η Νορβηγική εθνική πολιτική για την ΕΑΑ στο Γυμνάσιο

Στη Νορβηγία υπάρχει ένα ισχυρό πολιτικό πλαίσιο που προωθεί τη διεπιστημονικότητα και στηρίζει μια ΕΑΑ προσανατολισμένη στις αξίες και τη δράση όπου θα εμπλέκονται όλα τα παιδιά. Λαμβάνοντας υπόψη αυτό το επίσημο πλαίσιο για την ΕΑΑ, το κεντρικό πολιτικό ερώτημα που προκύπτει είναι «πώς να ολοκληρωθεί και να εφαρμοστεί αυτό το είδος εκπαίδευσης για όλα τα παιδιά, σε όλα τα σχολεία;»

Τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί που είναι πρωτοπόροι και ασχολούνται με την ΕΑΑ περισσότερο από 20 χρόνια - τα σχολεία «φάροι» - παρέχουν μια σειρά από αποδείξεις ότι εξαιρετικά προγράμματα που ενσωματώνουν τις αρχές της ΕΑΑ μπορούν να υλοποιηθούν. Η πρόκληση τώρα είναι να αναπτυχθούν και να αξιολογηθούν τα εργαλεία και οι πολιτικές που θα υποστηρίξουν αποτελεσματικά αυτού του είδους την εκπαίδευση και θα επιτρέψουν σε όλα τα σχολεία

και τους εκπαιδευτικούς να αποκτήσουν τις απαραίτητες ικανότητες ώστε να δημιουργήσουν για όλα τα παιδιά ένα αντίστοιχα μαθησιακό πλαίσιο. Η Νορβηγική προσέγγιση είναι να χρησιμοποιηθεί το Διαδίκτυο σε συνεργασία με ερευνητικά ιδρύματα προκειμένου να δοθούν τα μέσα και οι ευκαιρίες που θα υποστηρίξουν κάθε σχολείο στην υλοποίηση προγραμμάτων ΕΑΑ.

Το εθνικό αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών της Νορβηγίας για το Γυμνάσιο περιλαμβάνει ένα χωριστό κεφάλαιο σχετικά με τον περιβαλλοντικά συνειδητοποιημένο άνθρωπο. Αυτό το κεφάλαιο αναλύει τις αρχές της ΕΑΑ που θα πρέπει να εφαρμόζονται σε όλα τα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επιπλέον, τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών διευκρινίζουν τα θέματα και τις μεθόδους ώστε να επιτευχθεί η ενσωμάτωση της διεπιστημονικής προσέγγισης της αειφόρου ανάπτυξης στα διάφορα σχολικά μαθήματα. Το πρόγραμμα σπουδών ενσωματώνει τις αρχές της αειφόρου ανάπτυξης, όπως παρουσιάζονται στη στρατηγική της Νορβηγίας που προωθείται από την άνοιξη του 2004. Περιλαμβάνει επίσης τις έννοιες που καθορίζονται από τη Δεκαετία της ΕΑΑ, την Ευρωπαϊκή στρατηγική για την ΕΑΑ της UNECE και τη Βαλτικό-σκανδιναβική στρατηγική εκπαίδευσης 21Ε. Αρχές όπως η συμμετοχή των μαθητών στη διαμόρφωση της μαθησιακής διαδικασίας, η διερευνητική και ολιστική προσέγγιση και η εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη έχουν ενσωματωθεί πλέον τόσο στα Νορβηγικά σχολικά προγράμματα σπουδών όσο και στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών.

Οι Νορβηγικές εκπαιδευτικές αρχές για να υποστηρίξουν τις κατευθυντήριες γραμμές του αναλυτικού προγράμματος σπουδών δημοσίευσαν ένα κείμενο σχετικά με την πολιτική τους το φθινόπωρο του 2006 που τιτλοφορήθηκε «Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη». Το συγκεκριμένο κείμενο, 20

σελίδων, διευκρινίζει το θεματικό περιεχόμενο της ΕΑΑ, περιγράφει την τρέχουσα κατάσταση καθώς και τέσσερις σημαντικούς τομείς με τις κατάλληλες δραστηριότητες για την διερεύνησή τους. Αυτοί οι τομείς είναι: 1) η ανάπτυξη σχεδίων εκπαίδευσης και εκπαιδευτικών πόρων, 2) η δημιουργία δικτύων κι η επικοινωνία, 3) η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων και 4) οι διεθνείς συνεργασίες στο πλαίσιο της ΕΑΑ. Μια βασική δραστηριότητα σε αυτό το σχέδιο για την ΕΑΑ είναι να προσφέρει στα σχολεία την ευκαιρία να συμμετέχουν σε δραστηριότητες και εκστρατείες μέσω ενός δικτύου που λειτουργεί στο διαδίκτυο.

Θέμα: **Το Οικολογικό αποτύπωμα**

Χώρα: **Ολλανδία**

Συγγραφέας: **Ton Remmers**

Προγραμματίζοντας αιεφόρες διακοπές Αναζήτηση στο διαδίκτυο στο πλαίσιο της ΕΑΑ

Η Διαδικτυακή Αναζήτηση (WebQuest) είναι ένας ελκυστικός τρόπος να συνδέσει κάποιος τη χρήση του υπολογιστή, την αυτόνομη μάθηση και το διαδίκτυο. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αποτελεί ένα μέσο για να τεθούν στους μαθητές ερωτήματα που θα τους φέρουν αντιμέτωπους με τις προκλήσεις που αντιμετωπίζει ο σύγχρονος κόσμος. Οι Διαδικτυακές Αναζητήσεις χρησιμοποιούνται για να ανατεθούν εργασίες στους μαθητές προκειμένου να εξοικειωθούν με τον παγκόσμιο ιστό, να βελτιώσουν τις ερευνητικές μεθόδους τους, να αναζητήσουν και να επεξεργαστούν πληροφορίες και τέλος να παρουσιάσουν τα αποτελέσματα. Στο πλαίσιο της ΕΑΑ οι δυνατότητες των Διαδικτυακών Αναζητήσεων παρακινούν τους μαθητές στη συνεργατική μάθηση σε όλα τα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος. Οι ιστοσελίδες, τις οποίες χρειάζονται οι μαθητές για την αναζήτησή τους, έχουν επιλεγεί εκ των προτέρων από το δημιουργό και συντονιστή των Διαδικτυακών Αναζητήσεων. Αυτό αποτρέπει τους μαθητές από το να κάνουν πολλές τυχαίες αναζητήσεις και να χαθούν στο διαδίκτυο.

Για παράδειγμα, η Διαδικτυακή Αναζήτηση «Προγραμματίζοντας αιεφόρες διακοπές» προσφέρει χρήσιμες προτάσεις και προσεγγίσεις. Αξιοποιεί γνώσεις για το φυσικό περιβάλλον όμως η έμφαση δίνεται στην ενημέρωση των μαθητών για τις συνέπειες ενός ταξιδιού σε μακρινές χώρες

με τη βοήθεια του «αποτυπώματος των διακοπών»: www.vakantievoetafdruk.nl. Οι μαθητές, κάνοντας τους κατάλληλους υπολογισμούς, αντιλαμβάνονται ποιο είδος διακοπών επιδρά αρνητικά στο περιβάλλον και κυρίως μαθαίνουν να ισορροπούν μεταξύ των οικολογικών και κοινωνικοπολιτιστικών διαστάσεων.

Το σημαντικότερο κατά τη συμμετοχή των μαθητών είναι ότι ανακαλύπτουν τα υπέρ και τα κατά της αειφόρου ανάπτυξης. Οι πέντε αξίες: η πρόσληψη, η απάντηση, η αξιολόγηση, η οργάνωση και ο χαρακτηρισμός (receiving, responding, valuing, organisation, and characterisation) χρησιμεύουν ως κριτήριο για να αξιολογήσουν την πρόοδό τους και να αποφασίσουν πώς θα ενεργήσουν ώστε να προχωρήσουν παρακάτω. Η όλη διαδικασία μπορεί να προωθήσει αλλαγές στον τρόπο ζωής τους και να τους οδηγήσει στην ανάληψη ευθύνης όσον αφορά τη διαχείριση του περιβάλλοντος. Ωστόσο η Διαδικτυακή Αναζήτηση σχετικά με ένα θέμα από μόνη της δεν είναι αρκετή. Θα πρέπει τα θέματα αυτά να ενταχθούν δομικά στην εκπαίδευση ώστε οι μαθητές να μπορούν να εξετάζουν διεξοδικά τα ζητήματα που τους ενδιαφέρουν.

Θέμα: Περιβαλλοντική καθοδήγηση
Κύριες μεθοδολογικές ιδέες: Αναπαριστώντας το παρελθόν
παίρνουμε μαθήματα για το παρόν
Χώρα: Πορτογαλία
Συγγραφείς: Ana Isabel Pineiro και Maria de João José

Ιστορία ενός πικ-νικ: από το χθες στο σήμερα Η Χάρτα της Γης ως εργαλείο της ΕΑΑ

Ιστορία

Η ημέρα που όλοι ανυπομονούσαν να έρθει τελικά έφθασε: 31 Ιανουαρίου 2007. Οι μαθητές ήταν ενθουσιασμένοι! Μερικοί, ντυμένοι όπως ντύνονταν οι άνθρωποι μερικές δεκαετίες πριν, μετέφεραν όμορφα ψάθινα καλάθια γεμάτα από νόστιμο ψωμί, κρέας, λουκάνικα, καπνιστό ζαμπόν, επιδόρπια και φρούτα, όλα τυλιγμένα σε πετσέτες και βαμβακερά τραπεζομάντιλα. Άλλοι μαθητές, εκείνοι που αντιπροσώπευαν τη σύγχρονη κοινωνία, κρατούσαν πλαστικές τσάντες με πατατάκια κι άλλα έτοιμα τρόφιμα, εμφιαλωμένα ή κονσερβοποιημένα ποτά και χαρτοπετσέτες. Κάθε ομάδα έπαιξε το ρόλο της πολύ φυσικά. Η προκαθορισμένη διαδρομή προς το βουνό άρχισε με τα πόδια. Μόλις έφθασαν στον προορισμό τους οι μαθητές πήραν συνέντευξη από τους ντόπιους κατοίκους που ζούσαν μέσα στη φύση, πήραν φωτογραφίες και βίντεο ... και τελικά ήρθε η ώρα για το πικ νικ! Στο τέλος συγκεντρώθηκαν τα σκουπίδια, από κάθε σενάριο, σε δυο σωρούς. Συγκρίνοντας τους δύο σωρούς, οι μαθητές έμειναν έκπληκτοι από τη διαφορά στην ποιότητα και την ποσότητα. Τα παλιότερα χρόνια πολύ λιγότερα σκουπίδια παράγονταν και στο μεγαλύτερο μέρος τους ήταν βιοδιασπώμενα!

Οι μαθητές επέστρεψαν στο σχολείο νιώθοντας ήδη νοσταλγία για τα βουνά καθώς έζησαν εκεί μια ιδιαίτερα πλούσια εμπειρία. Ήταν μια ημέρα κατά τη διάρκεια της οποίας είχαν δημιουργηθεί πολλές νέες φιλίες μεταξύ των μαθητών και των κατοίκων των Cerro da Ursa, Lajes και Capitães. Οι μαθητές αποχαιρέτησαν τους νέους φίλους τους με την υπόσχεση να επιστρέψουν για να τους δείξουν τις φωτογραφίες. Στο σχολείο ασχολήθηκαν με το είδος των σκουπιδιών που παράχθηκαν στο πικ νικ, την επίδρασή τους στις βιοκοινότητες, τα οικοσυστήματα και τον πλανήτη. Απεικόνισαν, για παράδειγμα, το γεγονός ότι το χαρτί χρειάζεται τρεις μήνες για να αποικοδομηθεί, το πλαστικό χρειάζεται από 40 ως 400 χρόνια, το μέταλλο από 50 έως 500 χρόνια και το γυαλί περισσότερο από 4.000 χρόνια. Με αυτήν τη δραστηριότητα κατανόησαν την ανάγκη να προστατέψουμε τα οικοσυστήματα της γης και να υιοθετήσουμε περισσότερο αειφόρες καταναλωτικές συνήθειες.

Σκεπτικό του προγράμματος

Το σχολείο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης EB 2.3 Poeta Bernardo Passos είναι ένα από τα σχολεία στο Algarve που εκπονεί το πρόγραμμα «Η Χάρτα της Γης - Εργαλείο αειφορίας» (PCTIS) το οποίο προωθείται από την Πορτογαλική Ένωση για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (ASPEA). Η ASPEA σχεδίασε αυτό το πρόγραμμα για να συμβάλει στην εφαρμογή της Δεκαετίας της ΕΑΑ. Για το πρόγραμμά τους οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί της τάξης 8Δ επέλεξαν ένα θέμα που απασχολεί τόσο το σχολείο όσο και την κοινότητα: τα σκουπίδια. Το ερώτημα που έθεσαν ήταν: τα σκουπίδια αποτελούν σοβαρή περιβαλλοντική όχληση; Οι στόχοι του προγράμματος ήταν οι μαθητές:

- Να συγκεντρώσουν πληροφορίες για τις συνήθειες σχετικά

με τα σκουπίδια και την ανακύκλωση.

- Να ενημερώσουν τους ανθρώπους για την ανάγκη να παράγονται λιγότερα απορρίμματα και να αποφεύγεται η σπατάλη καθώς και να τους ευαισθητοποιήσουν ώστε να συμμετέχουν στη διαλογή και ανακύκλωση των απορριμμάτων.
- Να αναπτύξουν πνεύμα συνεργασίας και διάδοσης της γνώσης στηριζόμενοι στις αρχές της ΕΑΑ.
- Να αντιληφθούν την αξία της αγροτικής κουλτούρας μέσω της αλληλεπίδρασης με τον τοπικό πληθυσμό.

Οι μαθητές διευκρίνισαν και βίωσαν το θέμα της ανακύκλωσης στη Χάρτα της Γης προσεγγίζοντας την πραγματικότητα του χθες και του σήμερα μέσω ενός πικ νικ και μάλιστα κατανόησαν ότι: Η αρχή της οικολογικής προστασίας οδήγησε στη συνειδητοποίηση της ανάγκης να υιοθετηθούν μοντέλα παραγωγής, κατανάλωσης και αναπαραγωγής που θα προστατεύουν τις δυνατότητες αναγέννησης της γης, τα ανθρώπινα δικαιώματα και την κοινοτική ευημερία.

Ο προγραμματισμός του πικ νικ περιέλαβε ένα σύνολο δραστηριοτήτων. Αρχικά προηγήθηκε επίσκεψη των καθηγητών των μαθηματικών, των καλλιτεχνικών και του συντονιστή του PCTIS στην οροσειρά Algavre με σκοπό να έρθουν σε επαφή με τον απομονωμένο πληθυσμό του Vila de São Brás de Alportel και να τον ενημερώσουν για το πρόγραμμα. Μερικοί από τους κατοίκους ζουν σε κοινότητες που αποτελούνται μόνο από δύο οικογένειες. Στην αρχή ο τοπικός πληθυσμός ήταν επιφυλακτικός. Από τη στιγμή όμως που έγινε η συζήτηση, ήταν πρόθυμοι να υποδεχτούν τους μαθητές και να τους μιλήσουν για τον τρόπο ζωής τους καθώς επίσης και για τις μνήμες τους από το παρελθόν. Επειδή οι μαθητές εργάζονταν πάνω στο θέμα της ανακύκλωσης σύμφωνα με την ύλη του μαθήματος της φυσικής, σχεδιάστηκε επιπλέον μια έρευνα σε συνεργασία με τους καθηγητές της γλώσσας, της

γεωγραφίας και των καλλιτεχνικών. Ο στόχος ήταν να μελετηθούν οι συνήθειες των κατοίκων των βουνών και η σχέση ανάμεσα στα απορρίμματα και την ανακύκλωση. Έπειτα από αυτό σχεδιάστηκε και προετοιμάστηκε ένα γνήσιο παλιό αλγκαβριανό πικ νικ με τα αντίστοιχα κουστούμια, τις χειρονομίες, τα αντικείμενα, τη γαστρονομία κ.λπ...

Το Δημοτικό σχολείο EB 2.3 Poeta Bernardo Passos λειτουργεί ως βάση πληροφοριών, ανάπτυξης και διάδοσης της ΕΑΑ. Λειτουργεί επίσης ως παράγοντας διαμεσολάβησης και ενσωμάτωσης στην κοινωνία μέσω των μαθητών και των οικογένειών τους καθώς αυτοί συμβάλλουν στη διάδοση και την υλοποίηση του προγράμματος «Χάρτα της Γης» και της στρατηγικής για την ΕΑΑ της Επιτροπής Αειφόρου Ανάπτυξης του ΟΗΕ.

Το πρόγραμμα «Χάρτα της Γης - Εργαλείο Αειφορίας» (PCTIS)

<http://www.aspea.org/>

http://www.earthcharter.org/files/charter/charter_po.pdf

Το μήνυμα του προγράμματος του πικ νικ έχει γίνει γνωστό με πολλά μέσα. Ένα από αυτά είναι η δημιουργία DVD που παρουσιάζει το πικ νικ το οποίο προβλήθηκε στο κοινό και διανεμήθηκε στην κοινότητα με τη βοήθεια των συνεργατών του PCTIS. Επιπλέον, δημιουργήθηκε το Blog «Χάρτα της Γης – Εργαλείο Αειφορίας» από τους συντονιστές της Agrupamento de Escolas de Salir (η ομάδα των σχολείων του Salir) (<http://is-ct.blogspot.com>). Σε αυτό μπορεί κάποιος να δει τις περιλήψεις και τις φωτογραφίες των δραστηριοτήτων που υλοποιήθηκαν σε όλο το πρόγραμμα. Το blog παρέχει παραδείγματα παιδαγωγικών δραστηριοτήτων που υλοποίησαν οι μαθητές καθώς και αναφορές σχετικά με τις συνεδριάσεις των περιφερειακών, εθνικών και τοπικών

επιτροπών. Οι δραστηριότητες υλοποιήθηκαν και από άλλα σχολεία διαφορετικών βαθμίδων που συνεργάστηκαν με το PCTIS. Η διαδικασία της άμεσης συνεργασίας ανάμεσα σε διαφορετικές ηλικιακές ομάδες (από 7 ως 15 ετών) ανατροφοδότησε την εκπαιδευτική εμπειρία καθώς συμπεριέλαβε διάφορα μαθήματα και παιδαγωγικές πρακτικές που υλοποιούνται εκτός αναλυτικού προγράμματος (Area de Projecto, Formação Cívica).

Το πρόγραμμα είναι βασισμένο τόσο στις αρχές της Χάρτας της Γης όσο και στις αρχές της Δεκαετίας της ΕΑΑ. Ως διεθνές πρόγραμμα είναι επίσης σύμφωνο με:

- Τους στόχους της στρατηγικής για την ΕΑΑ της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
- Τους στόχους που έχει θέσει η Πορτογαλία για τη Δεκαετία της ΕΑΑ στο κείμενο *Η Πορτογαλική συνεισφορά στην υλοποίηση της ΕΑΑ (2005-2014)*.
- Τις αρχές του Πρωτοκόλλου Συνεργασίας για την προώθηση της ΠΕ, το οποίο συνέταξαν το Υπουργείο Περιβάλλοντος και το Υπουργείο Παιδείας (2005), με στόχο να ενισχυθούν οι συμπράξεις στον τομέα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης για την Αειφορία.

Το εθνικό πρόγραμμα σπουδών για τη βασική εκπαίδευση

Οι δραστηριότητες που αναλαμβάνονται στο πλαίσιο του προγράμματος PCTIS συμβάλλουν στην καλλιέργεια δεξιοτήτων, όπως αυτές καθορίζονται από το Πορτογαλικό «εθνικό πρόγραμμα σπουδών για τη βασική εκπαίδευση» (επίπεδα 1-9). Το εθνικό πρόγραμμα σπουδών περιλαμβάνει επίσης διαθεματικές προσεγγίσεις ειδικότερα στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης για τα ανθρώπινα δικαιώματα, της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, της Αγωγής Υγείας, της σεξουαλικής

εκπαίδευσης, της Εκπαίδευσης για την πρόληψη ατομικών κινδύνων (όπως τα τροχαία ατυχήματα ή χρήση ναρκωτικών ουσιών) ή οποιασδήποτε εκπαίδευσης αναφέρεται στην προσωπική ανάπτυξη όπως η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη, η Εκπαίδευση για την ειρήνη και η Εκπαίδευση για την ισότητα των δυο φύλων.

Ιστοσελίδες φορέων που υποστηρίζουν την ΕΑΑ στην Πορτογαλία:

Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular: <http://www.dgidc.min-edu.pt/>

Instituto do Ambiente: <http://www.iambiente.pt>

Comissão Nacional da UNESCO.

Portugal:<http://www.unesco.pt/cgi-bin/home.php>

Βιβλιογραφία

- Barrett, M.J. (2006). Education for the environment: Action competence, becoming, and story. *Environmental Education Research*. 503-512.
- Barrett, M.J., & Sutter, G. (2006). A youth forum on sustainability meets the Human Factor Gallery: Stretching science teachers, students and museums. *Canadian Journal of Science, Math and Technology Education*. 6(1), 9-24.
- Barrett, M.J., Hart, P., Nolan, K., & Sammel, A. (2005). *Challenges in implementing action-oriented sustainability education. Handbook of Sustainability Research* (pp. 505-534). New York: Peter Lang.
- Breiting S., Mayer M. and Mogensen F. (2005). *Quality criteria for ESD-schools*. Vienna: Austrian Ministry for Education, ENSI/SEED.
- Council of Europe (2005). *Approaching Sustainability From A Cultural And HumanRights Perspective: A Council of Europe Specialty*.

- Council of the European Union (2006). *EU Sustainable Development Renewed Strategy*, 26 June 2006.
- Gomes, M. (2006). *Geografia da Sustentabilidade. Uma reflexão face aos desafios contemporâneos*. Proceedings of III Congreso Ibérico de Didáctica de la Geografía. Cultura Geográfica y Educación Ciudadana. 821-834.
- Henderson, K. & Tilbury D. (2004). *Whole school approaches to Sustainability: An International review of Sustainable School Programmes*. Report prepared by the Australian Research Institute in Education for Sustainability (ARIES), Macquarie University Sydney, for the Australian Government, Dept. of Environment and Heritage.
- Jensen, B.B. (2004). Environmental and health education viewed from an action perspective – a case from Denmark. *Journal of Curriculum Studies*. 36 (4), 405-25.
- Mogensen F. & Mayer M. (Eds.). (2005). *Eco-schools - trends and divergences. A comparative study on eco-school development processes in 13 countries*. Vienna: Austrian Ministry for Education, ENSI/SEED.
- OECD (1995). *Environmental learning for the 21st Century*. Paris: OECD.
- Russell, C. & Hodson, D. (2002). Whalewatching as critical science education? *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*. 2(4), 485-504.
- Tilbury D. & Wortman D. (Eds.) (2004). *Engaging people in sustainability*. Gland: IUCN Commission on Education and Communication.
- Tilbury, D., Janousek, S., Elias, D., & Bacha, J. (2006). *Asia Pacific guidelines for the development of Education for Sustainable Development indicators*. Bangkok: UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education.
- UNECE (2003). Draft Statement on Education for Sustainable

Development by the UNECE Ministers of the Environment, Fifth Ministerial Conference Environment for Europe (Kiev, Ukraine 21-23 May 2003), ECE/CEP/102/Add.1.

UNECE (2005). *UNECE Strategy for Education for Sustainable Development*, adopted in UNECE (2006), Indicators for Education for Sustainable Development, Progress report on the work of the expert group, Geneva 4-5 December 2006, Vilnius, 17-18 March 2005, www.unece.org/env/esd/Strategy&Framework.htm.

UNESCO (1997). *Teaching and learning for a sustainable future*. www.unesco.org/education/tlsf/.

UNESCO (2005). *UN Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014, International Implementation Scheme*. Paris: UNESCO.

ΣΥΝΤΕΛΕΣΤΕΣ

Συγγραφείς

Christine Affolter (Ελβετία), Swiss Foundation for Environmental Education

Mary Jeanne Barrett (Καναδάς), University of Regina

Faye Benedict (Νορβηγία), Norwegian University of Life Sciences

Maria Blasini (Ιταλία), Scuola Media Dante Alighieri, Spoleto

Renée Paule Blochet (Γαλλία), Les Amis de Circée Association, Diois - Drôme

Josep Bonil (Ισπανία), Science and Mathematics Department, Autonomous University of Barcelona

Søren Breiting (Δανία), Danish University of Education, Research Programme for Environmental and Health Education

Cenina Calafell (Ισπανία), Science and Mathematics Department, Autonomous University of Barcelona

Christiane Daepf (Ελβετία), IDEENBURO, Biel

Giovanni De Paoli (Ιταλία), ENEA, Roma

Mariona Espinet (Ισπανία), Science and Mathematics Department, Autonomous University of Barcelona

Ευγενία Φλογαΐτη (Ελλάδα) Πανεπιστήμιο Αθηνών

Laima Galkute (Λιθουανία), Mykolas Romeris University, Vilnius

Sarunas Gerulaitis (Λιθουανία), Education Development Centre at the Ministry of Education and Science

Manuel Gomes (Πορτογαλία), University of Lisbon; Research Centre for Geography Studies (CEC); Ministry of Education scholar for the Research Project Education for Sustainable Development

Nathalie Gudorf (Γαλλία), Terres d'Oasis, Royat

Paul Hart (Καναδάς), University of Regina

Bjarne Bruun Jensen (Δανία), Danish University of Education, Research Programme for Environmental and Health Education

Γεωργία Λιαράκου (Ελλάδα), Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Brita Homleid Lohne (Νορβηγία), Drangedal Lower Secondary School

Reiner Mathar (Γερμανία), Hessian State Authority for Teacher Education

Filomena Matos (Πορτογαλία), National Council for Education

Michela Mayer (Ιταλία), INVALSI - National Institute for the Evaluation of the Educational System, Roma

Zsolt Miltner (Ουγγαρία) Vadvirag Enviromental and Education Society and Imre Sandor General School, Szentlorinckata

Finn Mogensen (Δανία), CVU-Vest, University College for Teacher Education, Esbjerg

Zsuzsa Nyiro (Ουγγαρία), Hungarian Institute for Educational Research and Development, Budapest

Gunther Pfaffenwimmer (Austria), Austrian Federal Ministry of Education, Art and Culture

Ana Isabel Pinheiro (Πορτογαλία), 8thD Class tutor in Poeta Bernardo Passos School

Rosa Pujol (Ισπανία), Science and Mathematics Department, Autonomous University of Barcelona

Maaïke Rodenboog (Ολλανδία)

Astrid Sandas (Νορβηγία), Directorate for Education and Training, Oslo

Maria de Sao Jose (Πορτογαλία), PCTIS Coordinator in Poeta Bernardo Passos School

Glenn Sutter (Καναδάς), Royal Saskatchewan Museum, Life Sciences Division

Johannes Tschapka (Ελβετία), PHBern - University of Applied Sciences, Teacher Education

Attila Varga (Ουγγαρία), Hungarian Institute for Educational Research and Development, Budapest

Monica Vercesi (Ιταλία), Dipartimento di Geografia e Scienze Umane dell' Ambiente, Università degli Studi di Milano

Margit Wolf (Αυστρία), ZEITIRAUM - Association for Social-Cultural Work, Vienna

Μεταφράστριες

Χριστίνα Κάτσενου, Εκπαιδευτικός Α' βάθμιας, υποψήφια διδάκτωρ Πανεπιστημίου Αθηνών - ΤΕΑΠΗ (ΚΕΜΕΠΕ)

Κατερίνα Μπαζίγου, Εκπαιδευτικός Β' βάθμιας, Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Sussex

Έλλη Ναούμ, Εκπαιδευτικός Α' βάθμιας, υποψήφια διδάκτωρ Πανεπιστημίου Αθηνών - ΤΕΑΠΗ (ΚΕΜΕΠΕ)

Χριστίνα Νομικού, Εκπαιδευτικός Α' βάθμιας, υποψήφια διδάκτωρ Πανεπιστημίου Αθηνών - ΤΕΑΠΗ (ΚΕΜΕΠΕ)

Έφη Χριστοπούλου, Σχολική Σύμβουλος Α' βάθμιας, διδάκτωρ Πανεπιστημίου Αθηνών - ΤΕΑΠΗ (ΚΕΜΕΠΕ)

Επιμελήτριες της έκδοσης

Γεωργία Λιαράκου, Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Ευγενία Φλογαΐτη, Καθηγήτρια, Κέντρο Έρευνας Μελέτης και Εφαρμογών στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (ΚΕΜΕΠΕ), Πανεπιστήμιο Αθηνών - Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία

Το εγχειρίδιο διατίθεται δωρεάν σε εκπαιδευτικές μονάδες και σχολεία που επισκέπτονται το ΚΠΕ Αρχανών και επιτρέπεται η με οποιονδήποτε τρόπο αναπαραγωγή του για εκπαιδευτικούς σκοπούς, με αναφορά στην πηγή προέλευσης.

Επεξεργασία κειμένων, Εκτύπωση:
τυπογραφείο Ιωσήφ Ουάσεφ
Άνω Αρχάνες τηλ.: 2810 752850

