

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
Ι.Α.Κ.Α.
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΤΟΥΔΩΝ
ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΟ ΕΤΟΣ: 2011-2012
«ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΙΣΤΟΡΙΑ,
ΑΡΧΑΙΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΝΘΡΩΠΟΛΟΓΙΑ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
«ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: Η ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ
ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΜΙΑΣ ΠΑΓΚΟΣΜΙΑΣ ΟΙΚΟ-ΗΘΙΚΗΣ ΕΠΙΒΙΩΣΗΣ»

Επιβλέποντες: Καθηγήτρια Ιωάννα Λαλιώτου
Καθηγητής Μήτσος Μπιλάλης

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια: Μανδάλου Παναγιώτα

Βόλος 27 Μαΐου 2012

ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: Η ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ
ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΜΙΑΣ ΠΑΓΚΟΣΜΙΑΣ ΟΙΚΟ-ΗΘΙΚΗΣ ΕΠΙΒΙΩΣΗΣ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

<i>Εισαγωγικές παρατηρήσεις</i>σελ. 7	σελ. 7
A. Ιστορία, Περιβάλλον και Εκπαίδευσησελ. 11	σελ. 11
<i>I. Η φύση της Περιβαλλοντικής Ιστορίας</i>σελ. 11	σελ. 11
1. Το αντικείμενο μελέτης.....σελ.11	σελ.11
2. Αξιολογικές κρίσεις στην περιβαλλοντική ιστορία.....σελ. 14	σελ. 14
<i>II. Μεθοδολογικά εργαλεία</i>σελ. 16	σελ. 16
1. Η οικολογική ιστορία του πολιτισμούσελ. 16	σελ. 16
2. Περιβαλλοντική Ιστορία.: Επίπεδα ανάλυσης. <i>Εννοιολογικά εργαλεία</i>σελ. 20	σελ. 20
3. Η Αποικιοκρατία και η Βιομηχανική Επανάσταση ως σταθμοί της Περιβαλλοντικής Ιστορίας.....σελ. 23	σελ. 23
<i>III. Η φύση ως πολιτισμική κατασκευή</i>σελ. 25	σελ. 25
1. Οι οπτικές της φύσης.....σελ. 25	σελ. 25
2. Ένα «σπίτι» στην άγρια φύση: ένα παράδειγμα κατασκευής της φύσης.....σελ. 26	σελ. 26
3. Ένα παράδειγμα περιβαλλοντικής ηθικής: Το ανταγωνιστικό ηθικό πεδίο των αρχαίων δασών.....σελ. 29	σελ. 29
4. Το διακύβευμα: Η φύση ως παγκόσμια κοινότητα ανθρώπων και ζώων.....σελ. 31	σελ. 31
<i>IV. Η κατανόηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς απέναντι στη φύση και ο ιστορικός του περιβάλλοντος</i>σελ. 33	σελ. 33
<i>V. Παγκόσμια και Περιβαλλοντική Ιστορία σε διάδραση. Σύνδεση με τη θεωρία της Εκπαίδευσης</i>σελ. 34	σελ. 34

<i>B. Η Ιστορική μελέτη του Περιβάλλοντος στην εκπαίδευση.....σελ. 38</i>	
<i>I. Εννοιολογική οριοθέτηση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.....</i>	
<i>.....σελ. 38</i>	
<i>II. Το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση</i>	
<i>.....σελ. 41</i>	
<i>1. Η Θετικιστική παράδοση.....σελ. 41</i>	
<i>2. Η Ερμηνευτική προσέγγιση.....σελ. 41</i>	
<i>3. Η κριτική θεωρία.....σελ. 42</i>	
<i>4. Η κριτική του καρτεσιανού μοντέλου και η ερμηνευτική προσέγγιση της φύσης στην εκπαίδευση</i>	<i>σελ. 43</i>
<i>5. Η χρήση της ερμηνευτικής μεθόδου στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Σύνδεση με τη διδασκαλία της Ιστορίας.....σελ. 49</i>	
<i>III. Πρόσφατες τάσεις στην έρευνα και πρωτοβουλίες.....σελ. 50</i>	
<i>IV. Δομή, σχεδιασμός και πρακτική.....σελ. 51</i>	
<i>1. Τα δομικά στοιχεία της Π.Ε.: η κυρίαρχη τρίπτυχη δομή.....σελ. 51</i>	
<i>2. Οι διαστάσεις της διαδικασίας της μάθησης στην Π.Ε.</i>	
<i>Σύνδεση με τη διδασκαλία της ιστορίας του περιβάλλοντος</i>	<i>σελ. 55</i>
<i>3. Ενοποιημένα μοντέλα ή διακριτές προοπτικές;.....σελ. 56</i>	
<i>4. Το αίτημα μιας εκπαίδευσης για τη βιωσιμότητα.....σελ. 56</i>	
<i>V. Πρωτοβουλίες σε διεθνικό επίπεδο. Ο ρόλος των κοινωνικών επιστημών.....σελ. 58</i>	
<i>VI. Γερμανία: Η προβληματική γύρω από την περιβαλλοντική εκπαίδευση.....σελ. 61</i>	
<i>VII. Ανάγκη αλλαγών στην περιβαλλοντική εκπαίδευση.....σελ. 65</i>	
<i>1. Η βιωματική μάθηση.....σελ. 65</i>	
<i>2. Η διδασκαλία της Τοπικής Ιστορίας: μια βιωματική διαδικασία.....σελ. 67</i>	
<i>3. Λόγοι που καταξιώνουν την προσέγγιση της Τοπικής Ιστορίας στο πλαίσιο της σχολικής παιδείας</i>	<i>σελ. 69</i>

4. Τοπική Ιστορία και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: μια σχέση διάδρασηςσελ. 70	σελ. 70
5. Τρόποι προσέγγισης της τοπικής ιστορίας στο σχολείο.....σελ. 72	σελ. 72
Γ. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση απέναντι στη διχοτόμηση κουλτούρας-φύσης.....σελ. 76	σελ. 76
I. Ο διεπιστημονικός χαρακτήρας της Π.Ε στο πλαίσιο μιας οικο-ηθικής επιβίωσης.....σελ. 76	σελ. 76
II. Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και ιστορική μελέτη του Τόπου και του Τοπίου.....σελ. 80	σελ. 80
1. Εννοιολόγηση του «τοπίου».....σελ. 80	σελ. 80
2. Το Φυσικό και το δομημένο τοπίο ως πηγές Τοπικής Ιστορίας.....σελ. 82	σελ. 82
3. Η ιστορική μελέτη του αστικού τοπίου.....σελ. 83	σελ. 83
III. Η Τοπο-συνειδησιακή εκπαίδευση (Place- Conscious Education) απέναντι στη διχοτόμηση κουλτούρας-φύσης.....σελ. 84	σελ. 84
1. Μια πρόταση ένταξης της στους σκοπούς της Π.Ε.....σελ. 84	σελ. 84
2. Η Οικολογική διάσταση του Τόπου ως απάντηση στο χάσμα φύσης-πολιτισμού στην εκπαιδευτική πρακτική.....σελ. 91	σελ. 91
3. Οι Παιδαγωγικές του Τόπου ή πώς οι τόποι μπορούν να γίνουν παιδαγωγικά κέντρα εμπειρίας.....σελ. 93	σελ. 93
4. Αξιολόγηση: τι πρέπει να περιλαμβάνει ένα τοποσυνειδησιακό πλαίσιο ποσοτικής αξιολόγησης στον εκπαιδευτικό θεσμό;.....σελ. 95	σελ. 95
IV. Η οικοφεμινιστική προσέγγιση.....σελ. 95	σελ. 95
1. Ο Οικοφεμινισμός και η διδακτική αξιοποίησή του ως απάντηση στη διχοτόμηση φύσης-κουλτούρας.....σελ. 95	σελ. 95
2. Ο Οικοφεμινισμός και το αίτημα της αειφόρου ανάπτυξης. Ο νεόκοπος όρος του «gender mainstreaming».....σελ. 96	σελ. 96
3. Μια κριτική στον οικοφεμινιστικό λόγο της Vandana Shiva.....σελ. 97	σελ. 97

4. Ταξικές και έμφυλες επιδράσεις των γυναικών: Πρόταση αξιοποίησης από την εκπαιδευτική πρακτική.....	σελ. 100
V. Η Ινδία, η Δύση και το περιβαλλοντικό κίνημα.....	σελ. 103
Δ. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση σε πρακτικό επίπεδο. Έχει επιτελέσει μέχρι σήμερα σημαντικό ρόλο η Π.Ε.;	σελ. 107
I. Εκπαιδευτική περιβαλλοντική δράση. Αξιολόγηση.....	σελ. 107
II. Μελέτες περίπτωσης. Αξιολόγηση.....	σελ. 111
III. Η περιβαλλοντική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Αξιολόγηση.....	σελ. 113
IV. Ινδία: Η σύλληψη της ιδέας της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Πρωτοποριακά Προγράμματα	σελ. 120
E. Γιατί η βιωματική-επικοινωνιακή μέθοδος της ερευνητικής εργασίας (project) πρέπει να προτιμάται στο πλαίσιο της Π.Ε.	σελ. 122
I. Παρουσίαση της μεθόδου.....	σελ. 122
1. Ορισμός.....	σελ. 122
2. Η ερευνητική εργασία στην Επιστημολογία.....	σελ. 122
3. Τα κύρια γνωρίσματα της μεθόδου project.....	σελ. 124
4. Επισημάνσεις αναφορικά με την εφαρμογή του project στη διδασκαλία της Τοπικής και περιβαλλοντικής Ιστορίας.....	σελ. 128
5. Εκπαίδευση για το περιβάλλον και τη βιωσιμότητα στο πλαίσιο διδασκαλίας της ιστορίας.....	σελ. 132
6. Η μεθοδολογία της ερευνητικής εργασίας στο πλαίσιο διδασκαλίας της περιβαλλοντικής ιστορίας.....	σελ. 133
II. Διδακτικές προτάσεις από το βιβλίο εκπαιδευτικού για την Τοπική Ιστορία.....	σελ. 135
III. Πρόταση σύνδεσης της Παγκόσμιας και της Περιβαλλοντικής Ιστορίας στην εκπαιδευτική πρακτική. Παραδείγματα ενσωμάτωσης της περιβαλλοντικής σκοπιάς στη διδασκαλία της Ιστορίας με έμφαση στη διαθεματικότητα. «Σχέδια δράσης» (project).....	σελ. 143

Συμπεράσματα.....	σελ. 169
Βιβλιογραφία.....	σελ. 176

Εισαγωγικές παρατηρήσεις

Στο πλαίσιο της εξέτασης του ρόλου της σύγχρονης εκπαίδευσης απέναντι στο οικουμενικό πρόβλημα της περιβαλλοντικής κρίσης, το ενδιαφέρον της ερευνητικής εργασίας, με τίτλο «Περιβαλλοντική εκπαίδευση: η Περιβαλλοντική Ιστορία στο πλαίσιο μιας παγκόσμιας οικο-ηθικής επιβίωσης», επικεντρώνεται στη διασύνδεση της Περιβαλλοντικής Ιστορίας με τον εκπαιδευτικό θεσμό. Χαρακτηριστική είναι η προβληματική που αναπτύσσεται διεθνώς τόσο ως προς τον προσδιορισμό της έννοιας της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης όσο και ως προς την ανάγκη διαμόρφωσης περιβαλλοντικά υπεύθυνων πολιτών και κοινωνικών ομάδων.

Η ανάγκη θεσμοθέτησης μιας Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης με σαφείς και οριοθετημένους σκοπούς και στόχους, γεννήθηκε μέσα από την προοδευτική συνειδητοποίηση των οικονομικών και κοινωνικών προβλημάτων που συνδέονται με την περιβαλλοντική υποβάθμιση και τη διαδραστική σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στο περιβάλλον και τον άνθρωπο. Από τη Διάσκεψη της Κοπεγχάγης (1972) μέχρι σήμερα έχει διανυθεί σημαντική απόσταση προς την κατεύθυνση της διαμόρφωσης μιας παγκόσμιας Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης με διεθνώς αποδεκτούς στόχους. Σε σχέση με την αποτίμηση των αποτελεσμάτων της, πρέπει να τονιστεί ότι αποτελεί μια διαδικασία μικρών βημάτων, καθώς επισημαίνεται η ανάγκη κατανόησης του πολυδιάστατου και πολυσύνθετου χαρακτήρα της. Δεδομένου, ωστόσο, του επείγοντος χαρακτήρα των παγκόσμιων οικολογικών προβλημάτων είναι φανερό πως το ζητούμενο δεν είναι μόνο η ικανοποιητική επίλυσή τους, αλλά και η λειτουργία ενός μηχανισμού προληπτικής δράσης που μόνο περιβαλλοντικά υπεύθυνοι πολίτες μπορούν να αναλάβουν.

Στόχο της έρευνας αποτελεί τόσο η ανάλυση της δυναμικής που δημιουργείται γύρω από τη μορφή που πρέπει να λάβει η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση τοπικά και παγκόσμια, όσο και η απόπειρα αποτίμησης του έργου

της μέχρι σήμερα. Η εμπάθυνση στην έρευνα και η αποτύπωση της πρωτοβουλίας ποικίλων εκπαιδευτικών συστημάτων ανά τον κόσμο επιχειρείται μέσα από την καταγραφή και διερεύνηση συγκεκριμένων περιπτώσιολογικών μελετών, ενώ καταβάλλεται προσπάθεια μιας κριτικής αξιολόγησης και κατατίθενται διδακτικές προτάσεις με στόχο να αναδειχθεί μια περιβαλλοντική πτυχή στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Ειδικότερα, στο πρώτο μέρος της εργασίας, επιχειρείται μια αναλυτική παρουσίαση του αντικειμένου και της επιστημονικής μεθοδολογίας της Περιβαλλοντικής Ιστορίας, της φύσης ως πολιτισμικής κατασκευής καθώς και της διασύνδεσής της με ηθικά φιλοσοφικά συστήματα. Ακολουθεί συνοπτική παρουσίαση των όρων «environmentalism» και «activism». Επιπρόσθετα, καταγράφεται και μια σειρά παρατηρήσεων ως προς τις προοπτικές που διανοίγονται στην κατεύθυνση της ερμηνείας της ανθρώπινης συμπεριφοράς προς το περιβάλλον από τον ιστορικό του περιβάλλοντος. Το πρώτο μέρος της παρούσας εργασίας ολοκληρώνεται με μια απόπειρα ανάλυσης της διασύνδεσης της σχέσης που διαπλέκεται μεταξύ της παγκόσμιας και της περιβαλλοντικής ιστορίας στο πλαίσιο της θεωρίας της εκπαίδευσης.

Κατά την ανάλυση του δεύτερου μέρους, επιχειρείται μια ενδελεχής ανάπτυξη της εννοιολογικής οριοθέτησης της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, καθώς και μια αξιόπιστη καταγραφή των προβληματισμών γύρω από το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και τις ερευνητικές τάσεις, με αναφορές σε συγκεκριμένα παραδείγματα. Επιπρόσθετα, αναδεικνύονται ειδικότερα ζητήματα που αφορούν στην κριτική του κυρίαρχου καρτεσιανού μοντέλου και την εφαρμογή της ερμηνευτικής μεθόδου στη διδακτική της Ιστορίας στο πλαίσιο της Π.Ε. και τη σπουδαιότητα της ιστορικής κατανόησης του περιβάλλοντος, που θα

αναδεικνυε τη σχέση αλληλεξάρτησης κουλτούρας και φύσης. Παράλληλα εξετάζονται η δομή και τα μοντέλα διδασκαλίας της Π.Ε., προκειμένου να υλοποιηθούν οι διδακτικοί στόχοι. Το δεύτερο μέρος ολοκληρώνεται με τη διεξοδική αναφορά σε διεθνείς πρωτοβουλίες κατά τις τελευταίες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα στο πλαίσιο της Π.Ε. και διεθνώς καθορισμένους στόχους, όπως διατυπώνονται στην επιστημονική βιβλιογραφία, με έμφαση στο αίτημα για μια μάθηση βιωματική μέσω της διδασκαλίας της Τοπικής Ιστορίας.

Με σκοπό να καταστεί σαφής η σχέση της Π.Ε. με όλα εξίσου τα επιστημονικά πεδία, το τρίτο μέρος της εργασίας είναι αφιερωμένο στις αρχές της διεπιστημονικότητας που πρέπει να διέπουν την Π.Ε. για μια οικο-ηθική της επιβίωσης. Επιπρόσθετα, προσδιορίζεται η έννοια του τοπίου, φυσικού και αστικού, και ακολουθεί πρόταση ένταξης μιας εκπαίδευσης «τοπο-συνειδησιακής» στους διδακτικούς σκοπούς της Π.Ε. Η επιχειρηματολογία στηρίζεται στις «παιδαγωγικές του τόπου» που ορίζουν τους τόπους ως παιδαγωγικά κέντρα εμπειρίας και την εφαρμογή τους, ώστε να επιτευχθεί η άμβλυνση του χάσματος κουλτούρας-φύσης στην εκπαιδευτική πρακτική. Το τρίτο μέρος ολοκληρώνεται με την απάντηση του «Οικοφεμινισμού», της Vandana Shiva και του «φεμινιστικού περιβαλλοντικού κινήματος» στη διχοτόμηση κουλτούρας-φύσης, δίνοντας πρωταγωνιστικό ρόλο στη γυναίκα.

Στο τέταρτο μέρος επιχειρείται η αποτίμηση του μέχρι σήμερα έργου της Π.Ε., όπως έχει εφαρμοστεί σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες σε διάφορες χώρες του κόσμου, από τη Φινλανδία και τη Νορβηγία μέχρι την Ινδία, με βάση την επίσημη βιβλιογραφία. Γίνεται μια διεξοδική παρουσίαση της περιβαλλοντικής εκπαιδευτικής δράσης σε συνάρτηση με τους πόλους Βορρά-Νότου, με έμφαση σε πρωτοποριακά προγράμματα και καινοτόμες περιπτώσιολογικές μελέτες.

Στο πέμπτο μέρος της εργασίας παρουσιάζεται η μέθοδος «σχεδίου δράσης» (project) με ιδιαίτερες επισημάνσεις, προκειμένου να τεθεί σε

εφαρμογή στο μάθημα της Ιστορίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Επιπρόσθετα, αναλύεται η μεθοδολογία του: α. το Μοντέλο Επίλυσης Προβλημάτων με έμφαση στη διεπιστημονικότητα και β. η Έρευνα Δράση που προτάσσει το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία. Ακολούθως, παρουσιάζονται τρία διδακτικά παραδείγματα από το βιβλίο του καθηγητή, που αφορούν στην οργάνωση του μαθήματος της Τοπικής Ιστορίας για τη Γ' Γυμνασίου στο πλαίσιο του project. Το πρώτο ενθαρρύνει τους μαθητές να ερευνήσουν τα Τζουμέρκα, φυσικό τοπίο, το δεύτερο τη λίμνη Ν. Πλαστήρα, ως παράδειγμα «παρέμβασης» στο φυσικό τοπίο και το τρίτο τη σταφιδική κρίση της Ηλείας και τη μετανάστευση. Στη συνέχεια, προτείνω την ενσωμάτωση περιβαλλοντικής σκοπιάς στη διδασκαλία της Ιστορίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση με μια σειρά παραδειγμάτων, μέσω των οποίων προβάλλεται η αναγκαιότητα της διασύνδεσης της Παγκόσμιας και της Περιβαλλοντικής Ιστορίας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μάλιστα, τονίζεται emphatically η έννοια του «περιβαλλοντικού πρόσφυγα» μέσα από δύο περιπτωσιολογικές μελέτες διδακτικά αξιοποιήσιμες, ώστε να καταδειχθεί η διάδραση πολιτισμού-φύσης και η προσφυγιά ως μια από τις σοβαρότερες και πιο επικίνδυνες επιπτώσεις της περιβαλλοντικής υποβάθμισης. Επιπρόσθετα, προτείνω τεκμηριωμένα δύο σχέδια δράσης (project) τοπικής-περιβαλλοντικής ιστορίας: το πρώτο έχει θέμα «Ο ρόλος του εργοστασίου τσιμεντοβιομηχανίας ΑΓΕΤ ΗΡΑΚΛΗΣ στην τοπική οικονομία και την περιβαλλοντική διαχείριση κατά την τελευταία δεκαετία» και το δεύτερο «Από τη Βοιβηίδα του χτες στη Νέα-Κάρλα του σήμερα».

Στα συμπεράσματα, αναπτύσσονται ορισμένες καταληκτικές σκέψεις σχετικά με τη σπουδαιότητα της διδασκαλίας της Ιστορίας στη διαμόρφωση περιβαλλοντικά υπεύθυνων πολιτών για μια βιώσιμη ανάπτυξη, υπό το πρίσμα των κοινωνικών αλλαγών που απαιτούνται για την υλοποίηση εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων.

ΜΕΡΟΣ Α' Ιστορία, Περιβάλλον και Εκπαίδευση

I. Η φύση της Περιβαλλοντικής Ιστορίας

1. Το αντικείμενο μελέτης

Η Περιβαλλοντική Ιστορία αναπτύχθηκε ως διακριτό επιστημονικό πεδίο στη διάρκεια της περιβαλλοντικής κίνησης τις δεκαετίες του 1960 και του 1970. Από τότε και μέχρι σήμερα *αναζητά να κατανοήσει την πολύπλοκη σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ της φύσης και του πολιτισμού-κουλτούρας* στο πλαίσιο και υπό την επίδραση της ιστορίας, της φυσικής επιστήμης, της θρησκείας, της φιλοσοφίας και της επιστημολογίας. Στην προσπάθειά της αυτή έχει εστιάσει στους πολιτισμούς των Ινδιάνων πριν από την ευρωπαϊκή αποικιακή εγκατάσταση, στην άφιξη του Κολόμβου στο Νέο Κόσμο, στα δάση της αποικιακής Νέας Αγγλίας, στο Σικάγο στα τέλη του 20^{ου} αι, στην υπόθεση «Dust Bowl» του 1930, στις προσπάθειες της μοντέρνας περιβαλλοντικής κίνησης για τη διατήρηση της άγριας φύσης (wilderness) και στη σχετική με το επάγγελμά τους ιστοριογραφία. Οι εκπρόσωποί της ιστορικοί έχουν αγωνιστεί για τη νομιμότητα της «βαθείας οικολογίας» και τις αναλύσεις με βάση τους «τρόπους παραγωγής». Επίσης, έχουν συζητήσει αν οι μεθοδολογίες της Περιβαλλοντικής Ιστορίας λειτουργούν καλύτερα σε τοπικό, περιφερειακό ή παγκόσμιο επίπεδο. Έχουν στοχαστεί πάνω σε ζητήματα που αφορούν στην ίδια τη φύση και αναλογιστεί αν η φύση διαμορφώνει τον πολιτισμό-κουλτούρα ή αντίστροφα. Και εξακολουθούν να ανησυχούν για το οικολογικό μας μέλλον¹.

Η αντίληψη ενός από τους πρώτους περιβαλλοντολόγους και φυσιογνώστη Aldo Leopold υπέρ μιας «ηθικής της γης», η οποία καλεί τους ανθρώπους να σταματήσουν την κατάκτηση της «κοινότητας της γης» και να

¹ John A. Kinch, «The Nature of Environmental History», *American Quarterly*, Vol. 47, No. 2 (Jun., 1995), pp. 354-360

γίνουν «απλά μέλη και πολίτες της»², αποτέλεσε βασικό συστατικό της περιβαλλοντικής σκέψης. Το πλούσιο έργο του Donald Worster, «Hall Distinguished Professor» της Αμερικανικής Ιστορίας του Πανεπιστημίου του Κάνσας, έχει συμβάλει στον προσδιορισμό του αντικειμένου μελέτης του συγκεκριμένου πεδίου. Χαρακτηριστικά επισημαίνει ότι «η Περιβαλλοντική Ιστορία οφείλει να έχει μερικές ιδέες να προσφέρει στο κοινό και εκείνες οι ιδέες οφείλουν να έχουν έστω λίγη πεποίθηση στον εαυτό τους όπως επίσης αιτίες και αποδείξεις. Ο ιστορικός πρέπει να επιτρέπει στους ανθρώπους να γνωρίζουν τι τους ενδιαφέρει και να τους ενθαρρύνει να ενδιαφερθούν και αυτοί γι' αυτό»³. Επίσης, αναγνωρίζει πως δεν υπάρχει πρακτικός τρόπος να διακρίνει κανείς το φυσικό από το πολιτισμικό, καθώς σχεδόν κάθε φυσικό τοπίο σήμερα έχει υποστεί αλλαγές κατά κάποιο τρόπο, μέχρι ενός σημείου, από τους ανθρώπους.

Η σύγχρονη περιβαλλοντική ιστορία είναι θεμελιωμένη στην κριτική του παλιού νατουραλισμού, που σημαίνει την αναγνώριση ότι η κοινωνία είναι κάτι θεμελιακά διαφορετικό από ένα φυσικό οργανισμό. Όμως, υπάρχουν θέματα που ακόμη και η σύγχρονη Περιβαλλοντική Ιστορία δε βλέπει, όπως την ιστορία των χωραφιών και των δασών, της αστικοποίησης και του κυκλοφοριακού προβλήματος των πόλεων, της κίνησης του πληθυσμού και των επιδημιών. Αν θέλει να γίνει παγκόσμια, πρέπει να γίνει η ιστορία της φύσης του ανθρώπου.

Ένα σοβαρό εμπόδιο για την περιβαλλοντική ιστορία είναι η απαίτηση μιας μερίδας ερευνητών για ένα είδος ιστορίας στην οποία η φύση είναι το επίκεντρο αντί της ανθρωπότητας και στην οποία η φύση δε γίνεται κατανοητή από την πλευρά των ανθρώπινων συμφερόντων. Σε μια τέτοια

² Aldo Leopold, *A Sand County Almanac* (1949; New York, 1987), p. 10

³ Donald Worster, *The Wealth of Nature Environmental History and The Ecological Imagination* (1993)

ιστορία ο αγώνας των ανθρώπων να έρθουν σε συμφωνία με τις φυσικές πηγές φαίνεται σαν ένας επεμβατικός παράγοντας, σαν την ατέρμονη προσπάθεια της ανθρωπότητας να κάνει τη φύση να υπηρετεί τους σκοπούς της.

«Ο ιστορικός της περιβαλλοντικής ιστορίας εργάζεται και με εγωιστικά κίνητρα και με συναισθήματα και φόβους και όχι πάντα με μια σφαιρική αντίληψη της φύσης»⁴. Μια αμερόληπτη περιβαλλοντική ιστορία δεν κάνει απολογισμό πώς η ανθρωπότητα έχει κακοποιήσει την αγνή φύση-το ιδανικό, άλλωστε, της ανέγγιχτης φύσης δεν υπάρχει- αλλά τις διαδικασίες οργάνωσης και παρακμής των ανθρώπινων και φυσικών συνδυασμών. Άλλωστε η φύση δεν είναι μια σταθερή οργανική μονάδα σε μια κατάσταση συνεχούς αρμονίας, καθώς μεταβάλλεται συνεχώς ακόμα και χωρίς ανθρώπινη βοήθεια.

Ο πολιτισμός της άγριας φύσης έχει τις ρίζες του στις Η.Π.Α. Οι αποικιοκράτες εκδίωξαν τους ιθαγενείς από τη γη τους για να διατηρήσουν την ομορφιά της «ανέγγιχτης φύσης» δημιουργώντας εθνικά πάρκα. Στην Περιβαλλοντική Ιστορία η αντίληψη της άγριας φύσης είχε τη μοιραία επίδραση να αντιστρέψει το ενδιαφέρον μακριά από τη βελτίωση του ανθρωπογενούς περιβάλλοντος.

Από την άλλη μεριά, η περιβαλλοντική ιστορία δεν ασχολείται μόνο με τους ανθρώπους αλλά και με τα ζώα και τα φυτά. Η φύση έχει τη δική της ζωή. Δεν είναι μόνο μέρος της ανθρώπινης δράσης, αλλά η χωρίς σκοπιμότητες αλυσίδα επιδράσεων που διαχέονται από την ανθρώπινη δράση. Όμως, δε γράφεται ως η ιστορία βασισμένη στο δικαίωμα της φύσης να υπάρχει υπό τους δικούς της όρους, αλλά *ως η ιστορία της συνεξέλιξης φύσης και πολιτισμού.*

⁴ Joachim Radkau, *Nature and Power: A Global History of the Environment*, Cambridge University Press, 2008, p. 4

«Η Περιβαλλοντική Ιστορία θα εξελιχθεί σε μεγαλειώδη ιστορία, αν επιτύχει να αδράξει τη φύση της ανθρωπότητας στις ιστορικές της αλλαγές, να συνειδητοποιήσει ότι υπάρχουν συνδέσεις μεταξύ εξωτερικής και εσωτερικής φύσης του ανθρώπινου οργανισμού. Αξιοσημείωτο είναι ότι τις φάσεις της Περιβαλλοντικής Ιστορίας τις καθόρισαν μεγάλες επιδημίες. *Και είναι αδύνατον να τη σκεφτεί κανείς απομονωμένη από τη γενική ιστορία, και συγκεκριμένα, από την πολιτική ιστορία*»⁵.

2. Αξιολογικές κρίσεις στην περιβαλλοντική ιστορία

Το δάσος αποτελεί τη σταθερή βάση για εύρεση κριτηρίων προκειμένου να διατυπωθούν αξιολογικές κρίσεις στην περιβαλλοντική ιστορία λόγω της σπουδαιότητάς του για τον κύκλο του νερού και την προστασία του εδάφους. Επίσης, είναι δείκτης της έκτασης των προμηθειών για το μέλλον που μια κοινωνία είναι σε θέση να διατηρεί. Τέλος, σε πολλές περιοχές του κόσμου η καταστροφή των δασών πυροδοτεί αλυσιδωτές αντιδράσεις και έτσι δικαιώνεται η θεώρηση διατήρησης του δάσους ως της καρδιάς της περιβαλλοντικής προστασίας.

Κριτήριο, επίσης, για να εκτιμηθεί ένας πολιτισμός με όρους οικονομικούς-οικολογικούς είναι αν εγγυάται τη διαβίωση του πληθυσμού σε ανεκτά επίπεδα. Και γι' αυτό χρειάζεται αποθέματα. Το θέμα περιπλέκεται όταν απαιτείται το περιβάλλον να είναι και κοινωνικά ανταγωνιστικό, να εγγυάται όχι μόνο την επιβίωση αλλά και τη διατήρηση του πολιτισμού και της κοινωνίας. Σε αυτό το σημείο η φύση μετατρέπεται σε νόρμα θεμελιωμένη στον πολιτισμό και την ιστορία.

Η νέα οικολογία προσφέρει την πιθανότητα σύλληψης της ιστορίας της σχέσης φύσης-ανθρωπότητας όχι μόνο ως μια ατέρμονη διαδικασία

⁵ Joachim Radkau, *Nature and Power: A Global History of the Environment*, Cambridge University Press, 2008, p. 5

καταστροφής αλλά ως μια συναρπαστική ανάμειξη καταστροφικών και δημιουργικών διαδικασιών. Στο πλαίσιο αυτό ορίζεται η έννοια «περιβάλλον» ως ένα σύνολο μικρόκοσμων, ο καθένας στη δική του οικολογική «κρύπτη» αλλά και σε διάδραση μεταξύ τους. Έτσι, η περιβαλλοντική ιστορία μπορεί να θεμελιωθεί στη φιλοσοφία της οικολογικής «εσοχής», του ρόλου ενός οργανισμού που δημιουργήθηκε από τη φύση αλλά και τους ανθρώπους. Για τον J. Radkau δεν είναι μοραλιστική. Περιστρέφεται γύρω από το «είναι», όχι το «οφείλει». Επιπρόσθετα, ο ιστορικός του περιβάλλοντος, αφού υπολογίζει και τη φύση ως ιστορικό πρωταγωνιστή, πρέπει να προετοιμαστεί για απρόβλεπτες αιτιώδεις σχέσεις. Έτσι, ακόμα και κλιματικές αλλαγές που δε σχετίζονται με ανθρώπινες δραστηριότητες, μπορούν να δημιουργήσουν ιστορία. Αν ο ιστορικός εμπλέκει την ηθική στην περιβαλλοντική ιστορία, ξεστρατίζει και δεν παρατηρεί αμερόληπτα τις αιφνίδιες εξελίξεις. Η δυναμική της περιβαλλοντικής ιστορίας καταστρέφεται, όταν κανείς τη χρησιμοποιήσει αποκλειστικά για να δικαιολογήσει τρέχουσες περιβαλλοντικές τακτικές. Η βαθύτερη σχέση ιστορίας και οικολογίας έγκειται στο γεγονός ότι και οι δύο εκπαιδεύουν τους ιστορικούς και οικολόγους, ώστε να κοιτούν πέρα από το σήμερα σε πολύπλοκες διαδικασίες, που δεν είναι εύκολα διακριτές⁶.

Για τη συγγραφή περιβαλλοντικής ιστορίας απαραίτητα είναι τα θεωρητικά μοντέλα που αποτυπώνουν τη σχέση των ανθρώπων με τη φύση, όπως συμπεριφορές, έθιμα της καθημερινής ζωής. Επειδή αυτά είναι δυσδιάκριτα στις πηγές, κινδυνεύει ο ιστορικός να ολισθήσει σε εικασίες, να αποτύχει να διακρίνει την εμπειρία από την κατασκευή. Η ιστορική μέθοδος μελέτης της αλληλουχίας των ιστορικών φαινομένων και σφαιρικής εξέτασής τους έχει νόημα, όπου το τέλος είναι ακόμη ανοικτό και ο ερευνητής καλείται

⁶ Ο.π.

να προετοιμαστεί με μελλοντικές εκπλήξεις. Ο παράγοντας κλίμα είναι ένας ιστορικός παράγοντας δύσκολος να υπολογιστεί ως απτή περίπτωση.

II. Μεθοδολογικά εργαλεία⁷

1. Η οικολογική ιστορία του πολιτισμού

Ο Donald Worster επισημαίνει πως οι ιστορικοί μέχρι τη δεκαετία του '90 είχαν αποτύχει να εντάξουν τη φύση στη συγγραφή της ιστορίας. Δείχνει πως η Περιβαλλοντική Ιστορία καταπιάνεται με αυτή την ανεπάρκεια, αποδεικνύοντας μέσα από τη μελέτη περιπτώσεων ότι *η ιστορία είναι το αποτέλεσμα μιας διαδραστικής σχέσης ανάμεσα στα οικολογικά και τα πολιτισμικά συστήματα*. Απευθυνόμενος στην επιστημονική κοινότητα την καλεί να αναγνωρίσει πόση από τη δουλειά τους είναι μια ιστορικοποιημένη πραγματικότητα.

Όταν ο συγγραφέας μεταχειρίζεται την τεχνολογία ως μια σημαντική δύναμη μετασχηματισμού της φύσης δεν υιοθετεί μια αντιτεχνολογική στάση, αλλά αναζητά τρόπους να κατανοήσει τις βαθύτερες πολιτισμικές δυνάμεις που καθόρισαν πώς η τεχνολογία αναπτύχθηκε και χρησιμοποιήθηκε. Είναι η κουλτούρα του καπιταλισμού, με την καταστροφική της σχέση με τη φύση, που συνιστά το κυρίαρχο θέμα. Συνεπώς, η επιστήμη και η τεχνολογία δεν είναι ούτε η αιτία ούτε η θεραπεία των περιβαλλοντικών εισβολών. Κατά την άποψή του συγγραφέα είναι ανάγκη να δημιουργήσουμε νέες πολιτισμικές αντιλήψεις, που να αναγνωρίζουν την ανθρώπινη εξάρτηση από την οικονομία της φύσης και να υιοθετούν πρακτικές περιορισμών. Για το συγγραφέα η ιστορία οφείλει να διδάσκει ηθική σχετικά με τους τρόπους που ο άνθρωπος πρέπει να σχετίζεται με τη φύση. Όμως, δεν αγγίζει το θέμα του πώς θα έπρεπε η ίδια η φύση να οριστεί, ενώ δεν εμβαθύνει στην προκλητική ιδέα

⁷ Donald Worster, *Ο Πλούτος της Φύσης: Περιβαλλοντική Ιστορία και η Οικολογική Φαντασία*, Oxford University Press, 1993

που εισάγει πως η ανθρώπινη και η περιβαλλοντική εκμετάλλευση συμπορεύονται.

Για αρκετές δεκαετίες ήταν ο επικεφαλής στον εντοπισμό των τάσεων στην ιστορία και την ανάπτυξη της περιβαλλοντικής σκέψης. Το συγκεκριμένο έργο σηματοδοτεί τη δική του στροφή προς τη γη. Εκφράζει τη δυσαρέσκεία του που δεν υπάρχει «καμία φύση» στην Αμερικανική Ιστορία, τονίζοντας την ανάγκη οι νέοι να «γνωρίσουν την υλικότητα του πλανήτη, τα όριά του, τη δυναμική και τις αντιθέσεις». Εξερευνά την κακή συνένωση ανάμεσα στη σπουδή της ιστορίας και τη φύση, εστιάζοντας σε υποδειγματικές μελέτες που έχουν προσπαθήσει να γεφυρώσουν τα κενά ανάμεσα στην Ιστορία, την Ανθρωπολογία και την Οικολογία⁸. Υποστηρίζει την ανάγκη για μια προσωπική ηθική της γης συμπληρωματικά με τις θέσεις του Aldo Leopold⁹. Ο Worster επιμένει ότι οι ιδέες των σύγχρονών του θιασωτών της ανάπτυξης δεν εναρμονίζονται με το φυσικό κόσμο. Υπενθυμίζει ότι η φύση δεν υπάρχει πρωταρχικά, για να «υπηρετήσει τις υλικές απαιτήσεις της ανθρωπότητας». Γι' αυτό θεωρεί πως πρέπει να επιλυθεί με κάποιο τρόπο η σύγκρουση της φυσικής τάξης με τις απαιτήσεις της σύγχρονης βιομηχανικής κοινωνίας. Προτείνει στους Αμερικανούς την υιοθέτηση μιας μετα-υλιστικής οπτικής του εαυτού τους και του κόσμου.

Ο «Πλούτος της Φύσης» αποδεικνύει την ανάγκη της Περιβαλλοντικής Ιστορίας για *διεπιστημονικότητα*. Τα κεφάλαια με τίτλο «Η Ιστορία ως Φυσική Ιστορία» και «Μετασχηματισμοί της γης» αναφέρονται στα δάνεια της Περιβαλλοντικής Ιστορίας από την Ανθρωπολογία και τη Γεωγραφία, με στόχο τη διαμόρφωση μιας Ιστορίας που βλέπει την ανθρώπινη πολιτισμική

⁸ Τα θέματά του περιλαμβάνουν το ρόλο της γεωργίας, του νερού, την άνοδο της κίνησης για δημόσια γη, την ιστορική οικολογία, τις πολιτισμικές ρίζες της σύγχρονης περιβαλλοντικής κρίσης και διατήρησης της οικολογικής κληρονομιάς.

⁹ Οι πολίτες πρέπει να σκεφτούν περισσότερο το ζήτημα των αποθεμάτων του νερού και η συνολική εντατικοποίηση της αγροτικής παραγωγής να περιοριστεί.

προσαρμογή στη φύση, όπως ακριβώς ένας οικολόγος μελετά ένα είδος. Κατά τη γνώμη του, η Ιστορία και η Οικολογία πρέπει να μιλούν την ίδια γλώσσα. Όμως, φαίνεται να προκρίνει το παλιό αρμονικό και ισορροπημένο οικοσύστημα του Eugene Odum, ενώ υπό την επίδραση της Θεωρίας του Χάους οι τρέχουσες οικολογικές ερμηνείες δεν απεικονίζουν τη φύση ως αρμονική αλλά υποκείμενη σε ατέλειωτες μεταβολές και διαταράξεις. Επίσης, η άποψη ότι αποκλειστικά ο άνθρωπος ευθύνεται για την απώλεια της τάξης και της αρμονίας στη φύση φαίνεται να αποσπά τον άνθρωπο από τη φύση, κάτι που δεν μπορεί να ενδιαφέρει την Περιβαλλοντική Ιστορία.

Ο καπιταλισμός προβάλλεται από τον Worster ως μοντέλο παραγωγής στην Περιβαλλοντική Ιστορία και πλαισιώνει την Περιβαλλοντική Ιστορία ως μια μετάβαση προς και από τον καπιταλισμό. Αναντίρρητα, η ανάπτυξη του καπιταλισμού αποτέλεσε μια από τις σπουδαιότερες δυνάμεις περιβαλλοντικής αλλαγής. Πάντως, ακόμη και οι πιο βιομηχανικές αστικές κοινωνίες είναι τελικά αγροτικές στη βάση τους. Η Περιβαλλοντική Ιστορία χωρίς αγροτική ιστορία δεν υφίσταται.

Βασική θέση του Worster είναι η διατομή ανάμεσα στην πολιτισμική ιστορία της φύσης και την οικολογική ιστορία του πολιτισμού. «Το μήνυμα της Περιβαλλοντικής Ιστορίας είναι η υπερεκτίμησή μας για τα υλικά συμφραζόμενα και η στενά υλιστική συμπεριφορά μας απέναντί τους». *Η ιδιαίτερη αποστολή του ιστορικού είναι να «τοποθετήσει τη φύση στις ιστορικές σπουδές».* Αν οι εκπρόσωποι των θετικών επιστημών έχουν αναγνωρίσει τις σύγχρονες συνθήκες της περιβαλλοντικής κρίσης, *οι ιστορικοί οφείλουν να επιφορτιστούν με το καθήκον να θέσουν τις σπουδαιότερες πολιτισμικής φύσης ερωτήσεις, που σχετίζονται με τις πηγές*

της κρίσης και τις ιστορικές συνθήκες που τις έφεραν στην επιφάνεια¹⁰.

Εστιάζοντας, όμως, την κριτική του εναντίον του δυτικού καπιταλιστικού συστήματος αστοχεί, αφού το σύστημα αυτό ήταν απλώς η εφαρμογή του θεωρητικού μοντέλου που εισήγαγε ο Adam Smith μαζί με την ελευθερία για δράση, ανεξάρτητα από το πόσο φυσικό μπορεί αυτό το σύστημα να είναι.

Οι τρόποι παραγωγής ως θεμέλιο της έρευνας στην Περιβαλλοντική Ιστορία είναι προβληματική. Τρόπος παραγωγής είναι και το σύνολο των σχέσεων ανάμεσα στα ανθρώπινα και μη μέλη του ευρύτερου οικοσυστήματος που παίζουν ένα συγκεκριμένο ρόλο στη διατήρηση και την αναπαραγωγή της οικονομίας και της πολιτισμική ζωής μιας συγκεκριμένης ανθρώπινης ομάδας. Εύλογα, αυτό που πρέπει να αποκαλύψει ο ιστορικός της Περιβαλλοντικής Ιστορίας είναι πώς θα οργανωθεί ξανά όχι μόνο η κοινωνία αλλά και η φύση. Η λύση που προτείνει ο Worster αφορά σε μία προσέγγιση ηθικής.

Για τον Cronon το καπιταλιστικό μοντέλο φιλοδοξεί να συμβάλει στην κατανόηση της φύσης, της οικονομίας και της κοινωνίας με ενοποιημένο τρόπο. Όμως, δεν είναι σαφές πώς θα ανακαλύψει ο ιστορικός την ενοποίηση που αναζητά¹¹. Το μοντέλο παραγωγής μπορεί να προκαλέσει να σκεφτεί ο ιστορικός ότι έχει αναλύσει εκείνο το σύστημα, ενώ δεν το έχει περιγράψει ικανοποιητικά.

¹⁰ Ειδικότερα, στο κεφάλαιο «Μετασχηματισμοί της γης: Προς μια αγροοικολογική προοπτική στην Ιστορία», που δημοσιεύτηκε για πρώτη φορά στο *Journal of American History*, ο συγγραφέας καταλογίζει ένα σφάλμα στους ιστορικούς της καλλιέργειας, ότι αγνόησαν την οικολογική προοπτική και εστίασαν στην οικονομική ανάπτυξη, τις στατιστικές παραγωγής και τις τεχνικές προόδους.

¹¹ William Cronon, «Modes of Prophecy and Production: Placing Nature in History»; *The Journal of American History*, Vol. 76, No 4 (Mar., 1990), pp. 1122-1131

Τα δοκίμια του Donald Worster παρουσιάζουν συγκλονιστικές ηθικές σκέψεις παρά αιτιολογημένες ιστορικές κρίσεις. Καταδικάζει ηθικά τον πολιτισμό του καπιταλισμού και την ικανότητά του να πείσει τους λαούς ότι η απληστία ισοδυναμεί με την αρετή. Η ριζική αιτία της παγκόσμιας περιβαλλοντικής κρίσης είναι ο υπερβολικός υλισμός της σύγχρονης ζωής και οι βαθιά ελαττωματικοί τρόποι ανθρώπινης συμπεριφοράς, που διασπούν τον άνθρωπο από τη φύση. Η διάσπαση αυτή δεν υφίσταται στην πραγματικότητα¹².

2. Περιβαλλοντική Ιστορία: Επίπεδα ανάλυσης. Εννοιολογικά εργαλεία¹³

Σύμφωνα με τον William Cronon, τρία είναι τα επίπεδα ανάλυσης στην Περιβαλλοντική Ιστορία : α. η δυναμική των φυσικών οικοσυστημάτων μέσα στο χρόνο, β. οι πολιτικές οικονομίες των ανθρώπων μέσα στα φυσικά συστήματα, γ. η ιδεολογία, οι πεποιθήσεις. Η πρόκληση για τον ιστορικό είναι το *πώς θα ενοποιήσει τα τρία αυτά επίπεδα*. Ο Cronon υποστηρίζει ότι και στα καλύτερα έργα περιβαλλοντικής ιστορίας το τρίτο επίπεδο έχει γενικά παραμείνει μακριά από τα άλλα δύο.

Κατά τον W. Cronon, ο ιστορικός χρειάζεται τις σχέσεις ως εργαλείο αναλυτικών προσεγγίσεων, που θα μπορούσαν να βοηθήσουν στον εντοπισμό, σε μια ιστορική περίπτωση, των καθοριστικών συνδέσεων μεταξύ των ανθρώπων και των οικοσυστημάτων. Αυτές τις σχέσεις αναγνωρίζει και

¹² Για τον Donald Worster ο Adam Smith είναι «ο αντιπροσωπευτικός μοντέρνος άνθρωπος», του οποίου η λογική και το όραμα ήταν η κινητήρια δύναμη για την εμπορική και βιομηχανική εξάπλωση των δύο τελευταίων αιώνων. Η διέξοδος από την περιβαλλοντική και ηθική κρίση που προτείνει ο συγγραφέας απαιτεί έναν νέο Adam Smith, που θα αποκαλύψει έναν καινούριο τρόπο σκέψης, από τον οποίο θα απουσιάζει ο υλισμός.

¹³ Ό.π.

αναζητά τη βαθύτερη και ακριβέστερη κατανόηση των πολιτισμικών και οικολογικών αλλαγών. Θέτει με στοχευμένο τρόπο σωστά προσδιορισμένα ερωτήματα, για να κατασκευάσει μια συστηματική εικόνα του πώς οι άνθρωποι σχετίζονται με τον κόσμο γύρω τους.

Επίσης, ο Cronon εφιστά την προσοχή του ιστορικού στις γενικευμένες κρίσεις που αφορούν στις έννοιες «ισορροπία», «σταθερότητα», «κοινότητα» όταν αναλύει τις επιδράσεις του περιβάλλοντος στις ανθρώπινες κοινωνίες. Επειδή αναγνωρίζει ότι ορισμένες ανθρώπινες κοινότητες αποσταθεροποιούν τα οικοσυστήματα, οφείλει να αναπτύξει έναν πιο ακριβή ορισμό της έννοιας «σταθερότητα», όταν εκτιμά την ικανότητα των ανθρώπινων κοινωνιών να διατηρήσουν τις ενεργειακές φυσικές πηγές, χωρίς να υπολογίζουν τους φυσικούς περιορισμούς. Οι περισσότεροι ιστορικοί του περιβάλλοντος μοιράζονται με το μοντέρνο περιβαλλοντικό κίνημα την πολιτική και ηθική κριτική για τις κοινωνίες που καταστρέφουν τις φυσικές ενεργειακές πηγές. Πρέπει, λοιπόν, οι ιστορικοί να εξερευνούν πόσο δυναμική ή στατική προσδοκούν να είναι η ισορροπία της φύσης και των ανθρώπινων κοινωνιών. Συχνά ρομαντικοποιούν τη φύση ως αμετάβλητη, όταν ούτε οι οικολόγοι ούτε οι ανθρωπολόγοι συμφωνούν πλέον με αυτό¹⁴. Ο Cronon υποστηρίζει ότι πρέπει οι ιστορικοί «να μελετούν τις τιμές και τους τύπους των αλλαγών παρά να επαναπαύονται στην ύπαρξη μιας καλοκάγαθης φύσης και μιας μεταβαλλόμενης, δυναμικής και καταστροφικής ανθρώπινης συμπεριφοράς. Η έννοια της «φθοράς» είναι ακόμη ένα εννοιολογικό εργαλείο που χρειάζεται, για τον Cronon, να προσδιοριστεί με σαφήνεια.

Δύο πρόσθετα προβλήματα σχετικά με τα οικολογικά μοντέλα παραγωγής υποδεικνύουν νέες δυσκολίες για την περιβαλλοντική ιστορία ως επιστημονικό πεδίο: Η συχνά απλουστευτική ολιστική αντίληψη

¹⁴ Δε γίνεται να χαρακτηρίζονται ως καπιταλιστικές όλες οι δυνάμεις που μιλούν υπέρ της αλλαγής του οικοσυστήματος και ως φυσικές εκείνες που μιλούν υπέρ της σταθερότητας.

ανθρωπότητας-φύσης, που προτείνει στους ιστορικούς να εντοπίζουν τις συνδέσεις ανθρώπων και μη, μέχρι να προκύψει μια ενοποιημένη κατανόηση των σχέσεων αυτών, δεν επιτρέπει να εντοπιστούν συγκρούσεις ή διαφορές στο εσωτερικό των ανθρώπινων ομάδων. Επίσης, στρέφεται σε εργαλειακά μοντέλα της κοινωνικής και οικολογικής κοινότητας, όπου όλα τα μέλη συμφωνούν στους σκοπούς και είναι εξίσου υπεύθυνα για τις δραστηριότητές τους. *Όμως, ο ιστορικός οφείλει να προχωρά προσεκτικά για να αποφύγει την παράλειψη του ποικίλου ρόλου των ατόμων και των υποομάδων.*

Επίσης, ο Cronon προτείνει στους ιστορικούς του περιβάλλοντος να ανακαλύψουν πιο επιδέξια εργαλεία, σε τοπικό και περιφερειακό επίπεδο, για να χτίσουν γέφυρες ανάμεσα στα οικοσυστήματα και τις οικονομίες και νοητικούς φακούς με τους οποίους οι άνθρωποι βλέπουν τον κόσμο.

Αναγκαία είναι για τον ιστορικό η έρευνα των κοινωνικών και περιβαλλοντικών διαφορών και η σχέση τους με την εξουσία πρέπει να βρει πιο σταθερό έδαφος στο χώρο της περιβαλλοντικής ιστορίας, *όπως και όλα τα τοπία όπου η εξουσία και οι διαφορές εκφράζονται*, ακόμα κι εκείνα που μοιάζουν ελάχιστα φυσικά: τις πόλεις, τις λεωφόρους, τις παράγκες, τα εργοστάσια, τα νοσοκομεία, τους οργανισμούς, τις στρατιωτικές εγκαταστάσεις, *όλους τους τόπους που σχηματοποιούν το μοντέρνο κόσμο.* Κυρίως οι πόλεις αξίζουν περισσότερη προσοχή από αυτή που έχουν λάβει μέχρι στιγμής. *Η Περιβαλλοντική Ιστορία οφείλει να μην αφήνει καμιά γωνία του πλανήτη χωρίς να την ερευνήσει, αφού έχει δεσμευτεί ως διανοητικό πεδίο να ανακαλύψει περιβαλλοντικές συνδέσεις.*

3. Η Αποικιοκρατία και η Βιομηχανική Επανάσταση ως σταθμοί της Περιβαλλοντικής Ιστορίας¹⁵

Από την οπτική της περιβαλλοντικής ιστορίας η αποικιοκρατία και ο ιμπεριαλισμός είναι σημαντικές τόσο για τις εσκεμμένες όσο και τις μη εσκεμμένες συνέπειες. Στις δεύτερες εντάσσονται οι βιολογικές «εισβολές»: η εξάπλωση πολλών ειδών πολύ πιο πέρα από τις περιοχές προέλευσής τους, και μάλιστα σε πιο γοργούς ρυθμούς από εκείνους των Ευρωπαίων.

*Η αποικιοκρατική συμπεριφορά απέναντι στο περιβάλλον εκφράστηκε ως η αδίστακτη εκμετάλλευση των φυσικών πηγών και η αυθαίρετη μεταμόρφωση του περιβάλλοντος χωρίς σεβασμό για τις τοπικές παραδόσεις. Η τακτική ελέγχου των αποικιοκρατών συγκρούστηκε με τις ενδογενείς χρήσεις των δασών και αμαύρωσε τη δασική προστασία με το στίγμα της αποικιοκρατίας, κακός οιωνός για την μετααποικιακή εποχή, όταν συνέβησαν οι χειρότερες οικολογικές επιπτώσεις ως αποτέλεσμα της αποικιοκρατίας. Είναι φανερό πως ο ιστορικός δεν πρέπει να σκέφτεται με όρους οικολογικών επαναστάσεων αλλά *διαδράσεων* μεταξύ θεσμικών αλλαγών και οικολογικών διαδικασιών¹⁶.*

Οι απαρχές της Βιομηχανικής Επανάστασης εξηγούνται από τον ιστορικό του περιβάλλοντος μέσα από ένα οικολογικό δράμα: *τη μείωση της ξυλείας, που επέβαλε τη μετάβαση στην ενέργεια του γαιάνθρακα*. Η εμφάνιση του καπιταλισμού μόνο μερικώς εξηγεί τις αλλαγές στο περιβάλλον, αφού

¹⁵ Joachim Radkau, *Nature and Power: A Global History of the Environment*, Cambridge University Press, 2008

¹⁶ Ο πιο παλιός και διαδεδομένος τύπος αποικιακής οικονομικής μονάδας με το χειρότερο συνδυασμό κοινωνικών και οικονομικών επιδράσεων ήταν η φυτεία του ζαχαροκάλαμου, που απέβη κερδοφόρα αποκλειστικά για την αριστοκρατία και προώθησε τη δουλεία, τον καπιταλισμό και την εκδάωση, εξαιτίας της κατανάλωσης γόνιμου δασικού εδάφους και της ανάγκης για ξυλεία.

αποτελεί ένα στοιχείο ενός συνόλου κοινωνικού και πολιτικού. Συνεπώς, από μόνος του ο καπιταλισμός δεν αρκεί για να διαμορφώσει πολιτισμό, ούτε σημαίνει πάντα το ίδιο πράγμα για το περιβάλλον. Ανάλογα με τα κοινωνικά και τα πολιτικά στοιχεία, με τα οποία συνυπάρχει, επιδρά στο περιβάλλον.

Η παγκόσμια τάση για την καλύτερη χρήση και εκμετάλλευση των τελευταίων αποθεμάτων της φύσης ήταν ένα χαρακτηριστικό εκείνης της εποχής ιδιαίτερης σπουδαιότητας για την Περιβαλλοντική Ιστορία. Επίσης, αξιοπρόσεκτο για τον ιστορικό του περιβάλλοντος είναι ότι η κοινωνία ποτέ μέχρι τότε δεν είχε τόσο βαθιά συνειδητοποιήσει και δεν είχε θεωρήσει τόσο αυτονόητο ότι υπήρχαν όρια στην ανάπτυξη και πως γρήγορα η ανάπτυξη που θα απομυζούσε τα δάση απειλούσε με το φόβο της σπανιότητας του ξύλου. Ακόμη και ο γαιάνθρακας μετά από καιρό κατόρθωσε να μεταβάλει την αντίληψη αυτή.

Ανάμεσα στους υποστηρικτές του οικονομικού φιλελευθερισμού κυρίως διαδεδομένη ήταν η πίστη στην ικανότητα αυτορρύθμισης της φύσης. Οι ιδέες του *Διαφωτισμού*, που εξηγούσαν τις φυσικές διαδικασίες με φυσικούς τρόπους, δεν άφηναν περιθώρια ανθρώπινου λάθους σε βάρος της φύσης. Εύλογα, στην Ευρώπη πολιτικές με στόχο τη διατήρηση της ισορροπίας μεταξύ της ανθρώπινης οικονομίας και των φυσικών πηγών δεν έβρισκαν σταθερούς συμμάχους και υποστηρικτές. *Το δόγμα της ανεξάντλητης φύσης* χαιρετιζόταν με ενθουσιασμό, ενώ κάποιοι αναμορφωτές διατύπωναν την άποψη ότι η κατάσταση των δασών και η μείωση της γονιμότητας του εδάφους επέβαλε τη συστηματοποίηση της χρήσης της φύσης.

Δύο είναι οι φάσεις της εκβιομηχάνισης με κριτήριο τις αλλαγές που επέφερε στο περιβάλλον: αρχικά βελτίωσε το περιβάλλον (μύλοι κοντά σε πηγές, μεταμόρφωση άγονης γης σε αρόσιμη, μεγάλος ζήλος για εμπορικές συναλλαγές) και αργότερα έκανε τον κόσμο όλο και πιο άσχημο (καμινάδες εργοστασίων, προβλήματα υγιεινής στις εργατικές κατοικίες, μόλυνση του

νερού). Επομένως, σημειώθηκε η εξής καινοτομία: *άλλαξε η φύση των περιβαλλοντικών προβλημάτων*, αφού πλέον το κοινό καλό δεν όριζε την προστασία των δασών αλλά του αέρα και του νερού των πηγών, όπου ο κύκλος όσων επηρεάζονταν από τη ρύπανση ήταν ανυπολόγιστα μεγάλος.

Από τη σύγχρονη προοπτική, είναι επιβεβαιωμένο ότι η εκβιομηχάνιση μέχρι το 19^ο αιώνα σε γενικές γραμμές δεν προκάλεσε ανεπανόρθωτη καταστροφή στο περιβάλλον. Ακόμη και στην Αγγλία μερικά τοπία μεταμορφώθηκαν σε φυσικά ειδυλλιακά τοπία, ενώ ο σιδηρόδρομος ενοποιήθηκε αρμονικά με το φυσικό περιβάλλον. Επίσης, η γη που χρησιμοποιήθηκε για τις γραμμές αυτές ήταν σχετικά μικρής έκτασης¹⁷.

Η Περιβαλλοντική Ιστορία της βιομηχανικής εποχής ενδιαφέρεται τόσο για τις συνέπειες της οικονομικής ανάπτυξης στη φύση, όσο και για τις συγκεκριμένες περιόδους περιορισμών της ανάπτυξης αυτής και την κοινωνική ανταπόκριση σε αυτούς. Δεν την ενδιαφέρουν μόνο τα εργοστάσια αλλά και οι κινήσεις των ανθρώπων για εξασφάλιση όρων υγιεινής στην αυγή της εκβιομηχάνισης.

III. Η φύση ως πολιτισμική κατασκευή

1. Οι οπτικές της φύσης

Κατά τη δεκαετία του 1950 αποδομήθηκε η επικρατούσα αντίληψη ότι η φύση είναι μία ολιστική και σταθερή κοινότητα, ικανή να διατηρεί τη φυσική της ισορροπία. Ο φυσικός κόσμος είναι πολύ πιο δυναμικός από όσο είχε υποστηριχθεί, επιδεκτικός στις αλλαγές, συνδεδεμένος με την ανθρώπινη ιστορία. Συνεπώς, η φύση δεν είναι τόσο «φυσική», αλλά μια ανθρώπινη κατασκευή, όπως διαπίστωσαν εκπρόσωποι των ανθρωπιστικών επιστημών,

¹⁷ Μοντέρνοι οικολόγοι, μάλιστα, εκπλήσσονται με τη βιοποικιλότητα της γης κοντά σε σιδηροδρομικά δίκτυα.

ανθρωπολόγοι και ιστορικοί του πολιτισμού. Αυτό σημαίνει *ότι η φύση είναι πηγή των αξιών μας αλλά και δημιουργήμα αυτών των αξιών.*

Ο ιστορικός του περιβάλλοντος αναζητά ιστορικούς τρόπους κατανόησης της φύσης, του τι εννοούμε με τον όρο «φύση», οι οποίοι να υπολογίζουν τόσο το φυσικό κόσμο όσο και τις ανθρώπινες κουλτούρες. Οφείλει να μην αγνοεί *ότι η φύση υπάρχει πάντα μέσα σε πολιτισμικά συμφραζόμενα.* Επίσης ότι η φύση είναι ο καθρέφτης πάνω στον οποίο οι κοινωνίες προβάλλουν τις ιδεατές αντανάκλασεις που επιθυμούν να δουν. Η φύση είτε ως Εδέμ, τέλεια και ιδανική, είτε ως θέαμα όπως προβάλλεται στα περιβαλλοντικά πάρκα, άλλοτε ως αυτοσυνειδησιακή πολιτισμική κατασκευή από τους αρχιτέκτονες τοπίου, ή ως προσομοιωμένη πραγματικότητα, ενός ελεγχόμενου και εικονικού περιβάλλοντος, ή ως καταναλωτικό αγαθό στα εμπορικά καταστήματα, ή πεδίο ανταγωνισμών μεταξύ των παραπάνω διαφορετικών πλευρών της, εκφράζει τις διαφορετικές οπτικές από τις οποίες την αντιλαμβάνεται κανείς. Οι οπτικές αυτές παρουσιάζονται ως φυσικές, με αποτέλεσμα να διαμορφώνεται ένας ανθρώπινος κόσμος, όπου όλες αυτές οι ανθρώπινες θεωρήσεις της φύσης συγχέονται και συμπλέκονται μεταξύ τους¹⁸.

2. Ένα «σπίτι» στην άγρια φύση: ένα παράδειγμα κατασκευής της φύσης

Η άγρια φύση ως καταφύγιο για τη διάσωση του πλανήτη υποστηρίχθηκε κυρίως από τον Henry Thoreau, *ενώ στην πραγματικότητα πρόκειται για ένα προϊόν πολιτισμού που κρύβει τη μη φυσικότητά του πίσω από ένα προσωπίδιο που φαντάζει φυσικό.* Η σύλληψη αυτής της ιδέας είναι

¹⁸ William Cronon, (Ed.), *Uncommon Ground Rethinking the Human Place in Nature*, W.W. Norton & Co, New York, 1995. Η φύση έχει μια ριζικά άλλη όψη, με την οποία βρισκόμαστε σε ανταγωνισμό: είναι αυτόνομη, αφού ακόμη και ο ίδιος ο όρος φύση δεν αρκεί για να εκφράσει την έννοιά της. Είναι και απρόβλεπτη, αφού αδυνατεί ο άνθρωπος να τη θέσει υπό τον απόλυτο έλεγχό του.

μέρος της προβληματικής σχέσης του πολιτισμού μας με τον μη ανθρώπινο κόσμο. Φορτία της ιδέας αυτής οι ηθικές αξίες και τα μέχρι σήμερα πολιτισμικά σύμβολα. Είναι εντυπωσιακό πώς η σημασία των λέξεων «άγρια φύση» (wilderness) μεταβλήθηκε υπό το σκήπτρο του ρομαντισμού του 18^{ου} αιώνα από «οίκος του κακού» σε «οίκο του Θεού», για να αποτελέσει φορέα αξιών που την ιεροποίησαν ως τόπο συνάντησης με το Θεό και την ταύτισαν με το ανυπέβλητο, το αξεπέραστο. Εύλογα, η ιδέα της άγριας φύσης αποτέλεσε τη βάση του ενδιαφέροντος για τη φύση.

Μετά τα μέσα του 19^{ου} αιώνα ο σεβασμός και το δέος μπροστά στη φύση έδωσαν τη θέση τους σε μια συναισθηματική συμπεριφορά. Η άγρια φύση εξακολουθεί να θεωρείται ιερή και να γεννά θρησκευτικά συναισθήματα. Επιπρόσθετα, με την αναβίωση του ιδανικού του J. J. Rousseau για επιστροφή στην αγνή φύση μακριά από τις συμβάσεις του διεφθαρμένου πολιτισμού, που ενσωματώθηκε στον εθνικό μύθο της μεθορίου, η φύση δεν ήταν πια μόνο τόπος θρησκευτικής λύτρωσης αλλά και εθνικής αυτοσυνείδησης. Το τέλος του μύθου ακολουθεί θρήνος για τον πιο αληθινό και απλούστερο κόσμο που έτεινε να εξαφανιστεί για πάντα. Ένας κόσμος που εξαρτιόταν από την άγρια φύση, κατά τον Turner. Τότε, λοιπόν, στα τέλη του 19^{ου} αι θεμελιώνεται η πολιτική διατήρησης της άγριας φύσης στις Η.Π.Α., καθώς, αφού υπήρξε τόσο σημαντική για τη δημιουργία του έθνους, τότε έπρεπε να σωθούν τα τελευταία απομεινάρια της σε μνημεία του αμερικανικού παρελθόντος και ως τακτική εξασφάλισης της προστασίας του μέλλοντός του. Ξεκινά, λοιπόν η κίνηση για τη διαμόρφωση εθνικών πάρκων.

Η βίαιη απομάκρυνση των Ινδιάνων, για να δημιουργηθεί μια «μη κατοικημένη άγρια φύση», μας θυμίζει πόσο κατασκευασμένη είναι στην πραγματικότητα η αμερικανική άγρια φύση, η οποία προβαλλόταν ως φυσική σε αντίθεση με τα αστικά-βιομηχανικά κέντρα της εποχής, ως ένας αγνός κήπος, από τον οποίο οποιαδήποτε ανθρώπινη παρουσία έπρεπε να

εξοβελιστεί, πριν προσβληθεί αυτός ο εδεμικός τόπος από τον έκπτωτο κόσμο της ιστορίας. Ως σύνορο η άγρια φύση αντιπροσώπευε την έναρξη του αμερικανικού εθνικού έπους και ως το ανυπέρβλητο ιερό μέρος συμβόλιζε τον οίκο του Θεού που είναι ο Μόνος που διαπερνά την ιστορία, αφού δεν Τον αλλοιώνει ο χρόνος. Η ιδέα της άγριας φύσης είναι μια ψευδαίσθηση, που προσπαθεί να διαφύγει από την ίδια την ιστορία¹⁹.

Στο πλαίσιο της κριτικής από την οπτική γωνία ενός ιστορικού που μελετά τη διαδραστική σχέση φύσης και ανθρώπου, σημειώνεται ένα παράδοξο: ο άνθρωπος βρίσκεται έξω από τη φύση, την οποία πρέπει να προστατέψει. Αν σήμερα αποδεχτούμε πως, αν και ζούμε στο πλαίσιο ενός τεχνικού πολιτισμού, το αληθινό μας σπίτι βρίσκεται στην άγρια φύση, τότε επιτρέπουμε στον εαυτό μας να αποποιείται τις ευθύνες του για το περιβάλλον στο οποίο ζει. Τα σύγχρονα περιβαλλοντικά προβλήματα είναι δύσκολο να επιλυθούν, αν συνεχίσουμε να θεωρούμε καθρέφτη της φύσης μια άγρια φύση, στην οποία δεν μπορούμε να κατοικήσουμε²⁰. Η συγκεκριμένη θεώρηση δίνει έμφαση σε θέματα διατήρησης της άγριας φύσης και της βιοποικιλότητας και υποτιμά περιβαλλοντικά ζητήματα σχετικά με την ανθρώπινη επιβίωση, όπως βιομηχανικά ή τοξικά απόβλητα απειλητικά για την υγεία, ζητήματα περιβαλλοντικής δικαιοσύνης, όπως είναι η πείνα ως συνέπεια του υπερπληθυσμού.

¹⁹ William Cronon, (Ed.), *Uncommon Ground Rethinking the Human Place in Nature*, W.W. Norton & Co, New York, 1995

²⁰ Ακράιοι οικολόγοι έχουν υποστηρίξει ότι πριν από την εξέλιξη της γεωργίας ο άνθρωπος και η άγρια φύση ήταν αλληλένδετα. Προτείνουν λοιπόν την επιστροφή στο κυνήγι και τη φυσική ζωή! Συνεπώς, η κριτική ασκείται στην έννοια που δίνεται στον όρο «άγρια φύση» και όχι στα πράγματα που της αποδίδουμε.

Η περιβαλλοντική ηθική ορίζει ότι ο άνθρωπος είναι τμήμα της φύσης, σε σχέση με τα οικοσυστήματα. Τα συμφέροντά του δε συμπίπτουν με εκείνα των άλλων πλασμάτων που κατοικούν στη γη. Μέσω αυτής της συνειδητοποίησης υιοθετείται η υπεύθυνη στάση απέναντι στο περιβάλλον. Διότι, αν διευρύνουμε την αίσθηση του άλλου, που η ιδέα της άγριας φύσης ζητά να προστατέψει, μας διδάσκει την ταπεινότητα και το σεβασμό, καθώς ερχόμαστε αντιμέτωποι με τα άλλα έμβια όντα και τον ίδιο τον πλανήτη. Μας βοηθά να θέσουμε όρια στην ανθρώπινη πρωτοκαθεδρία, που χωρίς όρια μετατρέπεται σε ύβρη. Η άγρια φύση είναι το σύμβολο του τόπου, όπου προσπαθούμε να συγκρατήσουμε την ορμή μας για κυριαρχία.

Η άγρια φύση υπάρχει και στον κήπο μας, στα δέντρα που αν και τα φυτέψαμε εμείς, υπάρχουν χωρίς εμάς, όπως και τα δέντρα του δάσους. Αν, λοιπόν, η άγρια φύση μπορεί να μας θυμίσει να αναγνωρίζουμε ως φυσικό ό, τι έχουμε ξεχάσει ότι είναι φυσικό, δίνει μια λύση στο περιβαλλοντικό πρόβλημα. Με λίγα λόγια, χρειάζεται να ανακαλύψουμε ένα κοινό ενδιάμεσο έδαφος, όπου όλα από την πόλη στην άγρια φύση μπορούν να συμπεριληφθούν στη λέξη «σπίτι». Ένα σπίτι στη φύση.

3. Ένα παράδειγμα περιβαλλοντικής ηθικής: Το ανταγωνιστικό ηθικό πεδίο των αρχαίων δασών²¹

Φιλόσοφοι διακρίνουν *συστήματα περιβαλλοντικής ηθικής* με κριτήριο την αξία που αποδίδεται στη φύση. Σύμφωνα με το πρώτο, που ορίζει τη *μη ανθρωποκεντρική ηθική*, η αξία της φύσης είναι ανεξάρτητη από τη χρησιμότητα στον άνθρωπο, η φύση είναι κοινότητα μη ανθρώπινης ζωής.

²¹ James D. Proctor, *Whose Nature? The Contested Moral Terrain of Ancient Forests*, in William Cronon, (Ed.), *Uncommon Ground Rethinking the Human Place in Nature*, W.W. Norton & Co, New York, 1995, pp. 269-297

Διακρίνεται σε βιοκεντρική, που σημαίνει πως μεταφέρει αξία στα είδη, και οικοκεντρική, ολιστική, που δίνει αξία στα οικοσυστήματα. Από την άλλη, η *ανθρωποκεντρική ηθική* εκφράζει την εργαλειακή αντίληψη της φύσης, που ορίζει την αξία των φυσικών πηγών για τον άνθρωπο («resourceism»), και τη διατήρηση («preservationism»).

Η άποψη του ανθρωποκεντρισμού είναι απλουστευτική, αφού υπάρχουν είδη μη χρήσιμα και η ανθρωποκεντρική προσέγγιση πολύ περιορισμένη ως προς τη συμπεριφορά που πρέπει να έχουν οι άνθρωποι απέναντι στη φύση. *Η περίπτωση των αρχαίων δασών είναι μία κριτική στην ανθρωποκεντρική ηθική, μια έκκληση να αποδοθεί διαφορετική αξία στα δάση, για μια μη ανθρωποκεντρική ηθική.* Οι περιβαλλοντολόγοι ενισχύθηκαν στην εκστρατεία τους από την ισχυρή νομοθεσία²².

Οι περιπτώσεις διατήρησης των αρχαίων δασών και της συγκεκριμένης ποικιλίας κουκουβάγιας με το όνομα «*strix occidentalis caurina*» έθεσαν τα όρια της ανθρωποκεντρικής θεώρησης της φύσης. Τα δάση είναι βιοκοινότητες, πολύπλοκα οικοσυστήματα, κέντρα βιοποικιλότητας, σύμφωνα με μία ηθική που «αλλάζει το ρόλο του σοφού ανθρώπου από κατακτητή σε απλό μέλος και κάτοικο της γης». *Από την άλλη, υπεραπλούστευση θα ήταν και να υποστηριχτεί ότι η ηθική σχετικά με τα δάση είναι απόλυτα μη-ανθρωποκεντρική.* Το Συμβούλιο των Φυσικών Δασών σημειώνει και την εργαλειακή αξία της φύσης: νερό, κλίμα, πνευματική και ψυχική ευεξία.

Για τους ιστορικούς της περιβαλλοντικής ιστορίας προκύπτει η ανάγκη να ασχοληθούν ενδελεχώς με τη διάκριση ανθρωποκεντρικής και μη ηθικής, ώστε να κατανοήσουν καλύτερα τις αξίες και την ηθική που υπογραμμίζουν τη δημόσια υποστήριξη υπέρ της προστασίας των αρχαίων δασών.

²² Η Πράξη για την προστασία των ειδών υπό εξαφάνιση είναι η νομική βάση για την προστασία μη ανθρώπινης ζωής χωρίς αναφορά στις πιθανές ωφέλειες ή μη για τον άνθρωπο.

4. Το διακύβευμα: Η φύση ως παγκόσμια κοινότητα ανθρώπων και ζώων

Με τον όρο «Environmentalism» εννοούμε το κίνημα για την προστασία του φυσικού περιβάλλοντος. Τόσο αυτοί που ενδιαφέρονται πρωταρχικά για τη διατήρηση του φυσικού περιβάλλοντος ως έχει («preservationists»), όσο και εκείνοι που αναζητούν την καλύτερη δυνατή χρήση των φυσικών πηγών χωρίς να προκαλέσουν βλάβη στη φύση («conservationists») έχουν παραμείνει δραστήριοι στη Βόρεια Αμερική και την Ευρώπη για πάνω από έναν αιώνα²³. Η κίνηση έγινε παγκόσμια και διεθνική μόλις τις τελευταίες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα. Η επίγνωση της περιβαλλοντικής υποβάθμισης (μόλυνση της ατμόσφαιρας, ρύπανση του εδάφους και του νερού) και της απειλής του οικολογικού συστήματος (αποψίλωση των δασικών εκτάσεων, είδη υπό εξαφάνιση) εξαπλώθηκε σε άλλα μέρη του κόσμου. Διασκέψεις άρχισαν να συνεδριάζουν προκειμένου να μηχανευτούν αποτελεσματικά μέσα διαχείρισης της κρίσης. Έτος ορόσημο το 1972 όταν συνήλθε η Διάσκεψη της Στοκχόλμης. Επομένως, το περιβαλλοντικό κίνημα αποτελεί ένα φαινόμενο-κλειδί της παγκόσμιας εποχής.

Η πόλωση ανάμεσα στην ανάπτυξη και το περιβαλλοντικό κίνημα απείλησε να υπονομεύσει τη διεθνική συνεργασία, αλλά τα Ηνωμένα Έθνη και άλλοι οργανισμοί έσπευσαν να επιλύσουν την αδιέξοδη κατάσταση αναπτύσσοντας την ιδέα της «βιώσιμης ανάπτυξης», την αντίληψη ότι ο Τρίτος Κόσμος θα υποβοηθούνταν στα προγράμματα οικονομικής ανάπτυξης μέσα σε όρια, ώστε να μη βλάψουν το περιβάλλον, τα οποία θα ήταν καθοριστικά για τη συνεχή οικονομική ανάπτυξη. *Συνεπώς, ζητήματα που διαπραγματεύεται η Παγκόσμια Ιστορία, όπως ο διεθνισμός και οι μη*

²³ Bruce Mazlish and Akira Iriye (Eds.), *The Global History Reader*, Routledge, London and New York, 2005

κυβερνητικές οργανώσεις, η οικονομική ανάπτυξη και το περιβαλλοντικό κίνημα συνδέονται μεταξύ τους στενά.

Το παγκόσμιο κοινοτικό δίκτυο περιβαλλοντικής κίνησης δικαίου εισάγει νέες θεωρίες και νέες δράσεις στο χώρο των περιβαλλοντικών ζητημάτων. Οι ακτιβιστές είναι κυρίως γυναίκες έγχρωμες, χαμηλού εισοδήματος, σε αντίθεση με το κύριο ρεύμα του περιβαλλοντικού κινήματος, που είναι άντρες λευκοί, μέσης κοινωνικής τάξης. Οι τελευταίοι θεωρούν περιβαλλοντικά ζητήματα τη διατήρηση της άγριας φύσης και την προστασία των επαπειλούμενων ειδών. Θέματα σχετικά με την απειλή της ανθρώπινης υγείας, τις συνθήκες και τον τόπο εργασίας ή την επιβίωση δε συγκαταλέγονται στα περιβαλλοντικά. Αντίθετα, οι ακτιβιστές των κοινοτικών οργανισμών περιβαλλοντικού δικαίου επιμένουν ότι θύματα των περιβαλλοντικών καταστροφών είναι οι φτωχοί. Θεωρούν τη διάκριση ανθρώπου φύσης υποκριτική και αναποτελεσματική. Γι' αυτούς οι άνθρωποι είναι κομμάτι του περιβάλλοντος.

Ιστορικοί κινημάτων αναγνωρίζουν ως την πρώτη δραστήρια επίδειξη μιας πρωτοεμφανιζόμενης κίνησης περιβαλλοντικού δικαίου την κίνηση πολιτικής αντίδρασης στην Κομητεία Warren της Βόρειας Καρολίνας το 1982, στην οποία συμμετείχαν Αφροαμερικανίδες, παιδιά και γηγενείς λευκοί κάτοικοι διαμαρτυρόμενοι για τα δηλητηριώδη απορρίμματα. Ακολούθησαν και άλλοι το παράδειγμά τους.

Οι ακτιβιστές επιχειρούν να επανεπινοήσουν τη φύση. Τάσσονται ενάντια στην ανεξέλεγκτη τεχνική πρόοδο, στα προνόμια της Δύσης με τα οποία ελέγχει τη φύση, *ενάντια στη διάκριση φύσης-ανθρώπινου πολιτισμού*. Λέξη-κλειδί της ιδεολογίας τους είναι η κοινότητα που αποτελείται από όλους τους ανθρώπους, ανεξάρτητα από το χρώμα ή την κοινωνική-οικονομική κατάσταση και τη φύση. Καταγγέλλουν την άδικη αναγκαστική αποξένωση των έγχρωμων ανθρώπων από τη φύση. Επίσης, στα ζητήματα περιβαλλοντικής

δικαιοσύνης εντάσσουν και τη σχέση της βιομηχανικής πόλης με τη φύση. Οι ακτιβιστές εστιάζουν στην κοινωνική και οικολογική επιδεκτικότητα των πόλεων ως το κύριο περιβαλλοντικό ζήτημα. Είδος επαπειλούμενο για αυτούς είναι και ο ίδιος ο άνθρωπος που υπόκειται τις επιπτώσεις της περιβαλλοντικής κρίσης. Περιβάλλον και κοινότητα μεικτή, ανθρώπων και μη, αναπτύσσουν μια σχέση διάδρασης. Σε αυτή την παγκόσμια κοινότητα η ενότητα στηρίζεται τόσο σε ομοιότητες όσο και σε διαφορές. Είναι η «μεικτή κοινότητα» από «είδη σε μείξη» («mixed community», «mixed species»).

IV. Η κατανόηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς απέναντι στη φύση και ο ιστορικός του περιβάλλοντος

Η εξαιρετικά αυξημένη επίδραση του ανθρώπινου είδους πάνω στα έμβια φυσικά συστήματα της γης καθιστά όσο ποτέ άλλοτε *πολύ σημαντική την κατανόηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς από τον ιστορικό του περιβάλλοντος*. Αν οι άνθρωποι κατανοούσαν τις ζημιογόνες συνέπειες της κακής διαχείρισης της φύσης, η συμπεριφορά τους θα άλλαζε. Οι τρόποι με τους οποίους οι άνθρωποι σχετίζονται με τα περιβάλλοντά τους και τα άλλα έμβια όντα εμφανίζονται να επηρεάζονται από την πολιτισμική συλλογικότητα. Αν αυτό αληθεύει και αν οι τάσεις της σύγχρονης κουλτούρας προκαλούν τη συνεχή καταστροφή της βιόσφαιρας, *απαιτείται μια θεμελιώδης αλλαγή στην κουλτούρα*, προκειμένου να επιτύχουν οι προσπάθειες που εστιάζουν σε ποικίλες πλευρές της περιβαλλοντικής προστασίας και της προστασίας της βιόσφαιρας. Αναντίρρητα, τη συμπεριφορά του ανθρώπου απέναντι στο περιβάλλον επηρεάζουν και ψυχογενετικοί παράγοντες: η επεκτατική διάθεση, η τάση για κυριαρχία. Όμως, οι γνώσεις μας δεν επαρκούν για να εικάσουμε με βάση αυτή την πιθανότητα.

Η ανθρώπινη διάσταση προστασίας της φύσης είναι μια σειρά πολύπλοκων *συμπεριφορών, εμφυτευμένων στην κουλτούρα*, που καθορίζουν

τους τρόπους ανθρώπινης επίδρασης στο περιβάλλον. Η πρόγνωση των επιπτώσεων των συμπεριφορών αυτών είναι μόνο μία από τις μελέτες που επηρεάζει την ανθρώπινη συμπεριφορά.

Είναι ανάγκη τα περιβαλλοντικά κινήματα να συνδυάζουν οικολογικά και πνευματικά κίνητρα. Τα ισχυρά ιστορικά κινήματα χρειάζονται τόσο στέρεα βάση από υλικά συμφέροντα όσο και μια οπτική που να διαπερνά την καθημερινή ζωή, που εμπνέει και εγείρει δυνατά συναισθήματα. «Συχνά το ισχυρότερο ερέθισμα παράγεται από μια δόση εγωισμού συνάμα με μια δόση αλτρουισμού»²⁴.

Εξετάζοντας τη θέση του ανθρώπου στη γη και κατανοώντας τους τρόπους με τους οποίους οι άνθρωποι και ο πλανήτης έχουν αναδιαμορφώσει ο ένας τον άλλο, μπορούμε να ελπίζουμε ότι θα γράψουμε μια νέα ιστορία για το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον.

*V. Παγκόσμια και Περιβαλλοντική Ιστορία σε διάδραση. Σύνδεση με τη θεωρία της Εκπαίδευσης*²⁵

Μέσα από παραδείγματα τεκμηριώνεται από τον Richard Foltz η σχέση Παγκόσμιας και Περιβαλλοντικής Ιστορίας²⁶. Ο συγγραφέας υποστηρίζει ότι υπάρχουν και μη ανθρώπινα δίκτυα, αφού όλες οι ανθρώπινες δράσεις λαμβάνουν χώρα μέσα στα οικοσυστήματα και επηρεάζονται από αυτά

²⁴ Joachim Radkau, *Nature and Power: A Global History of the Environment*, Cambridge University Press, 2008

²⁵ Richard C. Foltz , «Does Nature Have Historical Agency? World History, Environmental History, and How Historians Can Help Save the Planet», *The History Teacher*, Vol. 37, No. 1, Special Feature Issue: Environmental History and National History Day 2003 Prize Essays (Nov., 2003), pp. 9-28.

²⁶ Του βαμβακιού και του μαλλιού του προβάτου.

με τρόπους που διαφοροποιούνται πάρα πολύ πέρα από το χρόνο και το χώρο. Οι διασυνδέσεις ανθρώπινων και μη δικτύων είναι ατέρμονες.

Ένα ισχυρό επιχείρημα για να υποστηριχθεί η ένταξη της ανάπτυξης παγκόσμιας οικολογικής σκέψης και διαμόρφωσης παγκόσμιας περιβαλλοντικής συνείδησης στους σκοπούς της Π.Ε., και μάλιστα στο πλαίσιο διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας, παρέχει η άποψη του Alfred North Whitehead. Το αίτημα της ενοποίησης της Παγκόσμιας και της Περιβαλλοντικής Ιστορίας προβάλλει επιτακτικό, επειδή οι διασυνδέσεις μεταξύ τους διορθώνουν την κατακερματισμένη προσέγγιση του κυρίαρχου γνωστικού συστήματος που προωθεί την έννοια και πρακτική της εξειδίκευσης. Αυτή την προσέγγιση ο Alfred North Whitehead χαρακτήριζε ως «μοιραία αποσύνδεση των υποκειμένων»²⁷.

Η κατάρρευση των οικοσυστημάτων οδηγεί στην κατάρρευση των κοινωνικών συστημάτων. *Με άλλα λόγια, η περιβαλλοντική κρίση είναι το ενεργό πεδίο συνάντησης όλων των ζητημάτων.* Η κατακερματισμένη σκέψη οδηγεί στη λανθασμένη αντίληψη των ανθρώπινων δραστηριοτήτων ως απομονωμένων από κάθε φυσικό πλαίσιο. Επομένως, η Παγκόσμια Ιστορία, διευρύνοντας το θέμα των διαδράσεων, ώστε αυτές να εσωκλείουν/περιέχουν όλους τους «δράστες/πράκτορες»(agents), και τους μη ανθρώπινους, είναι ζωτικής σημασίας στη διάσωση του πλανήτη²⁸.

²⁷ Ό.π., υποσημείωση 3: η οποία εμποδίζει στη σύλληψη της πραγματικότητας ότι εκείνα τα ίδια τα πλεονεκτήματα της επιστήμης και της τεχνολογίας μας έφεραν μέσω της βιομηχανικής κοινωνίας στο κατώφλι της παγκόσμιας οικολογικής κατάρρευσης μέσω της σταθερής ανόδου των σύνθετων συστημάτων και δικτύων.

²⁸ Και ο David Orr έγραψε για τη θρυμματισμένη κατανόηση του κόσμου και, συγκεκριμένα, το πώς το κυρίαρχο γνωστικό μοντέλο αποκρύπτει ζωτικές/δραστικές συνδέσεις.

Μία ακόμη θέση αφορά στις ιστορικές διασυνδέσεις των ανθρώπων με τα άλλα είδη, σύμφωνα με την οποία η έννοια της «αποστολής/δράσης» (agency) δεν είναι η ειδοποιός διαφορά του ανθρώπου από τα υπόλοιπα όντα, -έννοια παραδοσιακά συνώνυμη της «βούλησης»- αφού η εξέλιξη είναι μια ακούσια διαδικασία και στην ιστορία ο όρος «μη προτιθέμενες/μη εσκεμμένες συνέπειες» (unintended) είναι η πηγή ιστορικών αλλαγών. *Επομένως, δεν είναι ο άνθρωπος ο μοναδικός δράστης/πρωταγωνιστής της ιστορίας.*

Για τη θέση της εκπαίδευσης στο σύγχρονο κόσμο η μοντέρνα επιστημονική σκέψη συγκρούεται με τη μεταμοντέρνα, καθώς η πρώτη θεωρεί στόχο της εκπαίδευσης να κατακτήσει τη φύση και να συμβάλει στη βιομηχανοποίηση του πλανήτη. Αντίθετα, η δεύτερη διατείνεται πως η εκπαίδευση οφείλει να έχει άλλη αποστολή (agency), να είναι σχεδιασμένη για να θεραπεύει, να συνδέει, να απελευθερώνει, να ενισχύει, να δημιουργεί, εν ολίγοις, να επικεντρώνεται στη ζωή. *Στην ολότητά της η εκπαίδευση είναι περιβαλλοντική.*²⁹ Γι' αυτό, αναγκαία είναι η επανέκδοση του ακαδημαϊκού προγράμματος, *αφού στο παρόν η φύση έχει παραγκωνιστεί από την ιστορική προσέγγιση, ενώ η κοινωνική και πολιτική ιστορία έχουν υπερτιμηθεί.* Μόλις πρόσφατα ένας μικρός αριθμός ιστορικών επιχειρήσαν να ενοποιήσουν τις αφηγήσεις της ανθρώπινης ιστορίας σε ένα οικολογικό πλαίσιο, όπως οι *Clive Ponting, Sing C. Chew*, οι οποίοι τονίζουν emphaticά ότι *η σχέση κουλτούρας και φύσης υπήρξε άνιση, γιατί η φύση αποτέλεσε αντικείμενο εκμετάλλευσης της ανθρώπινης «μακρο-παρασιτικής» δραστηριότητας, με αποτέλεσμα την οικολογική κρίση*³⁰. Υπό αυτή τη μακρο-

²⁹ Ό.π., υποσημείωση 6.

³⁰ Βλ. Richard C. Foltz , «Does Nature Have Historical Agency? World History, Environmental History, and How Historians Can Help Save the Planet», *The History Teacher*, Vol. 37, No. 1, Special Feature Issue: Environmental History and National History Day 2003 Prize Essays (Nov., 2003), pp. 9-28.

οπτική, η παρούσα σχέση του ανθρώπου με τη φύση παραμένει αμετάβλητη μέσα στο χρόνο.³¹

Μια σειρά τεκμηρίων-ιστορικών παραδειγμάτων από τη Δυτική, την Κεντρική Ασία και τη Μεσόγειο αποδεικνύουν ότι η περιβαλλοντική υποβάθμιση μέσω της ανθρώπινης παρέμβασης συνιστά την πρωταρχική αιτία της πολιτισμικής παρακμής. *Χαρακτηριστική και η περίπτωση της Μέσης Ανατολής*: πρέπει να εστιάσουμε και στα περιβαλλοντικά προβλήματα, π.χ. πώς η βιομηχανική ανάπτυξη επέδρασε στα αποθέματα νερού. Επίσης το βιολογικό-γεωφυσικό δίκτυο που συνδέει το Ισραήλ με την Παλαιστίνη: συνδέονται μεταξύ τους όχι μόνο ανθρώπινες ζωές αλλά και με το μη ανθρώπινο φυσικό κόσμο (κοινό οικοσύστημα).

³¹ Όπ., υποσημείωση 10.

B. Η Ιστορική μελέτη του Περιβάλλοντος στην εκπαίδευση

I. Εννοιολογική οριοθέτηση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Περιβαλλοντική Εκπαίδευση είναι η διαδικασία η οποία «θα βοηθήσει τους πολίτες να αποκτήσουν γνώση του περιβάλλοντος και, πάνω από όλα, να γίνουν ικανοί και αποφασισμένοι, να έχουν διάθεση να εργαστούν, ατομικά και συλλογικά, για την επίτευξη και τη διατήρηση μιας δυναμικής ισορροπίας μεταξύ της ποιότητας της ζωής και της ποιότητας του περιβάλλοντος».³² Επομένως, ως κεντρικός σκοπός της Π.Ε. προβάλλεται η διάπλαση «περιβαλλοντικά υπεύθυνων πολιτών» και «περιβαλλοντικά υπεύθυνων κοινωνικών ομάδων».

Ως «περιβαλλοντικά υπεύθυνος πολίτης» χαρακτηρίζεται το άτομο που:

- έχει αντίληψη του συνολικού περιβάλλοντος και είναι ευαισθητοποιημένο στα περιβαλλοντικά ζητήματα,
- έχει κατανοήσει τις λειτουργίες του περιβάλλοντος και τα συνδεδεμένα με αυτό προβλήματα,
- ενδιαφέρεται για το περιβάλλον και επιθυμεί να συμμετάσχει ενεργά στη βελτίωση και την προστασία του περιβάλλοντος,
- έχει αναπτύξει τις απαραίτητες ικανότητες για την πιστοποίηση και επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων, και
- συμμετέχει ενεργά σε όλα τα επίπεδα με σκοπό την επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων.

Για την κατάκτηση του σκοπού ένα σύνολο επιμέρους στόχων κινούνται σε διάδραση μεταξύ τους.³³ Αναλυτικότερα, η Π.Ε.:

³² H.R. Hungerford- R.B. Peyton- R.J. Wilke, «Goals for curriculum development in environmental education», *Journal of Environmental Education*, vol. 2, no 3, 1980, σ. 42.

³³ Ευγενία Φλογαΐτη, *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, Ελληνικά Γράμματα Αθήνα, 1998.

- Στοχεύει να οδηγήσει τα άτομα και τις κοινωνικές ομάδες στη διαμόρφωση μιας σφαιρικής αντίληψης του περιβάλλοντος ως πλέγματος συστημάτων φυσικών και κοινωνικοπολιτισμικών, στην κατανόηση ότι *το περιβάλλον ως ολότητα* διαμορφώνεται χωροχρονικά μέσα από τη δράση και τη διάδραση μεταξύ ποικίλων παραγόντων: φυσικών, βιολογικών, κοινωνικών, πολιτισμικών. Εύλογα γίνεται κατανοητή η διάδραση ανθρώπου και περιβάλλοντος.
- Έχει ως στόχο να οδηγήσει τα άτομα και τις κοινωνικές ομάδες στην κατανόηση των οικολογικών, οικονομικών και πολιτικών *αλληλεξαρτήσεων* σε παγκόσμιο επίπεδο και στη συνειδητοποίηση πως η διασφάλιση της ποιότητας του περιβάλλοντος και της ποιότητας της ζωής είναι αποτέλεσμα πράξεων και δράσεων ευθύνης και αλληλεγγύης μεταξύ των ατόμων και των λαών όλου του κόσμου.
- Στοχεύει, ακόμη, να οδηγήσει στη γνώση των περιβαλλοντικών προβλημάτων και τη διασαφήνιση των *βαθύτερων αιτίων* τους, που είναι συνήθως κοινωνικά, οικονομικά, πολιτικά και πολιτισμικά. Μόνον τότε είναι εφικτή η διερεύνηση τρόπων επίλυσής τους.
- Έχει ως κύριο άξονα την καλλιέργεια ηθικών, κοινωνικών και αισθητικών *αξιών*, προκειμένου να επιτευχθεί η διαφοροποίηση των στάσεων και των συμπεριφορών των ατόμων και των κοινωνικών ομάδων απέναντι στο περιβάλλον.
- Επιδιώκει να επιτύχει την ανάπτυξη των δεξιοτήτων και ικανοτήτων που είναι αναγκαίες, ώστε να συμβάλουν τόσο τα άτομα όσο και οι κοινωνικές ομάδες *στην επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων*. Ικανότητες όπως: η συνθετική, η αναλυτική, η ικανότητα διασαφήνισης, εκτίμησης και αξιολόγησης σχετίζονται με τον εντοπισμό ενός προβλήματος και την επίλυσή του.

- Τέλος, στοχεύει να οδηγήσει τα άτομα τόσο στη συνειδητοποίηση και την ανάληψη των ευθυνών τους, ατομικών και συλλογικών, όσο και σε **δράση και συμμετοχή** στη λήψη των αποφάσεων.

Συνεπώς, η Π.Ε. αφορά στην ανάπτυξη εκτίμησης για την ανυπέρβλητη ομορφιά της φύσης και μιας αίσθησης να θέλει κανείς να σώσει τον κόσμο, που ισοδυναμεί με την ανάπτυξη *οικολογικής σκέψης, περιβαλλοντικής ηθικής*, τη διαμόρφωση ενός προσωπικού κώδικα αξιών και την ανάπτυξη δράσης.³⁴

Συνοψίζοντας, οι διεθνώς καθορισμένοι στόχοι της Π.Ε. κινούνται σε δύο άξονες: α. διαμόρφωση πολιτών με οικολογική παιδεία και οικολογική συνείδηση, β. διαμόρφωση πολιτών με ενεργό συμμετοχή στην κοινωνία και διαφορετικές στάσεις και συμπεριφορές ως προς το περιβάλλον.

Ευρεία είναι η συναίνεση στις αρχές και τους σκοπούς της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, αν και έχει υποστηριχθεί ότι η ιδεολογική ορθότητά τους θεωρείται δεδομένη και ότι οι αποδεκτοί σκοποί πρέπει να τεθούν υπό αμφισβήτηση. Παρόλα αυτά, οι γενικά αποδεκτές αρχές αντανakλούν τα αποτελέσματα της Παγκόσμιας Διακυβερνητικής Διάσκεψης για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση της Τιφλίδας της Γεωργίας το 1977, που θέτει τελικά τους τρεις σκοπούς της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, σύμφωνα με τους οποίους επιδιώκεται: 1. οι μαθητές να υιοθετήσουν σαφή συνείδηση για την οικονομική, κοινωνική, πολιτική και οικολογική αλληλεξάρτηση στις αστικές και αγροτικές περιοχές, 2. τα εκπαιδευόμενα άτομα να αποκτήσουν γνώσεις, αξίες, συμπεριφορές, δεσμεύσεις και τις αναγκαίες δεξιότητες, ώστε να προστατεύσουν και να βελτιώσουν το περιβάλλον, 3. να δημιουργηθούν νέα μοτίβα συμπεριφοράς ατόμων, ομάδων και κοινωνιών ως συνόλων απέναντι στο περιβάλλον (UNESCO 1977).

³⁴ J. Palmer, *Environmental Education in the 21st Century: Theory, Practice and Promise*, Routledge, London and New York, 1998, p. 267-268.

Από την κατανόηση των παραπάνω στόχων της Π.Ε. προκύπτουν αβίαστα ως θεμελιώδη χαρακτηριστικά της: 1. η διεπιστημονική προσέγγιση των περιβαλλοντικών θεμάτων, 2. η σχέση μεταξύ των αποφάσεων και των αξιών, 3. η ανάγκη για ενεργό συμμετοχή και 4. η πολυεπίπεδη ανάλυση των προβλημάτων.

Ανάλογα, ως βασικά χαρακτηριστικά της Π.Ε. ορίζονται στα Πρακτικά της Διάσκεψης της Τιφλίδας³⁵ τα ακόλουθα: 1. Ο προσανατολισμός στη λύση προβλημάτων. 2. Η διεπιστημονική προσέγγιση. 3. Η ενσωμάτωση της εκπαίδευσης στην κοινωνία ή το άνοιγμα του σχολείου στη ζωή. 4. Ο διαρκής χαρακτήρας (συνεχής επαναπροσδιορισμός και συνεχής εκπαίδευση των ατόμων στη διάρκεια της ζωής τους).

II. Το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση³⁶

1. Η Θετικιστική παράδοση

Το παράδειγμα της επιστημονικής έρευνας έχει την τάση να κυριαρχεί στο σχετικά νέο και εξελισσόμενο σώμα της έρευνας στο πλαίσιο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Στις Η.Π.Α. στα τέλη της δεκαετίας του '70 και κατά τη δεκαετία του '80 άρχισε να αναπτύσσεται η έρευνα του συγκεκριμένου πεδίου και οι πρώτες μελέτες παρουσιάστηκαν στο *Journal of Environmental Education* και άσκησαν μεγάλη επίδραση στα εκπαιδευτικά περιβαλλοντικά προγράμματα της Αυστραλίας, της Ευρώπης και της Ασίας.

Σύμφωνα με το θετικισμό, η έρευνα παρουσιάζει ποσοτικά αποτελέσματα, στηριζόμενα σε στατιστικές έρευνες, υποστηρίζει την ύπαρξη

³⁵ U.N.E.S.C.O. (ed), *L' education relative à l' environnement: les grandes orientations de la Conférence de Tbilissi*, Paris 1980, σσ. 25-30.

³⁶ Joy A. Palmer, *Environmental Education in the 21st Century: Theory, Practice and Promise*, Routledge, London and New York, 1998

μιας κοινωνικής πραγματικότητας χωριστά από τις προσωπικές πεποιθήσεις των ατόμων και δίνει προτεραιότητα στην παρατήρηση και στα τεκμήρια, ενώ υποτιμά τη σημασία των εσωτερικών συνθηκών, όπως είναι οι προσωπικές αξίες των ατόμων. Επιπρόσθετα, ο ερευνητής παραμένει αμέτοχος για να αποφύγει τις προκαταλήψεις. Η διχοτόμηση ανάμεσα στο γεγονός και την αξία είναι προφανής. Βέβαια, αξίζει να σημειωθεί ότι τα τελευταία χρόνια έχει συντελεστεί μια σημαντική αλλαγή προς την κατεύθυνση μιας πιο ανθρωπιστικής και ερμηνευτικής προσέγγισης της έρευνας και η κυριαρχία του θετικιστικού μοντέλου αμφισβητείται.

2. Η Ερμηνευτική προσέγγιση

Ενώ ο θετικισμός βλέπει την πραγματικότητα ως εξωτερική ως προς το άτομο, η ερμηνευτική προσέγγιση τη θεωρεί ως εσωτερικά κατασκευασμένη και πρεσβεύει την ερμηνεία των φαινομένων και των γεγονότων διαμέσω πολύπλοκων διαδικασιών κοινωνικής διάδρασης που εμπλέκει τη γλώσσα και την ιστορία, υποστηρίζοντας, μάλιστα, ότι οι ανθρώπινες δράσεις κατανοούνται μόνο σε σχέση με τις σημασίες που αυτοί αποδίδουν στους όρους που χρησιμοποιούν. Έμφαση δίνεται στην ανακάλυψη των γνώσεων και σημασιών που ήδη υπάρχουν στους μαθητές. Η μάθηση αναπόφευκτα θα επιτευχθεί, αν οι δάσκαλοι ενεργοποιήσουν τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις των μαθητών, χτίσουν πάνω σε αυτές τις νέες γνώσεις και εμπλουτίσουν τις συλλήψεις των μαθητών για τον κόσμο με νέες έννοιες και σημασίες.

3. Η κριτική θεωρία

Η δεύτερη μετα-θετικιστική προσέγγιση στην έρευνα που μας απασχολεί πηγάζει από το χώρο της ερμηνευτικής κριτικής του θετικιστικού μοντέλου. Πρόκειται για την «κριτική θεωρία», που προχωρώντας πιο πέρα από την ερμηνευτική προσέγγιση, υποστηρίζει ότι οι υποκειμενικοί τρόποι

Θέασης των πραγμάτων δεν είναι μόνο εσωτερικά κατασκευασμένοι αλλά και επηρεασμένοι από ισχυρές κοινωνικές δυνάμεις, αφού ο άνθρωπος δεν μπορεί να εννοηθεί χωριστά από το κοινωνικό πλαίσιο. Επίσης, η κριτική θεωρία μέσω της κριτικής εκθέτει τις ιδεολογικές βάσεις του ατόμου και εισχωρεί στις ιδεολογικές του αντιλήψεις. Ανάπτυξη κριτικής σκέψης, που είναι το ζητούμενο, σημαίνει την ανάπτυξη μιας αντίληψης για την πραγματικότητα, που συνδέει τις ιδέες, τη σκέψη και τη γλώσσα με τις κοινωνικές και τις ιστορικές συνθήκες. Ο κριτικός ερευνητής έχει τρεις στόχους: την κατανόηση, την κριτική και τη συμμετοχική δράση. Επιπρόσθετα, η διεπιστημονικότητα αποτελεί και για την κριτικούς της θεωρίας αναπόσπαστο κομμάτι της έρευνας και της μάθησης.

Στο πλαίσιο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης η εφαρμογή της κριτικής προσέγγισης θα σήμαινε την ταυτόχρονη εμπλοκή των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των κοινοτικών υπηρεσιών σε συνεργασία πάνω σε περιβαλλοντικά ζητήματα της περιοχής. Μια τέτοια προσέγγιση αποτελεί πρόκληση για την παραδοσιακή παιδαγωγική και την οργάνωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων διδασκαλίας, καθώς αφορά σε νέους ρόλους και σχέσεις για τους μαθητές, τους δασκάλους και όσους εκπονούν τα σχολικά προγράμματα διδασκαλίας.

4. Η κριτική του καρτεσιανού μοντέλου και η ερμηνευτική προσέγγιση της φύσης στην εκπαίδευση

Οι επιδράσεις του καρτεσιανού μοντέλου σκέψης διαπερνούν τη σύγχρονη εκπαιδευτική διαδικασία από τις πρώτες κιόλας σχολικές βαθμίδες, διακριτές τόσο στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών όσο και στα μοντέλα διδασκαλίας. Αναλυτικότερα, στοιχείο της καρτεσιανής σκέψης είναι ο κεντρικός ρόλος του υποκειμένου, που συνάμα συνδέεται με ποικίλες παιδαγωγικές θεωρίες, κυρίως με τον παραδοσιακό ανθρωπισμό, που τονίζει

εμφατικά την ανάγκη για έναν άνθρωπο αναπτυγμένο στο έπακρο των δυνατοτήτων του.

Ένα από τα στοιχεία που εμποδίζουν την κατανόηση του περιβάλλοντος στην πολυπλοκότητά του είναι η αυτονομία του υποκειμένου, ένα χαρακτηριστικό-κλειδί της καρτεσιανής σκέψης. Στην καρτεσιανή επιστημολογία ο παρατηρητής βλέπει τη φύση να κοιτάζει σε μια φωτογραφία. Υπάρχει το «εγώ» που σκέφτεται και το πράγμα, το αντικείμενο της σκέψης. Αυτή η διαδικασία διάκρισης υποκειμένου- αντικειμένου είναι η αντικειμενοποίηση της φύσης. Η αυτονομία του σκεπτόμενου υποκειμένου, απαλλαγμένη από πολιτισμικές αξίες και μέσω της ανεξαρτησίας της από το περιβάλλον, θεωρείται η βάση της εκπαίδευσης. Ο Mauro Grün υποστηρίζει πως αυτός ο διαχωρισμός υποκειμένου-αντικειμένου είναι ανάγκη να τεθεί υπό διαπραγμάτευση, καθώς η περιβαλλοντική κρίση το απαιτεί³⁷.

Στο πλαίσιο της διερεύνησης της σχέσης της εκπαίδευσης με το καρτεσιανό μοντέλο και την οικολογική κρίση, διαπιστώνεται ότι στα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα κυριαρχεί ο δυτικός μύθος της ανθρώπινης ανεξαρτησίας σε σχέση με τις άλλες μορφές ζωής μέσα στις βιοτικές κοινότητες. Ειδικότερα, τα σχολικά βιβλία συχνά προβάλλουν ή υπαινίσσονται πολιτισμικές παραμέτρους που ενισχύουν την αυτονομία της ανθρώπινης λογικής. Και μάλιστα, η σπουδαιότητα της γλώσσας και η επίδρασή της στη δαιώνιση της οικολογικής κρίσης πρέπει ακόμη να αναγνωριστεί, καθώς τα σχολικά βιβλία συνεχίζουν να προτείνουν την ανθρώπινη παρουσία πάνω στη γη ως το μοναδικό σημείο αναφοράς. Επιπρόσθετα, η αντίληψη της ατομικής αυτονομίας θεωρείται ως το υπέρτατο ιδανικό, ενώ για τον Bowers η αντίληψη αυτή δε χρησιμοποιεί όρους, όπως «μέρος του» ή «σε

³⁷ Mario Grün, "Gadamer and the Otherness of Nature: Elements for an Environmental Education", *Human Studies*, Vol. 28, No 2 (2005), pp. 157-171

αλληλεξάρτηση», που περικλείουν τη σχέση του «εγώ» με το περιβάλλον. Επίσης, ο τελευταίος υποστηρίζει πως το «εγώ» σχεδόν πάντα αναγνωρίζεται ως χρήστης των νέων τεχνολογιών και οι φυσικές πηγές αναγνωρίζονται ως υλικά ικανά να διατηρήσουν τέτοιες τεχνολογίες³⁸.

Παιδαγωγικές προσεγγίσεις ή εκπαιδευτικά αναλυτικά προγράμματα που στηρίζονται στην καρτεσιανή σκέψη απέχουν από το να δημιουργήσουν τις αναγκαίες προϋποθέσεις για την επαρκή κατανόηση της πραγματικότητας του περιβάλλοντος, αφού ο καρτεσιανισμός μπορεί να εμποδίσει μια κατανόηση της πολιτικής και ηθικής φύσης της περιβαλλοντικής καταστροφής. Το πείραμα του M.P.Barreto³⁹, εφαρμοσμένο σε μαθητές λυκείου, οδήγησε στα εξής συμπεράσματα: οι μαθητές θεώρησαν δεδομένη την ύπαρξη δύο διακριτών σφαιρών, εκ των οποίων η μία συνδέεται με το περιβάλλον και η άλλη με την κοινωνία. Οποιαδήποτε προσπάθεια να κατανοήσουν οι μαθητές τη μεταξύ της κοινωνίας και του περιβάλλοντος σχέσης οδηγεί αναπόφευκτα σε ένα μηχανιστικό παράδειγμα. Επίσης, ο Barreto διέγνωσε την κυριαρχία μιας αντίληψης που ταυτίζει το περιβάλλον με τη φύση, κενή από κάθε κοινωνική, οικονομική ή αστική διάσταση. Σύμφωνα με τον ορισμό της έννοιας «περιβάλλον» ως φύσης αυτό αναφέρεται αποκλειστικά στα δάση, τη ζούγκλα και λοιπά στοιχεία. Έτσι, οι πόλεις, αφού υστερούν σε πράσινο, δεν έχουν περιβάλλον. Συνεπώς, η καρτεσιανή επιστημολογία στερείται ικανότητας να κατανοήσει την οικολογική κρίση και είναι υπεύθυνη για τους περιορισμούς της γνώσης και κατανόησής μας, επειδή δε διαθέτει τα εργαλεία για να κατανοήσει τη σχέση του ανθρώπου με τη φύση, αφού στηρίζεται στην ορθολογιστική διχοτόμησή τους.

³⁸ C. A. Bowers, *Education, Cultural Myths and the Ecological Crises: Toward Deep Changes*, Sunny Press, Albany, 1993

³⁹ M. P. Barreto, *Educação Desenvolvimento e Meio Ambiente*, Org. R.L. Campinas: Papirus, 1993

Αν και οι μαθητές στο πείραμα του Barreto για ένα ολόκληρο εκπαιδευτικό εξάμηνο συζητούσαν τοπικά θέματα και την τηλεοπτική κάλυψη της Παγκόσμιας Συνάντησης Κορυφής («Συνδιάσκεψη των Ηνωμένων Εθνών για το Περιβάλλον και την Ανάπτυξη»), που έλαβε χώρα τον Ιούνιο του 1992 στο Ρίο ντε Τζανέιρο, δεν ήταν σε θέση να σκεφτούν και να διακρίνουν τις αιτιώδεις συνδέσεις ανάμεσα στην ανάπτυξη του πολιτισμού και του περιβάλλοντος. *Συνεπώς, το κύριο εμπόδιο για την ανάπτυξη μιας αποτελεσματικής περιβαλλοντικής εκπαίδευσης είναι το χάσμα μεταξύ της κουλτούρας και της φύσης που χαρακτηρίζει τη σύγχρονη εκπαίδευση.*

Συνήθης πρακτική είναι τα εκπαιδευτικά περιβαλλοντικά προγράμματα να περιλαμβάνουν επισκέψεις σε οικολογικά πάρκα και σε φυσικές πηγές. Πρόκειται για μία ενδιαφέρουσα και αναγκαία προσέγγιση, αλλά πολλά από αυτά τα προγράμματα παραμένουν προσηλωμένα σε μια μονομερή ιδέα του περιβάλλοντος ως φύσης. Με τις επισκέψεις αυτές εγκαταλείπεται ο πολιτισμός για λίγο και οι μαθητές εισχωρούν στη φύση. Εύλογα, ο προβληματισμός του Barreto σχετικά με τη διάκριση δύο διακριτών σφαιρών, του ανθρωπογενούς και του φυσικού περιβάλλοντος επιβεβαιώνεται στην περίπτωση αυτή.

Με κριτήριο τη μελέτη του Bowers για τις «περιοχές σιωπής»⁴⁰ στα σύγχρονα εκπαιδευτικά προγράμματα υποστηρίζεται πως στις Η.Π.Α. ούτε ένα σχολικό βιβλίο μέχρι το 1981 δεν αναφερόταν στις βλάβες που επέφεραν στα φυσικά οικοσυστήματα οι σύγχρονες βιομηχανικές κοινωνίες. Αυτό σημαίνει ότι ο σύγχρονος τεχνικός πολιτισμός έχει αγνοήσει τις πιο κρίσιμες ερωτήσεις που αφορούν στην ίδια την ανανεωσιμότητά του, με άλλα λόγια στην πιθανότητα της ανθρώπινης επιβίωσης στο μέλλον.

⁴⁰ Mario Grün, "Gadamer and the Otherness of Nature: Elements for an Environmental Education", *Human Studies*, Vol. 28, No 2 (2005), pp. 157-171

Ο φιλόσοφος Hans-Georg Gadamer σημειώνει ότι προϋπόθεση της κατανόησης της φύσης είναι να της επιτρέψουμε να εισχωρήσει στη γλώσσα, προωθώντας την ερμηνευτική προσέγγιση της φύσης. Η σκέψη «υφίσταται» τη φύση και η τελευταία γίνεται ο εαυτός της ενεργώντας με τους δικούς της όρους. Σύμφωνα με την ελληνική φιλοσοφική σκέψη, η φύση υπάρχει όταν αυτοπαρουσιάζεται. Και η κατανόηση για το πράγμα προϋποθέτει το σεβασμό μας γι' αυτό, για την ετερότητά του. Επίσης, τα πράγματα δεν υπάρχουν μόνο για να χρησιμοποιούνται ως εργαλεία, μόνο για να κάνουν κάτι. Επομένως, η γλώσσα είναι θεμελιώδης για την κατανόηση της σχέσης μας με τη φύση, καθώς μέσω αυτής θα αντιληφθούμε πως, εν αντιθέσει με την καρτεσιανή οπτική, δε βρισκόμαστε έξω από τη φύση, ούτε όμως υπαγόμαστε σε αυτή, όπως υποστηρίζει η βαθιά οικολογία. *Μια ερμηνευτική κατανόηση θα οδηγούσε σε μια οικολογική σχέση μεταξύ ανθρώπου και φύσης, μια σχέση που υπαγορεύει τη συμμετοχή του ανθρώπου στη φύση και αντίστροφα, σαν να είναι η φύση και οι άνθρωποι ομόκεντροι κύκλοι.* Μια τέτοιου είδους κατανόηση επιτρέπει την ανάπτυξη των «Τεχνολογιών Συμμαχίας» με τη φύση ως έναν τρόπο προσέγγισής της, χωρίς όμως να αγνοηθεί η ετερότητά της⁴¹.

Η ερμηνευτική προσέγγιση του Gadamer περί ετερότητας στηρίζεται στη σωκρατική μαιευτική, που επιτρέπει «στο άλλο» να μιλήσει, να υπάρχει. Επιπρόσθετα, συνδέεται με την εμπειρία του «Εγώ» για το «Εσύ». Το άνοιγμα από το εγώ στην ετερότητα πρέπει να χαρακτηρίζει τη στάση και του πομπού και του δέκτη του μηνύματος και ορίζει τη διαφορά της ευέλικτης προσωπικότητας από εκείνη που παγιδεύεται στο δογματισμό. Έτσι, κάθε απόπειρα ερμηνείας του «άλλου» της φύσης, μέσω της βούλησής μας

⁴¹ «Από μια τέτοια προσέγγιση τόσο οι άνθρωποι όσο και η φύση εμφανίζονται αμοιβαία μεταμορφωμένοι», υποστηρίζει ο Mario Grün.

δογματικά να την ελέγξουμε, δεν αποτελεί ερμηνευτικό παράδειγμα, γιατί η ερμηνεία είναι εφικτή όταν «το έτερον» μπορεί να σταθεί ως αυθύπαρκτη οντότητα, όχι ως αντικείμενο ή εργαλείο. Στο σημείο αυτό η περιβαλλοντική εκπαίδευση καλείται να δει τη φύση ως «Εσύ» και να συμβάλει στο άνοιγμα της έννοιάς της. Ο Λόγος που εξηγεί το άνοιγμα της ύπαρξης του πράγματος είναι μία ερώτηση κατά τη σωκρατική μαιευτική μέθοδο και την πλατωνική διαλεκτική.

Στο πλαίσιο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης είναι ιδιαιτέρως σημαντικό να θέτουμε τις σωστές ερωτήσεις. Είναι καθοριστικός ο τρόπος που ρωτάμε. Εδώ έγκειται η αξία της διαλεκτικής μεθόδου. Στο πλαίσιο της λογικής των ερωταποκρίσεων και του διαλόγου οι λέξεις προστατεύονται από τη δογματική κακοποίηση και βοηθούν στη δημιουργία μιας αυθεντικής σχέσης με τη φύση. Πράγματι, ο μαθητής είναι σε θέση να κατανοήσει το κείμενο ή ακόμη και τη φύση, όταν καταλαβαίνει τις ερωτήσεις που συγκροτούν τις απαντήσεις.

Οι «Τεχνολογίες της Συμμαχίας» του Ernest Bloch αφορούν και στο αντάμωμα του ανθρώπου με τη φύση ως «Εσύ», που επιτυγχάνεται μέσω της σωκρατικής μαιευτικής και σχετίζεται τόσο με την εκπαιδευτική διαδικασία όσο και τους πολιτικούς σχηματισμούς⁴². Όπως ο Gadamer υπενθυμίζει, δε χρειάζεται να φοβόμαστε την έννοια της ετερότητας, γιατί η αναγνώριση και αποδοχή της σημαίνει την αναγνώριση και την αποδοχή του εαυτού μας και του μέσου μιας αγνής συνάντησης του άλλου στη γλώσσα, τη θρησκεία, την τέχνη, το νόμο και την ιστορία. «Πρέπει να μάθουμε να σταματάμε την εκμετάλλευση και να σεβόμαστε το διαφορετικό ως διαφορετικό, είτε πρόκειται για τη φύση είτε τις κουλτούρες των λαών και τα έθνη και να

⁴² Mario Grün, "Gadamer and the Otherness of Nature: Elements for an Environmental Education", *Human Studies*, Vol. 28, No 2 (2005), pp. 157-171

μπορούσαμε να μάθουμε να βιώνουμε το διαφορετικό σαν το άλλο του εαυτού μας, ώστε να συμμετέχουμε ο ένας με τον άλλο»⁴³.

5. Η χρήση της ερμηνευτικής μεθόδου στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Η σύνδεση με τη διδασκαλία της Ιστορίας

Η ερμηνευτική μέθοδος αναγνωρίζει μια παραγωγική διάσταση στην κατανόηση, επεκτείνει τη σημασία της εκπαίδευσης πέρα από την επικράτηση μιας εργαλειακής λογικής. Η εργαλειακή λογική του σκοπού της εκπαίδευσης προκύπτει από την περιορισμένη κατανόησή της αποκλειστικά μέσω παραμέτρων υπαγορευμένων από τις θετικές επιστήμες, διαδικασία κατά την οποία το άλλο αντικειμενοποιείται, είτε μέσω μιας σχέσης ισχύος είτε της επιβολής των τεχνολογιών που περιορίζουν την έκταση της μάθησης. Εύλογα, η ερμηνευτική μέθοδος πηγάζει ως αντίβαρο στα παραπάνω και για να σημειώσει πως η εκπαιδευτική διαδικασία είναι μια εμπειρία των ίδιων των μαθητών, βιωμένη μέσω της γλώσσας.

Η πρακτική αυτή επιβεβαιώνεται στη διδασκαλία της Ιστορίας. *Μια ιστορική κατανόηση του περιβάλλοντος θα έπρεπε να τοποθετεί την ανθρώπινη ατομικότητα στο πλαίσιο των φυσικών συστημάτων, υπολογίζοντας τη διάδραση ανάμεσα στις πολιτισμικές πρακτικές και το περιβάλλον.* Η διδασκαλία της Ιστορίας θα μπορούσε από μόνη της να αποτελέσει ένα μάθημα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Μια τέτοια προοπτική θα μπορούσε να μεταμορφώσει τα μαθήματα Ιστορίας σε πραγματικά μεγαλειώδη οικολογικά επιτεύγματα.

Ο ρόλος του μαθήματος της Ιστορίας στην περιβαλλοντική εκπαίδευση είναι καταλυτικός, καθώς, αν η τελευταία δε συνδεθεί μαζί της, η φύση δε θα μπορέσει να αυτοπροσδιοριστεί στο πλαίσιο της εκπαίδευσης αυτής. Η

⁴³ Ο.π.

αγνόηση της ιστορικής διάστασης της γνώσης προκαλεί την αγνόηση της φύσης από τον άνθρωπο. *Και αυτό διότι προϋποτίθεται η συνάντηση ανάμεσα στον ιστορικό ορίζοντα του παρόντος και τους ιστορικούς ορίζοντες του παρελθόντος, στο οποίο εντοπίζουμε γνωρίσματα για την κατανόηση της οικολογικής κρίσης και των παραγόντων πίσω από αυτή.*

Τέτοιο πρέπει να είναι το αντικείμενο μιας Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, προσανατολισμένης από την ερμηνευτική μέθοδο, η οποία θα μπορούσε να είναι εξαιρετικά χρήσιμη, γιατί έχει παίξει κεντρικό ρόλο στη μεταφορά από την καντιανή φιλοσοφία της συνείδησης προς μια ιστορική-γλωσσική διάσταση της κατανόησης. Κάτι τέτοιο θα άλλαζε το ποιοι είμαστε, αποσταθεροποιώντας τις σταθερές έως τώρα βάσεις της ανθρωποκεντρικής προσέγγισης της φύσης ως άλλου. Στο πλαίσιο μιας περιβαλλοντικής εκπαίδευσης βασισμένης στην ερμηνευτική προσέγγιση το ζήτημα είναι λιγότερο σχετικό με την ανάμειξή μας στη φύση και *περισσότερο για την κατανόηση του εαυτού μας και της μέχρι σήμερα δράσης μας απέναντι στη φύση.* Το επιστημολογικό μοντέλο, που διαχωρίζει τον άνθρωπο από το περιβάλλον του και καθορίζει τη ζωή του, δικαίως υπονομεύεται από την ερμηνευτική φιλοσοφία. Το προνόμιο του ανταμώματος διαφορετικών ιστορικών οριζόντων θα βοηθούσε στην ανακατασκευή αφηγημάτων, στα οποία η φύση θα εμφανιζόταν στη γλώσσα με διαφορετικό τρόπο. Επομένως, η περιβαλλοντική εκπαίδευση θα παρείχε στους μαθητές μια καλύτερη κατανόηση των τρόπων εισαγωγής της έννοιας της φύσης στη γλώσσα και τον πολιτισμό.

III. Πρόσφατες τάσεις στην έρευνα και πρωτοβουλίες

Το πεδίο της συγκεκριμένης έρευνας είναι δυναμικό και διευρύνεται συνεχώς με γοργούς ρυθμούς σε παγκόσμια εμβέλεια. Όλο και περισσότεροι ερευνητές της εκπαίδευσης αναπτύσσουν ερευνητική δράση στο χώρο της

περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, αλλά και φοιτητές εργάζονται στο συγκεκριμένο πεδίο. Η έρευνα που στηρίζεται στο θετικιστικό μοντέλο κυριαρχεί, αν και έχει αυξηθεί ο αριθμός της έρευνας που ακολουθεί το ερμηνευτικό μοντέλο ή το μοντέλο της κοινωνικής κριτικής. Η έρευνα διεξάγεται τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνικό επίπεδο. Όλο και περισσότερα επιστημονικά συνέδρια αφιερώνονται στην έρευνα της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, καθώς και ο αριθμός των ακαδημαϊκών περιοδικών που αναφέρονται στα ζητήματα της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης (The Australian Journal of Environmental Education, International Research in Geographical and Environmental Education, Environmental Education Research στο Ηνωμένο Βασίλειο, The Canadian Journal of Environmental Education). Κέντρα ερευνών μελετούν ποικίλα θέματα με κυρίαρχο το ενδιαφέρον για την εφαρμογή της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στα διδακτικά προγράμματα (σε 22 Κέντρα Έρευνών) και την ανάπτυξη επινοητικών προγραμμάτων διδασκαλίας (σε 18 Κέντρα Έρευνών), που αντανακλούν την κατάσταση που επικρατεί σε παγκόσμιο επίπεδο. Αναφορές από όλο τον κόσμο, συνέδρια και άρθρα εφημερίδων επιβεβαιώνουν την αναγνώριση της σπουδαιότητας της έρευνας στο πεδίο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.

IV. Δομή, σχεδιασμός και πρακτική

1. Τα δομικά στοιχεία της Π.Ε.: η κυρίαρχη τρίπτυχη δομή⁴⁴

Στο πλαίσιο καθορισμού των στόχων και του σχεδιασμού της δομής της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, είναι χρήσιμο αλλά και αναγκαίο να αναγνωριστούν οι τρεις άξονες που συνθέτουν εξίσου το σχεδιασμό κάθε

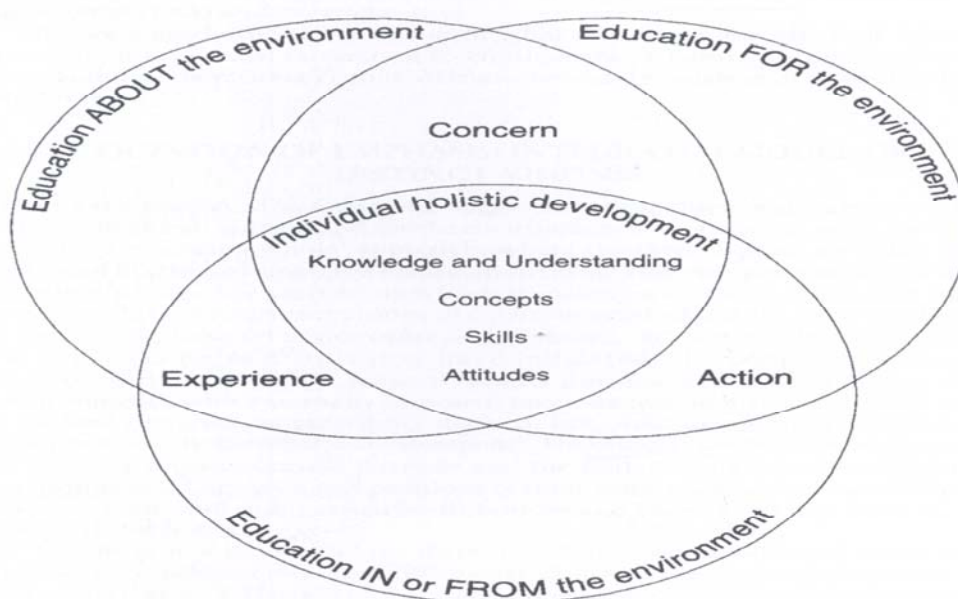
⁴⁴ Ην. Βασίλειο, Συμβούλιο Σχολείων, 1974, στον J. Palmer, *Environmental Education in the 21st Century: Theory, Practice and Promise*, Routledge, London and New York, 1998

εκπαιδευτικής βαθμίδας: «σχετικά με», «μέσα στο» και «για» το περιβάλλον. Σύμφωνα με τον πρώτο άξονα *σχετικά με/αναφορικά με/γύρω από* το περιβάλλον οι σκοποί της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης είναι γνωστικοί και υλοποιούνται μέσω προσεγγίσεων διερευνητικών. Ο δεύτερος ορίζει μια εκπαίδευση *από* το περιβάλλον, που ισοδυναμεί με τη χρήση του περιβάλλοντος ως πηγής και υλοποιείται με δυο τρόπους: ως μέσου έρευνας και ως πηγής υλικού για ρεαλιστικές δραστηριότητες σε όλα τα γνωστικά πεδία. Τέλος, η εκπαίδευση «για το περιβάλλον» δίνει έμφαση στην ανάπτυξη ενδιαφέροντος για το περιβάλλον. Επίσης, αφορά στην εμπλοκή των μαθητών ώστε να επιτευχθεί η διαμόρφωση αξιών που επιδρούν στη συμπεριφορά. Ως επακόλουθο προκύπτει η διαμόρφωση μιας προσωπικής περιβαλλοντικής ηθικής, που συνεπάγεται δράση και μάλιστα συλλογική για το καλό του πλανήτη.

Εμπειρία, σύνοψη, αισθητική, ηθική: πρόκειται για τα τέσσερα στοιχεία που βοηθούν στη σύνδεση των διαστάσεων μάθησης με τις τρεις συνιστώσες της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης: «αναφορικά με», «από», «για» το περιβάλλον. Όταν όλες αυτές οι πλευρές διαχέονται στη μάθηση *ταυτόχρονα*, διαμορφώνουν το σχεδιασμό διδακτικών και μαθησιακών στόχων, που αντανakλούν την τρίπτυχη δομή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και τις προερχόμενες από αυτή προσδοκίες. Αναλυτικότερα, η εκπαίδευση «αναφορικά με το περιβάλλον» αντανakλά το συνοπτικό και το *εμπειρικό* στοιχείο, η εκπαίδευση «από, μέσα στο περιβάλλον» αντανakλά το *αισθητικό* στοιχείο (πνευματικές ποιότητες) και η εκπαίδευση για το περιβάλλον αντανakλά το *ηθικό* στοιχείο.

Στο πλαίσιο του σχεδιασμού της δομής της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, είναι χρήσιμο αλλά και αναγκαίο να αναγνωριστούν οι τρεις άξονες που προαναφέρθηκαν και συνθέτουν εξίσου το σχεδιασμό κάθε εκπαιδευτικής βαθμίδας αλλά και οι εσωτερικές σχέσεις ανάμεσα στα τρία

αυτά στοιχεία (Εικόνα 1)⁴⁵. Αξιοπρόσεκτες είναι οι φυσικές συνδέσεις ανάμεσα τους κατά τη διαδικασία της μάθησης, που είναι: η εμπειρία, το ενδιαφέρον και η δράση. Χωρίς αυτά τα στοιχεία η διαδικασία της μάθησης στο πλαίσιο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης δεν είναι ούτε επιτυχής ούτε διαρκής. Συνεπώς, τα περιβαλλοντικά προγράμματα θα εξασφαλίσουν την επιτυχία, αν ενσωματώσουν τα παραπάνω στοιχεία και θέσουν τους κατάλληλους διδακτικούς στόχους.



☉ *Εικόνα 1: Μοντέλο διδασκαλίας στην περιβαλλοντική εκπαίδευση: συστατικά στοιχεία υλοποίησης των στόχων διδασκαλίας*

Στον αντίποδα τίθεται το ερώτημα αν μπορεί η ολιστική προσέγγιση που αναλύθηκε παραπάνω να αμφισβητηθεί, καθώς υπάρχουν στην ουσία τρεις διακριτές οπτικές αναφορικά με την περιβαλλοντική εκπαίδευση και η καθεμία δίνει έμφαση σε ένα από τα τρία στοιχεία: «σχετικά με», «μέσα σε», «για» ως τρόπο μάθησης. Μάλιστα, στην πρώτη θεώρηση αντιστοιχεί το θετικιστικό μοντέλο, στη δεύτερη το ερμηνευτικό και στην τρίτη η κριτική θεωρία. Επομένως, η ύπαρξη διαφορετικών φιλοσοφικών προσεγγίσεων και

⁴⁵ Το σχήμα στον J. Palmer, *Environmental Education in the 21st Century: Theory, Practice and Promise*, Routledge, London and New York, 1998

πρακτικών επιβεβαιώνει την πολυπλοκότητα της σκέψης και της διαδικασίας της μάθησης στο πλαίσιο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.

Προς την κατεύθυνση ριζικού αναστοχασμού των στόχων που συνδέονται με την περιβαλλοντική εκπαίδευση κινούνται ορισμένοι παιδαγωγοί⁴⁶. Σύμφωνα με τις εκτιμήσεις τους οι στόχοι που έχουν διατυπωθεί και γίνει αποδεκτοί παγκοσμίως πρέπει να αναθεωρηθούν, να υπόκεινται σε αξιολογήσεις και επανεκτιμήσεις από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς *κατά τόπους* και να προσαρμόζονται στο εκάστοτε κοινωνικό, πολιτικό, οικολογικό, πολιτισμικό και ιστορικό πλαίσιο. Άλλοι συσχετίζουν την ανάγκη για ριζική αναθεώρηση με τη συνειδητοποίηση πως η εκπαίδευση πρέπει να στοχεύει στο να μαθαίνουν οι μαθητές να ζουν «με» το περιβάλλον, όχι «σχετικά με» αυτό ούτε «για» αυτό. Έτσι μόνον αποκτούν «οικολογική συνείδηση», που ορίζει την «ύπαρξη» ως τη συνύπαρξη του ανθρώπου με τη φύση. Στο πλαίσιο της παραπάνω συλλογιστικής, η οικολογική κατανόηση της εκπαίδευσης εστιάζει στις αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στους ανθρώπους και τα περιβάλλοντά τους. Όμως, η «εκπαίδευση για («for») το περιβάλλον» έχει κερδίσει έδαφος έναντι της παραδοσιακής προσέγγισης που εστιάζει στη μάθηση σχετικά με ή μέσα στο περιβάλλον.

Από την άλλη μεριά, έχει ασκηθεί κριτική στην έννοια της εκπαίδευσης «για το περιβάλλον» με το επιχείρημα ότι οι σκοποί της εκπαίδευσης δεν είναι εξωτερικοί ως προς την ίδια την εκπαίδευση, αλλά οι μαθητές χρειάζεται να ενθαρρυνθούν να σκεφτούν κριτικά για τις δυνατότητες που τους παρέχονται στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων που αναλαμβάνουν για το

⁴⁶ Joy A. Palmer, *Environmental Education in the 21st Century: Theory, Practice and Promise*, Routledge, London and New York, 1998, pp. 233-239

περιβάλλον «μέσα» σε αυτό. Αναμφισβήτητα, και οι τρεις οπτικές μπορούν να τεθούν σε εφαρμογή και να λειτουργήσουν υποστηρικτικά μεταξύ τους.

2. Οι διαστάσεις της διαδικασίας της μάθησης στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Σύνδεση με τη διδασκαλία της ιστορίας του περιβάλλοντος

Διαστάσεις της μάθησης στην περιβαλλοντική εκπαίδευση είναι οι η γνώση, η κατανόηση, οι δεξιότητες και οι συμπεριφορές⁴⁷. Επτά περιοχές γνώσης και κατανόησης αποτελούν τη βάση ανάπτυξης αξιοσημείωτων θεμάτων μιας ιστορικής μελέτης περιβάλλοντος στο πλαίσιο διδασκαλίας της ιστορίας και είναι οι ακόλουθες: κλίμα, έδαφος-μέταλλα, νερό, υλικά και πηγές ενέργειας, χλωρίδα-πανίδα, άνθρωποι-κοινότητες, κτίρια-βιομηχανοποίηση-εργασία. Πράγματι, με τον τρόπο αυτό οι μαθητές αναπτύσσουν γνώσεις και κατανοούν:

- την επίδραση των ανθρώπινων δραστηριοτήτων στο περιβάλλον,
- διαφορετικά περιβάλλοντα τόσο του παρόντος όσο και του παρελθόντος,
- την περιβαλλοντική αλληλεξάρτηση ατόμων, ομάδων, κοινοτήτων και εθνών,
- τις συγκρούσεις ως απότοκο περιβαλλοντικών ζητημάτων,
- πώς το περιβάλλον έχει επηρεαστεί από αποφάσεις και ενέργειες στο παρελθόν,
- τη σπουδαιότητα ενός σχεδιασμού που να λαμβάνει υπόψη αισθητικές παραμέτρους,
- τη σπουδαιότητα αποτελεσματικής δράσης για την προστασία και τη διαχείριση του περιβάλλοντος.

⁴⁷ Ηνωμένο Βασίλειο, 1990, στο Joy A. Palmer, *Environmental Education in the 21st Century: Theory, Practice and Promise*, Routledge, London and New York, 1998

3. Ενοποιημένα μοντέλα ή διακριτές προοπτικές:

Κατά την επικρατούσα ορολογία δύο μοντέλα ενσωμάτωσης της Π.Ε. στα εκπαιδευτικά συστήματα προτείνονται, με δράση συμπληρωματική μεταξύ τους: το πρώτο μοντέλο ονομάζεται **πολυεπιστημονικό** και το δεύτερο **διεπιστημονικό**.

Το πρώτο μοντέλο ισοδυναμεί με την εισαγωγή θεμάτων σχετικών με το περιβάλλον στα ήδη υπάρχοντα μαθήματα. Τα περιβαλλοντικά θέματα διαχέονται σε όλο το αναλυτικό πρόγραμμα. Αντίθετα, σύμφωνα με το διεπιστημονικό μοντέλο, η Π.Ε. αποτελεί έναν ξεχωριστό τομέα. Συγκεκριμένα, τα διαφορετικά μαθήματα σε συνεργασία δημιουργούν ένα ξεχωριστό μάθημα ή προγράμματα ή δραστηριότητες ή διδακτικές ενότητες ή άλλους τρόπους οργάνωσης διδασκαλίας της Π.Ε.

4. Το αίτημα μιας εκπαίδευσης «για» τη βιωσιμότητα

Σήμερα η κατανόηση της φράσης «εκπαίδευση για το περιβάλλον» και οι αμοιβαίες σχέσεις με τις δύο άλλες αποδεκτές θέσεις «σχετικά με» και «στο» περιβάλλον έχουν αποτελέσει το κίνητρο για την πρακτική ανάπτυξη των προγραμμάτων Π.Ε. στις σχολικές μονάδες και τάξεις ανά τον κόσμο. Σύμφωνα με τη διακήρυξη της «Χάρτας του Βελιγραδίου» (1975) η Π.Ε. οφείλει να έχει **οικοκεντρικό** προσανατολισμό, αφού πρεσβεύει ένα νέο αξιακό σύστημα, νέο ήθος, αλλαγές σε στάσεις και συμπεριφορές προς το περιβάλλον, νέου τύπου ανάπτυξη, διαδραστικές σχέσεις ανθρώπου-φύσης. Βέβαια, οι νέες αξίες και στάσεις ζωής βρίσκονται σε εξέλιξη⁴⁸.

Ο Huckle δικαίως υποστήριξε ότι, αν η Π.Ε. περιορίζεται σε εκπαίδευση *γύρω*, *από* και *μέσα* στο περιβάλλον, όχι μόνο δεν μπορεί να οδηγήσει στη λύση των περιβαλλοντικών προβλημάτων, αλλά, αντίθετα, ενισχύει την

⁴⁸ D. Pepper, «The basic of a radical curriculum in environmental education», C. Lasey-R. Williams (eds), *Education, Ecology and Development: the case for an education network*, W. W. F. Kogan Page, London 1987, σσ. 65-79.

περιβαλλοντική επιβάρυνση. Επίσης, επισημαίνει ότι η Π.Ε. και η διαχείριση του περιβάλλοντος γίνονται υπό τις παρούσες συνθήκες παθητικά όργανα του υπάρχοντος οικονομικοκοινωνικού κατεστημένου.⁴⁹

Αναφορικά με την εκπαίδευση, η επιβίωση δεν είναι θέμα εξαφάνισης του ανθρώπινου είδους. Στην ουσία πρόκειται για μια σύλληψη πραγματιστική: *«επιβίωση σε μια βιώσιμη συνθήκη πολιτισμικού πλούτου, που επιτρέπει την αυτοπραγμάτωση»*, ένα επίπεδο διακριτό από την αμιγή επιβίωση⁵⁰.

Συνεπώς, η ανθρωπότητα καλείται να διατηρήσει το *«φυσικό κεφάλαιο»*, καθώς αυτό, μέσω της προστασίας των φυσικών πόρων και της οριοθέτησης των δεξαμενών αποβλήτων, είναι προϋπόθεση για τη βελτίωση της ποιότητας ζωής και της κοινωνικής αειφορίας, του ανθρώπινου κεφαλαίου, που περιλαμβάνει επενδύσεις στην εκπαίδευση και την υγεία. Σήμερα το φυσικό κεφάλαιο είναι σπάνιο. Είναι ένας αναπτυξιακός παράγοντας που συνεχώς περιορίζεται, δεν είναι πλέον ένα ελεύθερο αγαθό. Οικολογικοί στόχοι, όπως η ακεραιότητα του οικοσυστήματος, η ικανότητα φροντίδας, η βιοποικιλότητα, αφορούν σε παγκόσμια ζητήματα.⁵¹ Εύλογα, πρέπει να ενδιαφέρουν κάθε σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα.

Επομένως, η εκπαίδευση «για» τη βιωσιμότητα είναι αναγκαία διότι:

1. Συμβάλλει στην κατανόηση της αλληλεξάρτησης/διάδρασης ανάμεσα στις μορφές ζωής και των επιπτώσεων των ανθρώπινων πράξεων και

⁴⁹ J. Huckle, «Environmental Education», J. Huckle (ed), *Geographical Education, Reflection and Action*, Oxford University Press, 1983.

⁵⁰ Christopher Will, «Education and Human Survival: The Relevance of the Global Security Framework to International Education», *International Review of Education*, Vol. 46, No. 3/4 (Jul., 2000), pp. 195-198.

⁵¹ Robert Goodland and Herman Daly, «Environmental Sustainability: Universal and Non-Negotiable», *Ecological Applications*, Vol. 6, No. 4 (Nov., 1996), p. 1007.

αποφάσεων στους φυσικούς πόρους, σε επίπεδο τοπικό αλλά και παγκόσμιο.

2. Αναπτύσσει αξίες, στάσεις και συμπεριφορές ώστε οι άνθρωποι να εμπλέκονται αποτελεσματικά στη βιώσιμη ανάπτυξη σε επίπεδο τοπικό, εθνικό και διεθνικό και οι αποφάσεις τους να ενσωματώνουν τα οικονομικά με τα περιβαλλοντικά οφέλη.
3. Βεβαιώνει την αξιοπιστία των διαφορετικών προσεγγίσεων της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και την ανάγκη για περαιτέρω ανάπτυξη και ενσωμάτωση των συλλήψεων της βιωσιμότητας σε αυτές και άλλες σχετικές με αυτές διεπιστημονικές προσεγγίσεις, εξίσου με άλλες εγκαθιδρυμένες επιστήμες και επιστημονικές αρχές.

V. Πρωτοβουλίες σε διεθνικό επίπεδο. Ο ρόλος των κοινωνικών επιστημών.

Η πρώτη διακυβερνητική συνεργασία αναφορικά με την περιβαλλοντική εκπαίδευση στη Στοκχόλμη (5-16 Ιουνίου 1972) με θέμα «Το Περιβάλλον του Ανθρώπου» πρότεινε ένα πρόγραμμα *διεπιστημονικής* περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και εφάρμοσε το πρώτο πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης (UNEP)⁵².

Στο συνέδριο του Βελιγραδίου το 1975 υποστηρίχτηκε πως η περιβαλλοντική εκπαίδευση *χρειάζεται παγκόσμια σκέψη και τοπική δράση* και πρέπει να εστιάσει στη σχέση του ανθρώπου με τη βιόσφαιρα.

Στο συνέδριο του Μονάχου (1978) δόθηκε *έμφαση στο ρόλο των κοινωνικών επιστημών*, ώστε να αποφευχθεί η μονολιθική και εργαλειακή ερμηνεία της φύσης από τις φυσικές επιστήμες. Η εμπλοκή των ανθρωπιστικών επιστημών πήρε υπόσταση αργότερα με το επιχείρημα ότι *η ηθική, πολιτισμική και οικονομική διάσταση του θέματος καθορίζουν τις*

⁵² www.dide.pie.sch.gr/ypperpi/genika/istoriko_plaisio_pe.htm

αντιλήψεις για την ερμηνεία του περιβάλλοντος και τις συμπεριφορές απέναντι στη χρήση του⁵³. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στα ακόλουθα σημεία:

1. Η περιβαλλοντική εκπαίδευση οφείλει να σκεφτεί το περιβάλλον στην **ολότητα** του: ως φύση και ως κατασκευή, ως τεχνολογική και ως κοινωνική ολότητα (οικονομική, πολιτική, τεχνολογική, πολιτισμική, ιστορική, ηθική, αισθητική).
2. Οφείλει να είναι **διεπιστημονική** στην προσέγγισή της και να καλύπτει τοπικά όσο και διεθνικά ζητήματα.
3. Οφείλει να καθιστά το μαθητή ικανό να αποκτά ένα ρόλο στο σχεδιασμό των μαθησιακών του εμπειριών και να του παρέχει μια ευκαιρία να λαμβάνει αποφάσεις και να αποδέχεται τις συνέπειες.

Η Unesco συμπληρωματικά επισήμανε τον υποτυπώδη ρόλο των κοινωνικών επιστημών στην περιβαλλοντική εκπαίδευση, επειδή «η επιλογή των αντικειμένων και των αποφάσεων στις συζητήσεις για το περιβάλλον λαμβάνονται σε γενικές γραμμές από τεχνικούς ή ειδικούς των φυσικών επιστημών, που σε πολλές περιπτώσεις υπολείπονται σε θεωρητικό υπόβαθρο στον τομέα των κοινωνικών επιστημών». Οι ακόλουθες προτάσεις έγιναν για να διευκολύνουν τη συμμετοχή των κοινωνικών επιστημών:

1. Η Κοινωνιολογία θα εξηγούσε τη σχέση κοινωνίας-φύσης και τις συνέπειες του τρόπου ζωής στο περιβάλλον.
2. Η Ανθρωπολογία θα διευκρίνιζε τον κεντρικό ρόλο του περιβάλλοντος στην ανάπτυξη των κοινωνιών.
3. *Η Ιστορία κρίθηκε ως αναντικατάστατη στο να «συλλάβει την κινητήρια δύναμη πίσω από τις περιβαλλοντικές διαδικασίες» και στο να τραβήξει τη διαχωριστική γραμμή ανάμεσα στις « βραχείες περιόδους περιβαλλοντικών*

⁵³ Deutsche Unesco- Kommission 1978 στον Klaus Schleider, «Beyond Environmental Education: The need for Ecological Awareness», International Review of Education, Vol. 35, No. 3 (1989), p. 265

κρίσεων και τις μακράιωνες περιόδους, στη διάρκεια των οποίων χτίζεται η προοπτική της περιβαλλοντικής αλλαγής» ή στο να τοποθετήσει σε προοπτική « παρελθοντικές και παροντικές αξίες, συμπεριφορές και μορφές συμπεριφορών απέναντι στο περιβάλλον»⁵⁴. Κάθε εκπαιδευτικό σύστημα χρειάζεται έναν αναπροσανατολισμό στη βάση μιας περιβαλλοντικής ηθικής.

Αναντίρρητα, ο ρόλος του σχολείου στην ανάπτυξη της ευθύνης για το περιβάλλον προσανατολισμένης προς το μέλλον είναι πρωταρχικός, καθώς: α. η κατανόηση των οικολογικών αλληλεξαρτήσεων απαιτεί πιο συστηματική ενόραση, που τα Μαζικά Μέσα Επικοινωνίας ή η κοινή γνώμη δεν μπορούν να προσφέρουν, β. η απήχηση πολιτισμικών και επιστημονικών παραδειγμάτων δύσκολα είναι δυνατόν να επιτευχθεί με μέτρα διαχείρισης, γ. οι αλλαγές συμπεριφοράς απέναντι στη φύση και τους φυσικούς πόρους είναι από ψυχολογική πλευρά ευκολότερες με τους νέους ανθρώπους και δ. οι δυτικές δημοκρατίες ως προς τις δομές τους βασίζονται στην ατομική ευθύνη, που θεωρείται ότι υπονομεύεται από την επέκταση όλων των ειδών κανονισμών. Βέβαια, το ερώτημα είναι αν η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση μπορεί να καθορίσει την πολιτική και δημόσια συνειδητοποίηση ή απλώς απηχεί τις ανεπάρκειές τους. Σε ποιο βαθμό μπορεί να συναντήσει τις περιβαλλοντικές προκλήσεις και να συμβάλει στην απήχηση των διαδράσεων ανάμεσα στη φύση και τον πολιτισμό θα γίνει μια απόπειρα διερεύνησης στο τελευταίο μέρος της παρούσας εργασίας.

⁵⁴ Klaus Schleider, «Beyond Environmental Education: The need for Ecological Awareness», International Review of Education, Vol. 35, No. 3 (1989), p. 267

VI. Γερμανία: Η προβληματική γύρω από την περιβαλλοντική εκπαίδευση⁵⁵

Στις αρχές της δεκαετίας του '70 στην Ομοσπονδιακή Δημοκρατία της Γερμανίας μια πιο δυναμική περιβαλλοντική διάσταση έκανε την εμφάνισή της στα σχολικά βιβλία της βιολογίας, της γεωγραφίας και της χημείας. *Όμως, οι κοινωνικές επιστήμες ούτε ήταν σε θέση να αντιμετωπίσουν τις συνέπειες της οικολογικής κρίσης, ούτε ήταν έτοιμες να προσφέρουν μια γενική καθοδήγηση.*

Τη δεκαετία του '80 και με πρωτοβουλία του Υπουργείου Πολιτισμού προτάθηκε αλλαγή «πλεύσης» στους διδακτικούς σκοπούς της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, που καλείται τώρα να βοηθήσει τους μαθητές να αναγνωρίσουν την εσωτερική σχέση ανάμεσα στις οικολογικές, οικονομικές και κοινωνικές επιρροές, να μαθαίνουν να αντιδρούν σε προσωπικές, τοπικές και διεθνικές επιδράσεις στα περιβαλλοντικά συστήματα και να αναγνωρίζουν τα ανταγωνιζόμενα κοινωνικά συμφέροντα καθώς και τις δικές τους ευθύνες. Ως αποτέλεσμα συναίνεσης η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση καλείται να προσέξει: α. τις συμπεριφορές και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, γιατί το ενδιαφέρον τους για το περιβάλλον αυξανόταν όσο μεγάλωνε το επίπεδο κατανόησής τους, β. έναν εσώκλειστο και ενοποιούμενο τρόπο σκέψης, μεθόδους επίλυσης προβλημάτων και τη λήψη ατομικών αποφάσεων πέρα από το σχολικό χώρο και γ. τον επαναπροσδιορισμό των αξιών με στόχο την αρμονική συνύπαρξη του ανθρώπου με τη φύση.

Σε επίπεδο εφαρμογών, το 1982 σε περισσότερα από 40 πανεπιστήμια και κολλέγια προσφέρονταν μαθήματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και μάλιστα, στα 33 από αυτά μέσω μαθημάτων όπως η βιολογία με μόνο ένα πανεπιστήμιο να παρέχει μάθημα αμιγώς περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.

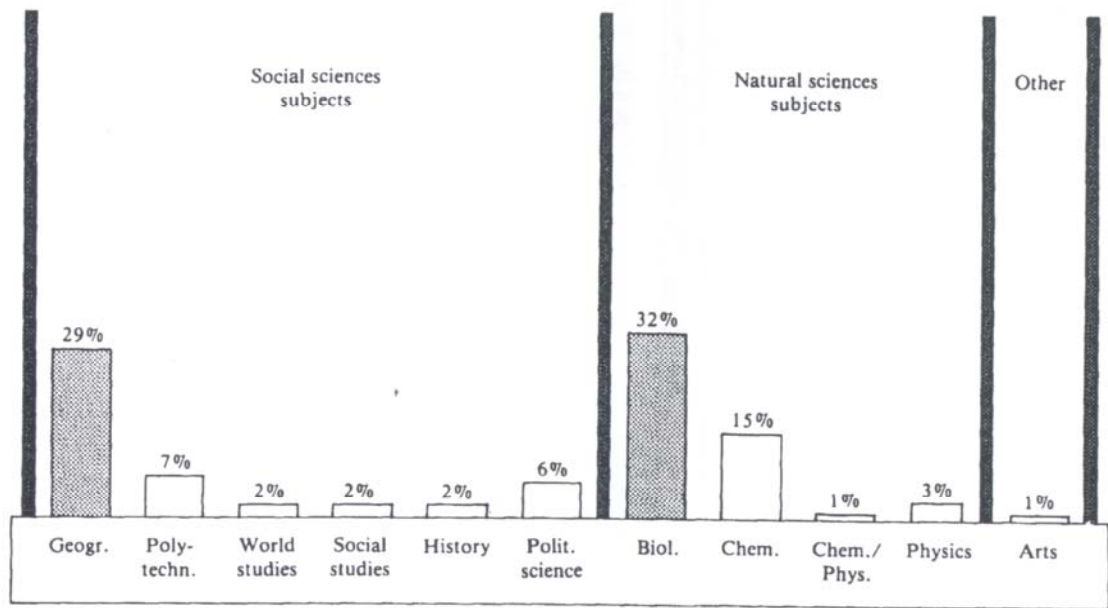
⁵⁵ Ο.π., σσ. 265, 267-269.

Συνολικά, η αποδοχή μιας πιο δραστηρικής εμπλοκής των κοινωνικών επιστημών αυξήθηκε σημαντικά στο διάστημα 1974-1986, ενώ το ενδιαφέρον υπέρ μιας «γενικής διδακτικής αντίληψης» αποδεικνύει ότι υποστηρίζονται αλλαγές, που προχωρούν πέρα από την ευρωπαϊκή ήπειρο.

Παρά τις δηλώσεις επίσημων κρατικών φορέων για την πρόοδο που συντελέστηκε στον τομέα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, ένας διάχυτος σκεπτικισμός προερχόμενος από άλλες κατευθύνσεις είναι βάσιμος, καθώς:

- α. τα σχολικά προγράμματα των γυμνασίων τα χαρακτήριζε η αποσπασματικότητα,
- β. η περιβαλλοντική εκπαίδευση περισσότερο παρείχε πληροφορίες παρά εστίαζε στη συμπεριφορά και τη δράση των μαθητών,
- γ. τα μαθήματα σχετικά με τις κοινωνικές επιστήμες δεν είχαν ακόμη αναπτύξει επινοήσεις για την περιβαλλοντική εκπαίδευση,
- δ. η αλληλεξάρτηση μεταξύ φύσης και ανθρώπινης οικολογίας λάμβανε ακόμη λιγότερη προσοχή από ό, τι στην έρευνα (Εικόνα 2)⁵⁶.

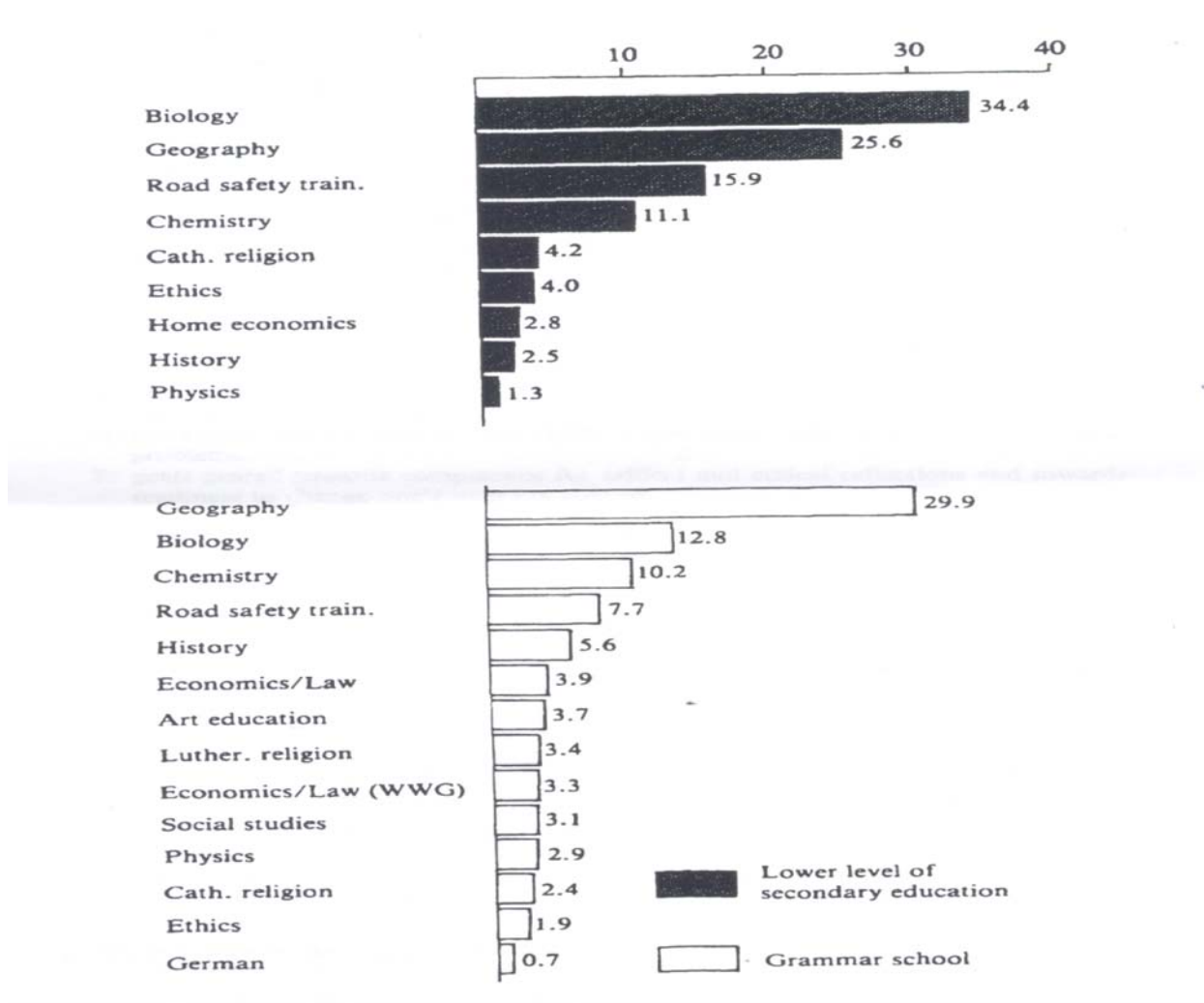
⁵⁶ Το σχήμα στον Klaus Schleider, «Beyond Environmental Education: The need for Ecological Awareness», *International Review of Education*, Vol. 35, No. 3 (1989), pp. 265, 267-269



Εικόνα 2: Θέματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στο πρόγραμμα των μαθημάτων του γυμνασίου στην Ομοσπονδιακή Δημοκρατία της Γερμανίας το 1979.

Αξιοπρόσεκτο είναι ότι, σύμφωνα με τα στατιστικά τεκμήρια έρευνας στις αρχές της δεκαετίας του '80 στην εκπαίδευση των παιδιών του γυμνασίου, διαπιστώνεται ότι το μάθημα της ιστορίας σπάνια αγγίζει τα οικολογικά προβλήματα. Επιπρόσθετη έρευνα σε «Secondary Technical Schools» και «Grammar Schools» επιβεβαιώνει την προηγούμενη, αφού και σε αυτή την περίπτωση οι κοινωνικές επιστήμες είναι διστακτικές στο να χειριστούν τα περιβαλλοντικά προβλήματα με εξαίρεση τη γεωγραφία (Εικόνα 3)⁵⁷.

⁵⁷ Το σχήμα στον Schleider, «Beyond Environmental Education: The need for Ecological Awareness», International Review of Education, Vol. 35, No. 3 (1989), pp. 265, 267-269

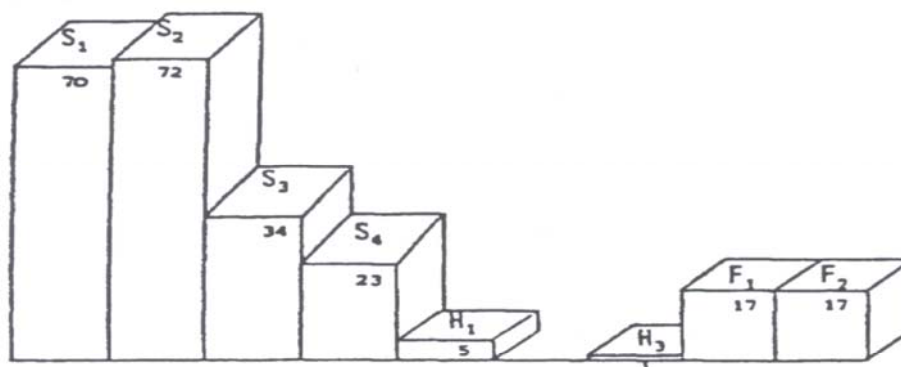


Εικόνα 3: Ποσοστά διδακτικών στόχων ανά μάθημα με περιβαλλοντικές πλευρές της εκπαίδευσης μαθητών γυμνασίου (*lower level*) και σχολείων γραμματικής

Ακόμη και οι φυσικές επιστήμες και η γεωγραφία ασχολούνταν με θέματα προστασίας της φύσης, τις πηγές ενέργειας και τη μόλυνση, ελάχιστα όμως με την εκπαιδευτική διάσταση του προβλήματος ή τις επιπτώσεις στην ανθρώπινη υγεία. Παρόμοια αποτελέσματα προέκυψαν και από τη συγκριτική μελέτη σχολικών εγχειριδίων. Συγκεκριμένα, η προσέγγιση των περιβαλλοντικών θεμάτων είναι μονοδιάστατη, καθώς μόλις το 5% των θεμάτων υπό διαπραγμάτευση περιλαμβάνουν κοινωνικά παραδείγματα ανάλυσης των αιτιών αυτών των προβλημάτων. Ειδικά σε σχέση με τη μεθοδολογία διδασκαλίας στα σχολεία γραμματικής κατά τη δεκαετία του '80 το ενδιαφέρον για αντικειμενική πληροφόρηση υπερκέρνουσε το αντίστοιχο

για την ανάπτυξη θεμελιωδών δεξιοτήτων, όπως η ικανότητα ανάληψης δράσης και η κριτική ικανότητα (Εικόνα 4)⁵⁸.

Εικόνα 4: Διδακτικοί στόχοι σχετικοί με την περιβαλλοντική εκπαίδευση στα προγράμματα μαθημάτων των *grammar schools*



S: goals directed towards definitions and knowledge about ecological/environmental phenomena and relations.
H: goals favouring a willingness and ability to take action with regard to environmental problems.
F: goals geared towards competence for critical and ethical reflections and towards readiness to change one's own life concept.

Εν κατακλείδι, το μικρό ενδιαφέρον για αλλαγές συμπεριφοράς και οι περιορισμένες ώρες διδασκαλίας αφιερωμένες αμιγώς στην περιβαλλοντική εκπαίδευση δε θα μπορούσαν να επιτύχουν μακροπρόθεσμες και σταθερές αλλαγές συμπεριφοράς.

VII. Ανάγκη αλλαγών στην περιβαλλοντική εκπαίδευση

1. Η βιωματική μάθηση

Αναφορικά με την αξία της βιωματικής μάθησης πρέπει να τονιστεί η ζωτική σημασία των εμπειριών από την πρώιμη παιδική ηλικία, ειδικότερα των βιωμάτων από την επικοινωνία με το φυσικό κόσμο γενικά. Επίσης,

⁵⁸ Για τον πίνακα βλ. στον Schleider, «Beyond Environmental Education: The need for Ecological Awareness», *International Review of Education*, Vol. 35, No. 3 (1989), pp. 265, 267-269

σημαντική είναι η επίδραση που ασκούν οι πνευματικές, αισθητικές και θρησκευτικές ιδέες, πεποιθήσεις και εμπειρίες στον τρόπο που σκέφτονται οι άνθρωποι για το περιβάλλον, και μάλιστα με εντυπωσιακή ποικιλία. Ερευνητικά προγράμματα, όπως η έρευνα «Global Environment and Expanding Moral Circle», έχουν καταδείξει τη σημασία των πνευματικών ιδεών, συμπεριφορών και αξιών στην ανάπτυξη της οικολογικής συνείδησης. Οι ερωτώμενοι μαθητές αποκάλυψαν με τις απαντήσεις τους την πανίσχυρη επίδραση πνευματικών και αισθητικών εμπειριών: μίλησαν για τη συγκίνηση που τους προξενεί η ομορφιά της φύσης, πόσο πληγώνονται από την αδικία σε βάρος της αλλά και για το ρόλο κλειδί της τηλεόρασης στην απόκτηση γνώσεων για το περιβάλλον και την ανάπτυξη του ενδιαφέροντος για αυτό⁵⁹.

Μέσα από την επισκόπηση του θέματος προκύπτει ότι η διατήρηση της φύσης κατατάσσεται ψηλά στη ιεραρχία των ενδιαφερόντων των νέων ανθρώπων, *οι οποίοι συνδέουν τα περιβαλλοντικά προβλήματα περισσότερο με τη φύση, τα δάση και τα τοπία παρά με κοινωνικούς παράγοντες*, αλλά υποστηρίζουν δυναμικά μη υλιστικές αξίες συγκριτικά με τους ενήλικες. Πέρα από αυτό, λίγα γνωρίζουμε για συγκεκριμένους παράγοντες που συσχετίζουν τη συνείδηση με τη συμπεριφορά. Πληροφορίες βασισμένες στην εμπειρία δείχνουν πως η οικολογική συνείδηση επηρεάζεται έντονα από την κοινωνικοποίηση των παιδιών, τη βιωματική σχέση τους με τη φύση, το χαρακτήρα τους και τις πληροφορίες που αντλούν από τα Μαζικά Μέσα Επικοινωνίας. ***Συνολικά, τα σχετικά ευρήματα ενισχύουν το επιχείρημα ότι οι συμπεριφορές απέναντι στη φύση παγιώνονται κατά την παιδική ηλικία, όταν η στάση προς τη φύση καθορίζεται κυρίως από τις προσωπικές εμπειρίες παρά από τις γνώσεις***, και επιπλέον ότι η σχολική διδασκαλία στη

⁵⁹ Joy A. Palmer, *Environmental Education in the 21st Century: Theory, Practice and Promise*, Routledge, London and New York, 1998, pp. 241-242

σύγχρονη μορφή της ασκεί μόνο περιορισμένη επίδραση⁶⁰. Επομένως, αναγκαία είναι μια περισσότερη *βιωματική* περιβαλλοντική εκπαίδευση.

Αν η διδασκαλία της αμοιβαίας σχέσης φύσης-πολιτισμού επιθυμεί να μεταδίδει αποτελεσματικά τη γνώση σε συμπεριφορές που αλλάζουν, πρέπει να σκεφτεί πώς χτίζονται οι συμπεριφορές και η συνείδηση, κάτω από τι είδους προσωπικά βιώματα, που αναπτύσσουν δεξιότητες φυσικές, συναισθηματικές, πολιτισμικές, συνθετικές, καθώς και ποιοι από τους φορείς κοινωνικοποίησης ανταγωνίζονται τους εκπαιδευτικούς στόχους. Σε γενικές γραμμές, οι ανάγκες διδασκαλίας πρέπει να ενταχθούν στο πλαίσιο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, που μπορεί να βρει πεδίο εφαρμογής σε κάθε γειτονιά μέσω των ανταγωνιζόμενων επιδράσεων πάνω στον περιβαλλοντικό σχεδιασμό του ελεύθερου χρόνου, της κατανάλωσης, της κυκλοφορίας των οχημάτων, των οικιστικών εγκαταστάσεων και άλλων απαιτήσεων.

2. Η διδασκαλία της Τοπικής Ιστορίας: μια βιωματική διαδικασία

Ως σχολικό αντικείμενο η Τοπική Ιστορία ενδυναμώνει τη σχέση του μαθητή με το περιβάλλον, *καθώς τον ευαισθητοποιεί για το περιβάλλον και την ποιότητα ζωής*. Ιδιαίτερα γνωρίσματα της Τοπικής Ιστορίας, που συμβάλλουν στη διαμόρφωση οικολογικής συνείδησης είναι:

- α. Η ανάπτυξη στάσεων και δεξιοτήτων, όπως αυτενέργεια, επινοητικότητα, δράση, *υιοθέτηση νέων στάσεων απέναντι στο παρόν*.
- β. Η τεκμηρίωση απόψεων: μέσα από την έμπρακτη εμπλοκή τους στην ερευνητική διαδικασία, τις επιτυχίες, τις αποτυχίες, τις εκτιμήσεις των υπό έρευνα καταστάσεων και την εξεύρεση λύσεων οι μαθητές οδηγούνται σε υψηλού βαθμού *βιωματική* προσέγγιση του προς έρευνα περιβάλλοντος.
- γ. Η συνεχής ανατροφοδότηση της έρευνας με νέα ερωτήματα από το υλικό των πηγών υπαγορεύει τον προσδιορισμό ή επαναπροσδιορισμό του

⁶⁰ Ο.π., σ. 242-245.

χαρακτήρα των εξεταζόμενων προβλημάτων, π.χ. των περιβαλλοντικών, και οδηγεί τους μαθητές σε δοκιμές και προσπάθειες για ανεύρεση της εκάστοτε βέλτιστης λύσης. Τέτοιες ερευνητικές διαδρομές αποτελούν για το μαθητή αποδείξεις της αναγκαιότητας της επαγωγικής σκέψης και προάγουν την εκτίμησή του για το κύρος των συμπερασμάτων που προκύπτουν από αυτή.

δ. Η διαθεματικότητα.

ε. Ο μαθητής γίνεται ερευνητής: *προάγεται η σχέση γνώσης και εμπειρίας και η ιστορία γίνεται μια ζωντανή επίδραση στη σύγχρονη ζωή*⁶¹.

Η σύνδεση της ιστορικής γνώσης και της εμπειρίας είναι αναγκαία στο πλαίσιο της διδασκαλίας της Ιστορίας, καθώς το παρελθόν πρέπει να χρησιμοποιηθεί ως ένα μέσο ερμηνείας των σύγχρονων βιωμάτων. Στο σημείο αφετηρίας, το παρόν, επιστρέφει ο διδάσκων διαρκώς για να αναζητήσει κίνητρα έρευνας. Είναι αναγκαίο οι μαθητές να κατανοήσουν την εξέλιξη της παρούσας συνθήκης, και για να εκτιμήσουν την ίδια τη συνθήκη, αλλά και για να προβλέψουν το μέλλον της. Η ιστορία είναι δύναμη του παρόντος, όχι κομμάτι του παρελθόντος. Σκοπός του καθηγητή της Ιστορίας είναι να διευρύνει το ενδιαφέρον των μαθητών για τις συνθήκες ώστε να δραστηριοποιηθούν για την υλοποίηση των αξιών που χρειάζεται η πόλη τους, η χώρα τους, ο πλανήτης.

Επομένως, την καλύτερη βάση κατανόησης του ιστορικού υλικού και των συνθηκών που ευθύνονται για τις περιβαλλοντικές αλλαγές αποτελεί **η μελέτη του άμεσου περιβάλλοντος**, που βρίσκεται πέρα από την απλή παρατήρηση. Στην Τοπική Ιστορία όλες οι συνθήκες είναι παρούσες, προκειμένου να διαμορφωθούν σαφείς και καθορισμένες εικόνες⁶².

⁶¹ Emily J. Rice, «Local History», *The Course of Study*, Vol. 1, No. 8 (Apr., 1901), pp. 689-693.

⁶² Τα γεγονότα εκτυλίχτηκαν σε οικείες περιοχές για τους μαθητές και η Ιστορία ζωντανεύει μπροστά τους, γίνεται μια δραστική δύναμη.

Επομένως, η Τοπική Ιστορία είναι αφετηρία για το μάθημα της Ιστορίας. Κάθε κομμάτι του βρίσκει ίχνη στις παρούσες συνθήκες.

3. Λόγοι που καταξιώνουν την προσέγγιση της Τοπικής Ιστορίας στο πλαίσιο της σχολικής παιδείας

Η μελέτη της Τοπικής Ιστορίας στο σχολείο είναι καθοριστική για τη σύνδεση στη συνείδηση των μαθητών, μέσα από τις συγκεκριμένες πραγματικότητες του φυσικού και κοινωνικού χώρου, ***των επιπτώσεων των αποφάσεων των ανθρώπων των προηγούμενων γενεών για το παρόν, αλλά και αυτών του παρόντος για το μέλλον*** του τόπου, συνειδητοποίηση που υπαγορεύει την υπευθυνότητα στους σημερινούς πολίτες κατά τη λήψη αποφάσεων.

Διδακτικοί Στόχοι

Στο πλαίσιο διδασκαλίας του μαθήματος επιδιώκεται οι μαθητές:

- α. να έρθουν μέσω της αυτενέργειας σε επαφή με τα τεκμήρια της ιστορίας του τόπου (συστηματική επαφή με το παρελθόν).
- β. να προσεγγίζουν τα προβλήματα και τις λύσεις που δόθηκαν, να αξιολογούν, να συγκρίνουν.

Η μελέτη της Τοπικής Ιστορίας επιτρέπει στο μαθητή *να νοηματοδοτεί το ανθρωπογενές και φυσικό περιβάλλον και να κατανοεί πληρέστερα τις σύγχρονες εξελίξεις και μεταβολές του τόπου του αλλά και του τοπίου*. Ο μαθητής μαθαίνει να παρατηρεί, να περιγράφει, να συγκρίνει και να εξηγεί τους λόγους για τους οποίους έλαβαν τα πράγματα τη μορφή που έχουν σήμερα στο συγκεκριμένο χώρο, αναπτύσσοντας επαγωγική σκέψη. Μέσα από την έρευνα και τη μελέτη της τοπικής ιστορίας ο μαθητής αποκτά γνώσεις, αναπτύσσει δεξιότητες και διαμορφώνει στάσεις που του επιτρέπουν να:

- α. ***αντιμετωπίζει ερευνητικά το περιβάλλον*** διατυπώνοντας υποθέσεις εργασίας,

β. *κατανοεί τον περιβάλλοντα φυσικό, δομημένο- κοινωνικό χώρο και να εντάσσεται δημιουργικά σε αυτόν,*

γ. ενεργοποιείται δημιουργικά στις προσπάθειες διατήρησης της πολιτισμικής φυσιογνωμίας του τόπου του,

δ. σφυρηλατεί τους δεσμούς με τον τόπο στον οποίο ζει.

4. Τοπική Ιστορία και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: μια σχέση διάδρασης

Για να είναι η Π.Ε. αποτελεσματική χρειάζεται καταρχήν μελέτη περιβαλλόντων και περιβαλλοντικών προβλημάτων που ενδιαφέρουν *άμεσα* τον εκπαιδευόμενο, δηλαδή φαινομένων που εντάσσονται στην καθημερινή του ζωή και προβλημάτων που αφορούν στην κοινότητα στην οποία ο ίδιος είναι ενσωματωμένος. Έτσι θα αποκτήσει και ισχυρότερα κίνητρα να δράσει για την αντιμετώπιση των προβλημάτων και τη βελτίωση της ποιότητας της ζωής του. Στη συνέχεια, είναι προετοιμασμένος να δράσει σε σχέση με προβλήματα που αφορούν σε ευρύτερες περιοχές ή σε όλο τον πλανήτη. Αντιλαμβανόμενος, μάλιστα, τη σχέση του με το περιβάλλον και τα προβλήματά του, θα αντιληφθεί επίσης, μέσα από την κατανόηση της αλληλοσύνδεσης των οικολογικών, κοινωνικών και οικονομικών φαινομένων σε πλανητικό επίπεδο, ότι τα προβλήματα που παρουσιάζονται σε μέρη πολύ πιο μακρινά και αγγίζουν άμεσα διαφορετικές κοινωνικές ομάδες τον αφορούν εξίσου.⁶³

Η μελέτη και η γνώση του περιβάλλοντος δημιουργεί ιδιαίτερο δεσμό του μαθητή με αυτό, γεγονός που αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα αποτελέσματα της μελέτης της Τοπικής Ιστορίας. Διότι είναι βέβαιο ότι ένας τέτοιος *δεσμός* θα οδηγήσει στο σεβασμό του περιβάλλοντος και θα ανακόψει μια έντονα παρατηρούμενη σήμερα τάση καταστροφής, όπως την προσβολή

⁶³ Ευγενία Φλογαίτη, *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, Ελληνικά Γράμματα Αθήνα, 1998.

κτιρίων και μνημείων. *Η ιστορική μελέτη του περιβάλλοντος είναι ο καλύτερος τρόπος ανάπτυξης δεσμού με αυτό.*

Μια σύγχρονη τάση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης είναι η παραμέληση του πολιτισμικού παράγοντα⁶⁴. Εύλογα, σκοπός της «*Cultural Journalism*» ως εκπαιδευτικής παράδοσης, που βρίσκει την εφαρμογή της στο μάθημα της Τοπικής Ιστορίας μέσω του περιλάλητου προγράμματος «*Foxfire*», είναι να δημιουργήσει σχέσεις μεταξύ δασκάλων, μαθητών και της πολιτισμικής ζωής των κοινοτήτων που τα σχολεία υπηρετούν. Αναλυτικότερα, το πρόγραμμα Foxfire επινοήθηκε από τον καθηγητή λυκείου Eliot Wigginton, ο οποίος το 1966 στη North Georgia ενθάρρυνε τους μαθητές του να εμπλακούν μέσω *συνεντεύξεων* με μέλη της κοινότητας, για να συγκεντρώσουν αφηγήσεις για τις τοπικές παραδόσεις και να παραγάγουν γνώση για την τοπική πολιτισμική ζωή *με δημοσιεύσεις άρθρων, εκδόσεις περιοδικών, εφημερίδων και βιβλίων*. Το πρόγραμμα αυτό αποτελεί μια προσέγγιση στη μάθηση που συνδέει τη σχολική ζωή (ένδον) με τις έξω από το σχολείο εμπειρίες, ενώ παρωθεί τους μαθητές να παράγουν μια υψηλής ποιότητας δουλειά σε όλες τις περιοχές⁶⁵. Εύλογα, από την προοπτική του τόπου, η βασική ωφέλεια που αποκομίζει κανείς από το μάθημα της Τοπικής Ιστορίας είναι η διαδικασία της μάθησης και του γνήσιου ενδιαφέροντος για το φυσικό και το αστικό περιβάλλον πέρα από τη σχολική τάξη.

⁶⁴ David A. Gruenewald , «Foundations of Place: A Multidisciplinary Framework for Place-Conscious Education», *American Educational Research Journal*, Vol. 40, No. 3 (Autumn, 2003), pp. 619-654

⁶⁵ Eliot Wigginton, *Sometimew a Shining Moment: The Foxfire Experience. Twenty Years Teaching in a High School Classroom*, Anchor Press, 1986. Pamela Wood, *You and Aunt Arie: A Guide to Cultural Journalism Based on Foxfire and its Descendants*, Institutional Development and Economic Affairs Service, Washington, 1975. Επίσης, Sharon T. Teets Bobby Ann Starnes, "Foxfire Constructivism for Teachers and Learners", *Action in Teacher Education*, Vol. 18, Issue 2, 1996, pp. 31-39.

Έρευνα των Medin και Bang σε κοινότητες της Ινδίας κατέδειξε τη σημασία των βιωμάτων στην προσπάθεια κατανόησης του φυσικού κόσμου. Επιπρόσθετα, οι ερευνητές πιστοποιούν ότι στη διαμόρφωση της αντίληψης των παιδιών για το βιολογικό κόσμο επιδρούν σε μεγάλο βαθμό οι ήδη διαμορφωμένες πεποιθήσεις των πολιτισμικών ομάδων γι' αυτόν⁶⁶.

Συνεπώς, ρόλος του δασκάλου είναι να καθοδηγεί τους μαθητές σε μια βιωματική σχέση με το περιβάλλον και στο να προσέξουν τις σημασίες που αποδίδονται σε συγκεκριμένους τόπους, τους τρόπους που οι τόποι διαμορφώνουν τις πεποιθήσεις μας για την κουλτούρα και την ταυτότητα και το ρόλο μας ως δημιουργών τόπων. Επιπρόσθετα, καθώς το φυσικό τοπίο γίνεται συνεχώς πιο ιδιωτικοποιημένο και αντανακλά προβληματικές ιδεολογικές συνδέσεις (π.χ. καπιταλισμός), το να προσέξουν οι μαθητές το παρόν των δημόσιων και ιδιωτικών τόπων βοηθά στη διαμόρφωση συνείδησης για την πολιτική διαδικασία που διαμορφώνει τον πολιτισμικό τόπο, καθώς οι μαθητές προβληματίζονται για τις λειτουργίες του τόπου, τις μεταβολές, τις χρήσεις του.

5. Τρόποι προσέγγισης της τοπικής ιστορίας στο σχολείο

A. Η επιλογή του θέματος: είναι καθοριστικής σημασίας για την επίτευξη των στόχων του μαθήματος. Σημαντικό είναι ο διδάσκων να προγραμματίζει δραστηριότητες που δεν υπερβαίνουν τις δυνατότητες των μαθητών. Ο μαθητής μαθαίνει πώς να μαθαίνει. Ο καθηγητής επιλέγει την καταλληλότερη «μονάδα τοπικής ιστορίας». Στη διαμόρφωση του θέματος συμμετέχουν δύο

⁶⁶ Carol D. Lee, «2008 Wallace Foundation Distinguished Lecture-- The Centrality of Culture to the Scientific Study of Learning and Development: How an Ecological Framework in Education Research Facilitates Civic Responsibility », Educational Researcher, 2008 37: 267 pp. 274-275.

παράγοντες: *ο τόπος και οι άνθρωποι*. Η διατύπωσή του γίνεται από κοινού. Δουλειά του ιστορικού είναι η διατύπωση έξυπνων ερωτημάτων, που συμβάλλουν στη συγκεκριμενοποίηση της ερευνητικής προσπάθειας. Στο πλαίσιο *διερεύνησης του θέματος* πρέπει να γίνει ο προσδιορισμός του και μια σειρά αποσαφηνίσεων. Μεθοδολογικά ενδείκνυται τα αρχικά ερωτήματα να έχουν εύρος, χωρίς να στερούνται σαφήνειας και στη συνέχεια να εξειδικεύονται, ανάλογα με τις διαθέσιμες πηγές.

Β. Τα σχέδια εργασίας- η μέθοδος project και οι αρχές της αυτενέργειας και της συμμετοχικής μάθησης

Τα στάδια ενός σχεδίου εργασίας είναι : 1. σκοπός, 2. σχεδιασμός, 3. εκτέλεση και 4. αξιολόγηση.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού περιορίζεται σε «δράση από το παρασκήνιο», παρεμβαίνει χωρίς να κατευθύνει. Φυσικά, δίνει το έναυσμα και το αντικείμενο έρευνας (βιβλιογραφία, πηγές, μαρτυρίες).

Αναλυτικότερα, *το πρώτο στάδιο* απαρτίζεται από: *την αφόρμηση, τη συζήτηση με τους μαθητές στην τάξη, τη διατύπωση του σκοπού της ερευνητικής εργασίας. Στο στάδιο του σχεδιασμού* περιέχονται οι άξονες της έρευνας με *δραστηριότητες* βάσει χρονοδιαγράμματος, η *ομαδοποίηση* των μαθητών ανάλογα με τις δεξιότητες και τα ενδιαφέροντά τους, ο προσδιορισμός των *πηγών πληροφόρησης*. Επιπρόσθετα, ο καθηγητής και οι μαθητές συμφωνούν πάνω στους τρόπους *καταγραφής και ταξινόμησης των δεδομένων*. Ειδικότερα ο καθηγητής φροντίζει ώστε τα μέλη των ομάδων να είναι εφοδιασμένα με το απαραίτητο κατά δραστηριότητα υλικό: μπλοκ σημειώσεων, φωτοτυπίες ερωτηματολογίων, φωτογραφική μηχανή, μαγνητόφωνο, κάμερα βιντεοσκόπησης. Στο πλαίσιο της ακόλουθης φάσης, *της εκτέλεσης* της ερευνητικής εργασίας, σε σαφώς προσδιορισμένους χρόνους: πραγματοποιούνται *συναντήσεις των μελών των ομάδων παρουσία του διδάσκοντος*, παρουσιάζονται η πρόοδος της εργασίας κάθε ομάδας, τα

προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές κατά την έρευνα και οι ενδεχόμενες δυσλειτουργίες του προγράμματος. Ακόμη, *οι ομάδες συνεργάζονται*, στον προγραμματισμένο χρόνο, ώστε, με βάση τα δεδομένα της έρευνας, να διαμορφωθεί το τελικό προϊόν της (κείμενο, CD ROM), στο οποίο θα παρέχεται τεκμηριωμένη η απάντηση. Κατά την τέταρτη φάση *της αξιολόγησης*, οι μαθητές και ο καθηγητής από κοινού εντοπίζουν τις ενδεχόμενες αδυναμίες, τα στοιχεία που επιδέχονται βελτίωση και τους τρόπους με τους οποίους θα μπορούσαν να επέλθουν οι σχετικές βελτιώσεις. Κριτήρια αξιολόγησης συνιστούν:

- α. ο βαθμός πληρότητας της εργασίας,
- β. ο βαθμός τεκμηρίωσης των συμπερασμάτων και
- γ. η ποιότητα της μορφής της παρουσίασης.

Σκόπιμη κρίνεται η ανατροφοδότηση με σχόλια μετά τη δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων της εργασίας που θα έχει τη μορφή εντύπων, ιστοσελίδας ή εκδήλωσης. Με αυτόν τον τρόπο, οι εκπαιδευτικές δομές ανοίγονται στη ζωή της κοινότητας. *Σχολείο και τοπική κοινωνία αναπτύσσουν μια σχέση διάδρασης.*

Γ. Πηγές αφόρμησης της ιστορικής έρευνας (project).

Ενδεικτική ταξινόμηση πηγών και θεμάτων που συνδέουν το περιβάλλον με την Ιστορία είναι η εξής:

1. Ένα κάστρο
2. Πετρογέφυρα
3. Ένα χωριό
4. Ένα τεχνικό έργο
5. Ένα συγκοινωνιακό μέσο
6. Το εδαφικό ανάγλυφο
7. Η χλωρίδα και η πανίδα
8. Το κλίμα-ανθρώπινες αποφάσεις-μεταβολές-ακραία καιρικά φαινόμενα

9. Τα ορυχεία
10. Οι βιότοποι- αειφορική διαχείριση νερού
11. Λιμάνια
12. Βιομηχανική κληρονομιά
13. Γεωργία
14. Γεωμυθολογικά μονοπάτια
15. Αλάτι ψιλό, αλάτι χοντρό, στην Αλυκή το έχασα και ψάχνω να το βρω...
16. Παραδοσιακοί οικισμοί
17. Περιβαλλοντικές διαδρομές στα ίχνη του παρελθόντος αναζητώντας το βιώσιμο μέλλον

Γ. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση απέναντι στη διχοτόμηση κουλτούρας-φύσης

Ι. Ο διεπιστημονικός χαρακτήρας της Π.Ε. στο πλαίσιο μιας οικο-ηθικής επιβίωσης

Διεπιστημονική είναι η προσέγγιση της Π.Ε., καθώς η κατανόηση ενός περιβαλλοντικού ζητήματος προϋποθέτει την άντληση και επεξεργασία στοιχείων από διαφορετικούς επιστημονικούς κλάδους. Είναι αναγκαία η διάδραση μεταξύ εννοιολογικών και μεθοδολογικών εργαλείων από ποικίλα επιστημονικά πεδία. Συνεπώς, το νέο γνωστικό πεδίο που προκύπτει επιτρέπει να αποκαλυφθεί ο σύνθετος και πολυδιάστατος χαρακτήρας των περιβαλλοντικών θεμάτων και η διάδραση μεταξύ των διαφορετικών αλλά αλληλεξαρτώμενων πτυχών του.

Ο μονοδιάστατος και αποσπασματικός χαρακτήρας της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης χρειάζεται επιπρόσθετες αλλαγές για την ανάπτυξη μιας σύνθετης οικολογικής κατανόησης που να είναι περισσότερο διεπιστημονική στους σκοπούς και να εστιάζει στην αλληλεξάρτηση των κοινωνικών συστημάτων και της βιόσφαιρας. Υπό αυτή την προϋπόθεση θα αποκατασταθεί η ισορροπία στη σχέση του ανθρώπου με τη φύση. Μια οικολογική εκπαίδευση χρειάζεται το άνοιγμα στη διεπιστημονικότητα, για να επιτύχει την ανάπτυξη της οικολογικής συνείδησης του μαθητή, που συγχρόνως διευρύνει τη συνθετική ικανότητα, ενθαρρύνει αλλαγές συμπεριφοράς προς την κατεύθυνση της πρόληψης και παρέχει έναν οικο-ηθικό προσανατολισμό.

Μια οικολογική εκπαίδευση εξαρτάται από την ενοποιημένη δράση διαφορετικών επιστημονικών πεδίων έρευνας και την εσωτερική σχέση διαφορετικών εμπειριών κοινωνικοποίησης και μάθησης. Η σύνθεση αυτή μπορεί να επιτευχθεί στη σχολική γειτονιά, που απαιτεί εξειδικευμένες και ενοποιημένες σπουδές βιότοπων και κοινωνιότοπων, επιτρέπει έρευνα μέσα

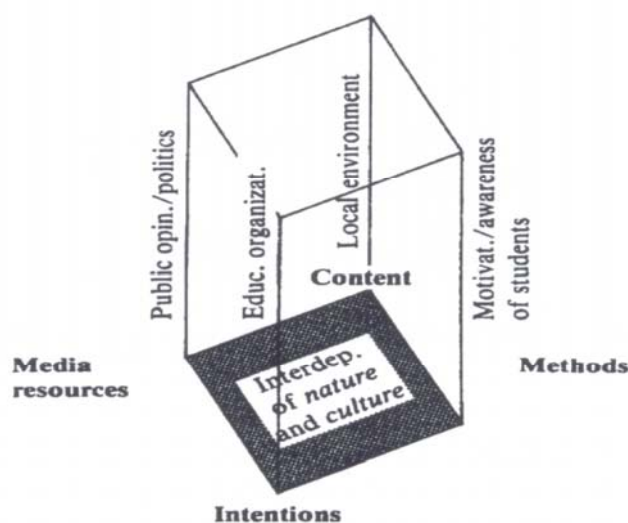
σε ένα πλαίσιο αλλαγής ιστορικής και πολιτικής (τοπικά μουσεία και κοινοτικός σχεδιασμός) και προσφέρεται για το συνδυασμό της εμπειρίας και της πληροφορίας. Επίσης, άλλα πλεονεκτήματα που προσφέρει είναι ότι οι σπουδές είναι στενά δεμένες με τις συμπεριφορές του παιδιού και την κοινή γνώμη, ότι η μάθηση στηρίζεται στην έρευνα των πηγών, προκαλεί εκτιμήσεις ποικίλων συνεπειών και ενθαρρύνει την εμπλοκή σε εξελίξεις. Τέλος, μερικές από τις μεθόδους μάθησης μπορούν να εφαρμοστούν σε ευρύτερο πλαίσιο.

Η ανάπτυξη οικολογικής συνείδησης χρειάζεται διεύρυνση του «τετραγώνου διδασκαλίας»⁶⁷, που περιλαμβάνει τα στοιχεία του περιεχομένου, των σκοπών, της μεθοδολογίας και των πηγών, με την εισαγωγή νέων μεταβλητών. Πρέπει να απηχεί στα κίνητρα του μαθητή, την οργάνωση της μάθησης, το τοπικό περιβάλλον και την κοινή γνώμη (Εικόνα 5)⁶⁸. Εύλογα, η μαθησιακή διαδικασία πρέπει να ξεκινά από τη σχολική γειτονιά, παρατηρώντας την αμοιβαία επίδραση που ασκεί η κουλτούρα και η φύση, όπως η κουλτούρα του κήπου της περιοχής, η βλάστηση στη διαδρομή προς το σχολείο. Επίσης, θα μπορούσε να προσφέρει ένα σενάριο σχεδιασμού μιας διαδρομής που θα περνά δίπλα από πάρκα, με σκοπό τη συζήτηση διαφορετικών επιλογών που έγιναν από τους τοπικούς φορείς, τους ειδικούς ή τα παιδιά, και έπειτα να εξομοιώσουν τη λήψη αποφάσεων με σκοπό να μάθουν τα παιδιά πώς να χειρίζονται συγκρουόμενους στόχους. Σε κάθε περίπτωση, μια τέτοιου είδους προσέγγιση θα βοηθούσε στη *διάδραση των βιωμάτων εντός και εκτός του σχολικού περιβάλλοντος*, θα έκανε τη

⁶⁷ Klaus Schleider, «Beyond Environmental Education: The need for Ecological Awareness», *International Review of Education*, Vol. 35, No. 3 (1989), p. 275

⁶⁸ Όπ.

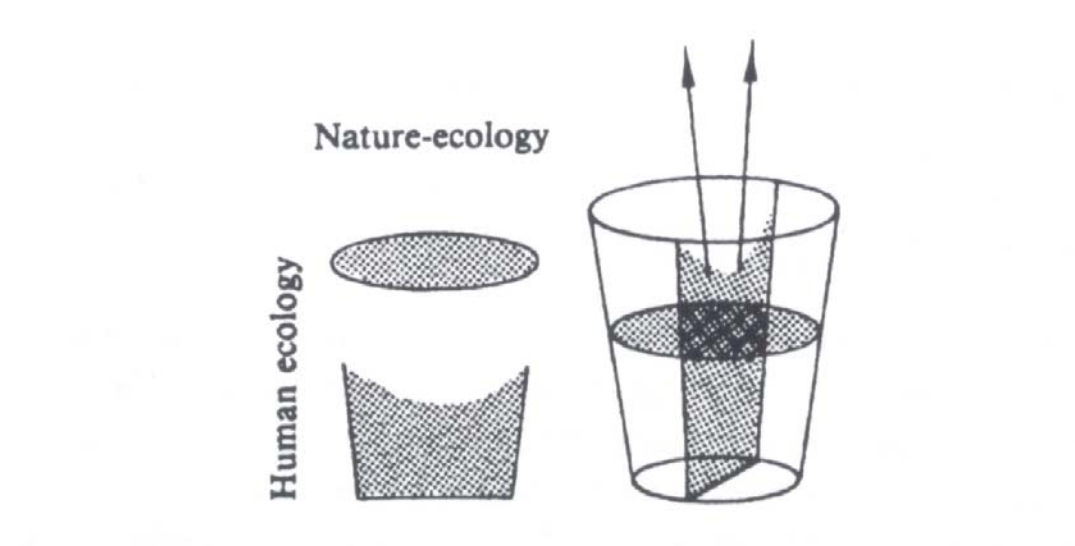
μαθησιακή διαδικασία πιο ρεαλιστική και πρακτική και θα ανέλυε την εμπλοκή αξιών στις αντιλήψεις για το περιβάλλον.



Εικόνα 5: Η οικολογική συνειδητοποίηση απαιτεί διεύρυνση του διδακτικού τετραγώνου μέσω ποικίλων μεταβλητών.

Τα βιοτικά συστήματα διαφέρουν από τα κοινωνικά συστήματα στο γεγονός ότι η ισορροπία σε αυτά εξαρτάται από νόμους φυσικούς, ενώ η ανθρώπινη επίδραση που ασκείται στον προσανατολισμό των περιβαλλοντικών εξελίξεων είναι αποτέλεσμα **αξιολογικών αποφάσεων**, βασισμένων συχνά στην επιστημονική γνώση. Πρέπει να σημειωθεί ότι δεν αρκεί η επιστημονική γνώση που προσφέρουν οι φυσικές επιστήμες, αφού η αναγνώριση μιας πραγματικότητας και η ενόραση δεν καθορίζονται με αιτιώδη τρόπο και οι περιβαλλοντικές αποφάσεις λαμβάνουν χώρα εντός του πλαισίου ανταγωνιζόμενων πολιτικών, οικονομικών και κοινωνικών συμφερόντων. Επομένως, αν η εκπαίδευση επιδιώκει να ενισχύσει μια βασική οικολογική συνειδητοποίηση, πρέπει να λάβει υπόψη της πως οι φυσικές επιστήμες εξηγούν τους αιτιώδεις μηχανισμούς σε περισσότερο ή λιγότερο κλειστούς κύκλους, ενώ οι ανθρωπιστικές προσθέτουν την ανθρωπολογική εμπειρία του ανθρώπου ως ενός σχετικά ανοικτού όντος με ιστορική επίγνωση και την ικανότητα να απομακρυνθεί από το περιβάλλον του, πράγμα που σημαίνει ότι

μπορεί να δρα υπεύθυνα και να χειρίζεται μη γραμμικά ή ανοικτά μονοπάτια (Εικόνα 6)⁶⁹. Αφού, λοιπόν, ο άνθρωπος είναι σε μεγάλο βαθμό υπεύθυνος για τη διατήρηση των βιοτικών συστημάτων, η ηθική εμπλοκή του ανθρώπου στην οικολογική συζήτηση είναι αδιαμφισβήτητη. Είναι η *ηθική της επιβίωσης*.



Εικόνα 6: Η ανάπτυξη οικολογικής συνείδησης σύμφωνα με μια ενοποιητική σύλληψη της φύσης και της ανθρώπινης οικολογίας υπό την καθοδήγηση της «ηθικής για επιβίωση»

Επομένως, αυτό που είναι αναγκαίο είναι μια «οικολογική ηθική της επιβίωσης». Απαιτείται μια θεμελιώδης αλλαγή στη συμπεριφορά του ανθρώπου προς τον εαυτό του και τη φύση, που προσφέρει στην οικολογία την ενόραση ότι ούτε ο άνθρωπος ούτε η γη είναι το κέντρο του κόσμου. Είναι αναγκαία στην κοινωνία και την εκπαίδευση η κατανόηση ότι οι τωρινές γενεές ήδη λογοδοτούν για το περιβάλλον των μελλοντικών γενεών και η ειρήνη με τη φύση είναι προϋπόθεση της διεθνικής ειρήνης και της επιβίωσης της ζωής. Μια «ηθική της επιβίωσης» θα πρόσφερε καθοδήγηση πέρα από

⁶⁹ Klaus Schleider, «Beyond Environmental Education: The need for Ecological Awareness», *International Review of Education*, Vol. 35, No. 3 (1989), p. 275

οποιοσδήποτε στρατηγικές αποκατάστασης της περιβαλλοντικής ισορροπίας⁷⁰.

Η οικολογική ηθική αξιώνει μια εκπαίδευση προσανατολισμένη προς ένα σύστημα αξιών που να στοχεύει: α. στο να συνειδητοποιήσει ο μαθητής ότι οι ανθρώπινες φιλοδοξίες, οι νόρμες και οι μονοδιάστατες δεξιότητες αποτελούν τις βασικές αιτίες της περιβαλλοντικής κρίσης, β. να διαχειρίζεται τις παραδοσιακές συμπεριφορές και αξίες και γ. να ενοποιεί τις εξειδικευμένες γνώσεις και δεξιότητες, ώστε να ξεπεράσει τους κινδύνους για το περιβάλλον. Αν ο άνθρωπος δεν αναγνωρίσει τη διασύνδεσή του με τη φύση, θα παραμείνει παγιδευμένος στις κατασκευές του και σε μια φαντασική πραγματικότητα.

II. Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και ιστορική μελέτη του Τόπου και του Τοπίου

1. Εννοιολόγηση του «τοπίου»

Οι μεταβολές στο φυσικό όσο και στο δομημένο-αστικό περιβάλλον αποτελούν αντικείμενο της Περιβαλλοντικής Ιστορίας. Το τοπίο είναι το αποτέλεσμα διαδοχικών επικαλυπτόμενων γραφών της φυσικής και της ανθρώπινης δραστηριότητας πάνω σε αυτό. Συνεπώς, η ανάγνωσή του δεν είναι καθόλου εύκολη.

Ως πηγή διατήρησης της ιστορικής γνώσης, το τοπίο αποτελεί σημαντικό ανταγωνιστή για τον ίδιο το χαρακτήρα του ιστορικού περιβάλλοντος. Στα τέλη της δεκαετίας του '70 το τοπίο, αν και εσωτερικό

⁷⁰ Τα πρώτα σημάδια μιας νέας ηθικής προοπτικής κάνουν την εμφάνισή τους στον τομέα της ιατρικής, της μηχανικής και των διεθνών σχέσεων.

κομμάτι της ιστορικής σκηνής, αγνοούνταν, ενώ προτασσόταν η αξία των αρχιτεκτονικών πηγών, που θεωρούνταν κυρίαρχο στοιχείο της Ιστορίας.⁷¹

Ο ιστός πολλών ιστορικών περιβαλλόντων σχετίζεται με μια πιο σύνθετη συγκέντρωση πηγών που αφορά σε ευρύτερες εδαφικές περιοχές, οι οποίες περικλείουν τοποθεσίες, περιοχές, γειτονίες και περιφέρειες, δηλαδή μεγαλύτερες γεωγραφικές μονάδες, παρά κτίρια και συγκεκριμένους τόπους, όπου διεξήχθησαν ιστορικά γεγονότα της εθνικής ιστορίας.

Ένας πρώτος ορισμός της έννοιας του ιστορικού τοπίου αφορά στη διασύνδεση τοπίου και ανθρώπων τόσο διαχρονικά όσο και συγχρονικά. Ως πολιτισμικό τοπίο στην Πολιτισμική Γεωγραφία θεωρείται «ό, τι μπορεί κανείς να δει» και αντανακλά αξίες και ιδέες. Από τους αρχιτέκτονες του τοπίου ο ορισμός περικλείει «ό, τι κάνουν οι άνθρωποι, πού μένουν, πού εργάζονται, πώς ταξιδεύουν και πώς ζουν»⁷². Ένας πιο εξειδικευμένος ορισμός αναφέρεται σε τόπους που προσφέρουν συγκεκριμένες σχέσεις με τις ανθρώπινες δραστηριότητες. Οι αξίες και όχι τα οικολογικά συμβάντα διακρίνουν το ιστορικό και πολιτισμικό τοπίο από τις φυσικές περιοχές, που παραμένουν ενδιαφέρουσες για άλλους κρίσιμους λόγους.⁷³

Μεταπολεμικά, η ανάμειξη του τοπίου στη διατήρηση της ιστορίας και το οικολογικό κίνημα ήταν πλέον πραγματικότητα, καθώς το κίνημα αυτό πρόβαλλε την ανάγκη χρησιμοποίησης των οικολογικών συλλήψεων ως βάσης για το σχεδιασμό της χρήσης γης. Επομένως, τα ιστορικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά πρέπει να θεωρηθούν ως εσωτερικές πηγές του τοπίου⁷⁴.

⁷¹ William H. Tishler , «The Landscape: An Emerging Historic Preservation Resource», Bulletin of the Association for Preservation Technology, Vol. 11, No. 4 (1979), pp. 9-25

⁷² Ο. π.

⁷³ Ο.π., υποσημείωση 10, Carol Galbreath.

⁷⁴ Εύλογα, προκύπτει η ανάγκη διάδρασης των επιστημών της Αρχιτεκτονικής, της Ιστορίας, της Ανθρωπολογίας.

Όμως, το κίνημα της πολιτισμικής διατήρησης δεν ενοποιήθηκε με το οικολογικό παρά τα κοινά σημεία μεταξύ τους.

Το μέλλον είναι ευοίωνο. Εθνικά Προγράμματα Κληρονομιάς ενδιαφέρονται για την ιστορική διατήρηση του τοπίου σε σχέση με την προστασία των φυσικών περιοχών⁷⁵. *Αυτή η ιδέα είναι απαραίτητη για μια ευρύτερη περιβαλλοντική εστίαση της εκπαίδευσης στο ζήτημα της ιστορικής διατήρησης.*

2. Το Φυσικό και το δομημένο τοπίο ως πηγές Τοπικής Ιστορίας

Η μελέτη του υλικού περιβάλλοντος στο πλαίσιο του μαθήματος της Ιστορίας περιλαμβάνει:

- τα χαρακτηριστικά του και την ερμηνεία των ρόλων τους
- τις ανθρώπινες παρεμβάσεις και την αποκωδικοποίησή τους
- μελέτη χαρτών
- απεικονίσεις των μεταβολών του τοπίου

Η προσέγγιση των πηγών γίνεται διαθεματικά. Να σημειωθεί ότι η έλλογη οριοθέτηση των στόχων της έρευνας είναι καθοριστική για την αποτελεσματικότητά της. Τα δε ερωτήματα είναι συνετό να περιλαμβάνουν τη διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ περιορισμένου αριθμού παραγόντων.

Ειδικότερα, τα στοιχεία του φυσικού τοπίου επέδρασαν και επιδρούν στη διαμόρφωση των ιδιαιτεροτήτων της τοπικής κοινωνίας. Ενδείκνυται και η επιτόπια έρευνα μέσω της οποίας καταγράφονται και διασταυρώνονται

⁷⁵ Ενδεικτικά: Εθνικοί Δρυμοί, Εθνικά Πάρκα, Προγράμματα Διατήρησης της Βιομηχανικής Κληρονομιάς, Μνημεία Παγκόσμιας Πολιτιστικής Κληρονομιάς της UNESCO, κλπ.

μεταξύ τους οι πληροφορίες και μέσα από την επεξεργασία άλλων πηγών μέσω των εργαλείων της Προφορικής Ιστορίας⁷⁶.

3. Η ιστορική μελέτη του αστικού τοπίου

Με τη μελέτη του αναπτύσσεται η ευαισθησία για την προστασία του. Ο πολίτης είναι υπεύθυνος για τις τύχες του τοπίου που θα διαμορφώσει η γενιά του για τις επόμενες. *Ιδιαίτερα σήμερα που οι τεράστιες τεχνικές δυνατότητες είναι ικανές να δημιουργήσουν καταλυτικές για το μέλλον μεταβολές στο αστικό τοπίο, η ευθύνη για το αστικό περιβάλλον είναι πολύ μεγαλύτερη συγκριτικά με το παρελθόν.* Σήμερα, είναι περιορισμένη η διάχυση της γνώσης της ιστορίας του τόπου. Επομένως, περιορισμένη είναι και η σχετική ευαισθησία. Την ίδια στιγμή πολλά είναι τα πρακτικά προβλήματα που ζητούν λύση, αφού το φαινόμενο της καταστροφής του ιστορικού αστικού τοπίου στη χώρα μας είναι έντονο. Πρόκειται για ένα ιδιότυπο «*ξεριζωμό*» που δε σχετίζεται με τη μετανάστευση, αλλά με τη σταδιακή αποκοπή του πολίτη από τις απτές μαρτυρίες της κοινής ιστορικής μνήμης. Η γνωριμία, λοιπόν, με τα ιστορικά συμφραζόμενα του αστικού τοπίου που μας περιβάλλει αποτελεί τη μοναδική ελπίδα για την προστασία του πολιτισμικού τοπίου και των παραδόσεων κάθε αστικής περιοχής.

⁷⁶ Η τεχνική της συνέντευξης: α. κατάλληλη προετοιμασία-ερωτηματολόγιο, β. δημιουργία προφορικού αρχείου, γ. επαναληπτική συνέντευξη επιβεβαίωσης, 2. Ερμηνεία των λεγομένων. 3. Η μεθοδολογία της προφορικής συνέντευξης, Βλ. Σπ. Ασωνίτης-Θ. Παππάς, *Τοπική Ιστορία, Γ' Γυμνασίου*, βιβλίο εκπαιδ.

III. Η Τοπο-συνειδησιακή εκπαίδευση (Place- Conscious Education) απέναντι στη διχοτόμηση κουλτούρας-φύσης

1. Μια πρόταση ένταξής της στους σκοπούς της Π.Ε.⁷⁷

Ρόλος του σύγχρονου σχολείου είναι να συμβάλει στην παραγωγή του κοινωνικού τόπου και την εκπαίδευση των δημιουργών του τόπου, των πολιτών. Η τοποσυνειδησιακή εκπαίδευση στοχεύει να εργαστεί *ενάντια στην απομόνωση των σχολικών πρακτικών και λόγων από το ζωντανό κόσμο εκτός του σχολικού περιβάλλοντος. Επιπλέον, στοχεύει να εμπλέξει δασκάλους και μαθητές στην εμπειρία της τοπικής ζωής και στην πολιτική διαδικασία κατανόησης και διαμόρφωσης όσων συμβαίνουν εκεί.*

Η υιοθέτηση μιας τοποσυνειδησιακής διδασκαλίας-μάθησης αφορά στη συμμετοχή των πολιτών και τη σύνδεση σχολείου και τοπικής κοινότητας. Στο πλαίσιο της *ο τόπος ως μονάδα πολιτισμικής και οικολογικής ανάλυσης έχει ρόλο παιδαγωγικό και είναι αναγκαίος για την εκπαιδευτική έρευνα, θεωρία και πράξη.* Οι τύποι σχολείων που εμπλέκονται στην τοποσυνειδησιακή εκπαίδευση είναι: τα βασισμένα στις κοινότητες (από τα τέλη του 19^{ου} αι) και τα πιλοτικά.

Μία από τις δραστηριότητες σύνδεσης σχολείου-ζωής στο σύγχρονο σχολείο είναι τα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Το άνοιγμα του σχολείου στη ζωή ή η σύνδεσή του με τον έξω κόσμο ή η διάδραση σχολείου και κοινότητας προβάλλεται ως αίτημα σύγχρονων εκπαιδευτικών κινήματων.⁷⁸ Αυτή η αποπεριθωριοποίηση του σχολείου συμβάλλει στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και του αυτοσεβασμού του μαθητή και στην ενθάρρυνσή του για συνεχή αναζήτηση λύσεων σε προβλήματα του άμεσου

⁷⁷ David A. Gruenewald , «Foundations of Place: A Multidisciplinary Framework for Place-Conscious Education», *American Educational Research Journal*, Vol. 40, No. 3 (Autumn, 2003), pp. 619-654

⁷⁸ Α. Γεωργόπουλος, «Το άνοιγμα του σχολείου στη ζωή», *Η Νέα Οικολογία*, 16, 1986, σσ .52-55.

περιβάλλοντος. Επιπρόσθετα, ο μαθητής συνειδητοποιεί τη σημασία της στελέχωσης μιας κοινωνίας από ενεργούς πολίτες.

«Κανείς δε ζει στον κόσμο γενικά»⁷⁹. Η διεπιστημονική ανάλυση του τόπου αποκαλύπτει τους πολλούς τρόπους που οι τόποι είναι θεμελιακά παιδαγωγικοί ως κέντρα βιωμάτων: μας διδάσκουν το πώς λειτουργεί ο κόσμος και πώς η ζωή μας προσαρμόζεται στους τόπους που καταλαμβάνουμε. Επιπρόσθετα, οι τόποι μάς δημιουργούν διαμορφώνοντας την ταυτότητά μας. Οι άνθρωποι δημιουργούν τόπους και αντίστροφα. Επομένως, πολιτισμός και τόπος είναι αλληλένδετοι μεταξύ τους. Παρόλα αυτά, η σχέση μας με τους τόπους παραγνωρίζεται από το εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς η σχολική ζωή συχνά αποσπά την προσοχή μας από τη ζωή μας και αλλοιώνει/διαστρέφει την ανταπόκρισή μας στα ακριβή συμφραζόμενα της ζωής μας, τους τόπους.

Ο τόπος συνιστά μια έννοια-κλειδί για την κατανόηση των διαπροσωπικών σχέσεων και τη σχέση μας με τον κόσμο. Ο ορισμός του τόπου από το Φουκώ γίνεται με κριτήρια γεωγραφικά και έχει το εξής παράδοξο: ο χώρος ως τοποθεσία (site) είναι μια σειρά θέσεων-τόπων (place 1, 2,...) που ορίζονται με μαθηματική ακρίβεια, άρα δεν περικλείουν τον άνθρωπο⁸⁰.

Κατά το Gruenewald, ούτε ο τόπος ούτε ο χώρος δεν πρέπει να περιορίζονται γεωγραφικά. Ένας αυστηρός ορισμός είναι αδύνατος. Τελικά, περιοριζόμαστε στη βασική διάκριση μεταξύ του τόπου και του μαθηματικά ορισμένου χώρου, ταυτίζοντας τη σημασία του τόπου με εκείνη του

⁷⁹ Βλ. Gruenewald σχετικά με τη ρήση του Geertz.

⁸⁰ Για το Μισέλ Φουκώ: βλ. David A. Gruenewald, «Foundations of Place: A Multidisciplinary Framework for Place-Conscious Education», *American Educational Research Journal*, Vol. 40, No. 3 (Autumn, 2003), pp. 619-654

πολιτισμικού χώρου, καθώς επίσης και με άλλες γεωγραφικές συλλήψεις, όπως η «περιοχή/επικράτεια/περιφέρεια»(region). Πάντως, έχει σημασία η γεωγραφική σκέψη να ληφθεί υπόψη από τη Φιλοσοφία της Εκπαίδευσης. Η προσέγγιση είναι διεπιστημονική. *Η πολιτισμική και η οικολογική ανάλυση είναι ανάγκη να συνεργάζονται στο πλαίσιο μιας εκπαίδευσης βασισμένης στην έννοια του τόπου (place).*

Ολιγωρία για τον τόπο σημαίνει: φτωχές εμπειρίες, μειωμένη επικοινωνία ανάμεσα στην ιδεολογία, την πολιτική και τον τόπο. Αυτό μπορεί να καταλήξει σε πολιτισμικές και βιολογικές εξαφανίσεις. Αναντίρρητα, ο σκοπός της τοποσυνειδησιακής εκπαίδευσης είναι φιλόδοξος: μια εκπαιδευτική επανάσταση *επανεμπλοκής* του μαθητή στα πολιτισμικά αλλά και στα *οικολογικά συμφραζόμενα της ανθρώπινης και μη ύπαρξης.*

Οι τέσσερις διαστάσεις του τόπου⁸¹

1. Η Αντιληπτική διάσταση του Τόπου

Σύμφωνα με αυτή οι τόποι είναι το έδαφος της άμεσης ανθρώπινης *εμπειρίας*. Η Φαινομενολογία της αντίληψης διατείνεται πως όλα τα αντικείμενα είναι «ζωντανά» και ικανά να μπουν σε μια σχέση με τον άνθρωπο, ορίζοντας την αντίληψη ως την αμοιβαία διάδραση σώματος-πραγμάτων. Οι τόποι περιγράφονται ως μια οικολογία σχέσεων αλληλεξάρτησης σωμάτων και μορφών (οικοφεμινισμός). Οι τόποι είναι ζωντανοί, αφού είναι φορείς ζωής.

Η Φαινομενολογία της αντίληψης παρουσιάζεται ως αναγκαίο βήμα προς το ενδιαφέρον για τις πολιτισμικές και οικολογικές ζωές των τόπων και την κατανόηση της σύνδεσης του ενός τόπου με τους άλλους. Μια *οικολογική ηθική* μπορεί να πηγάζει μέσω μιας ανανεωμένης προσοχής στην αντιληπτική διάσταση «που υπογραμμίζει όλες τις λογικές, διαμέσω μιας αναγέννησης της

⁸¹ Βλ. D. Gruenewald, ό.π.

σαρκικής, αισθητηριακής *ενσυναίσθησης* μαζί με τη ζωντανή (living) γη που μας δέχεται». Ο άνθρωπος πρέπει να μάθει να ακούει τον τόπο, που πάντα έχει κάτι να πει. Ο άνθρωπος καλείται να ακούει, να επικοινωνεί, να συμμετέχει στη δημιουργία νοημάτων αναφορικά με τους τόπους. Η δυτική σκέψη του αναπτυγμένου κόσμου αρνείται τη σχέση αμοιβαιότητας με τη φύση, ορίζοντας την υπόλοιπη φύση ως αδρανή, μηχανιστική, ντετερμινιστική.

Το πρόβλημα που προκύπτει αφορά στους θεσμούς (εκπαίδευση, κυβερνήσεις, οργανισμοί) που δεν έχουν υποδείξει έναν προσανατολισμό ενδιαφέροντος και συνείδησης προς τους τόπους, τους οποίους εκμεταλλεύονται, παραμελούν και καταστρέφουν. *Ο θεωρητικός της εκπαίδευσης Chet A. Bowers, ερμηνεύοντας το πρόβλημα, υποστηρίζει ότι η αιτία μπορεί να εντοπιστεί στους τρόπους χρήσης της γλώσσας που αρνείται τη σύνδεση του ανθρώπου με τα φυσικά φαινόμενα, που κατασκευάζουν τόπους ως αντικείμενα ή τοποθεσίες πάνω στο χάρτη, για να αξιοποιηθούν οικονομικά*⁸². Ως συνέπειες της αποκοπής του ανθρώπου από τις αντιληπτικές και παιδαγωγικές δυνατότητες της επαφής με τη φύση έχουν καταγραφεί οι ακόλουθες: αποξένωση από τη φύση (αλλοτρίωση), αδιαφορία, απάθεια, ενδεής εμπειρία⁸³.

Στην εκπαίδευση: σύμφωνα με τη Φαινομενολογία της αντίληψης τα σχολεία πρέπει να αναπτύξουν στρατηγικές που καθιστούν ικανούς, μαθητές και δασκάλους, να αντιληφθούν τους τόπους, που είναι ζωντανοί στον κόσμο. Το ζητούμενο είναι, μια σαρκική ενσυναίσθηση με τον τόπο, αφού η ανάλυση της σχολικής ζωής αποκαλύπτει ότι ένα από τα δομικά χαρακτηριστικά της

⁸² C.A. Bowers, *Education, cultural myths and the ecological crisis: Toward deep change*, State University of New York Press, 1993. Επίσης, *Educating for an ecologically sustainable culture*, State University of New York Press, 1995.

⁸³ Pyle, 2001. Σχετική αναφορά στον D. Gruenewald, ό.π.

εκπαίδευσης είναι η απομόνωση των παιδιών από την κουλτούρα και το οικοσύστημα.

2. Η Κοινωνιολογική διάσταση του Τόπου

Αυτή συνδέει τους τόπους με τις μνήμες, τα βιώματα και την ταυτότητα των προσώπων. Αυτογνωσία και συνείδηση του τόπου βρίσκονται σε σχέση αμοιβαιότητας. Η οπτική αυτή συγκρούεται με την οικολογική σκέψη, όταν βλέπει τον τόπο ως κοινωνική κατασκευή. Κι όμως, παραδέχεται ότι «δε θα υπήρχε γρασίδι, αν δεν το φροντίζαμε», που σημαίνει ότι οι άνθρωποι και οι πολιτισμοί εφευρίσκουν τόπους, οικοσυστήματα. Η ιδέα της άγριας φύσης είναι μια κοινωνική κατασκευή μέσω των νόμων προστασίας. Επομένως, οι άνθρωποι είναι υπεύθυνοι για τη δημιουργία των τόπων.

Ο κοινωνικός χώρος δεν είναι δεδομένος αλλά ένα πολιτισμικό προϊόν. Στο πλαίσιο της τοποσυνειδησιακής εκπαίδευσης αναπτύσσουμε μια ασύνειδη στάση απέναντι στον τόπο. *Ο παιδαγωγικός ρόλος του τόπου έγκειται στη μοναδικότητά του ενάντια σε ένα ομογενοποιημένο παγκόσμιο πολιτισμό. Δραστικός, λοιπόν, αναδεικνύεται ο ρόλος του σχολείου στη δημιουργία τόπων με τη συμμετοχή των μαθητών.*

2. Η Ιδεολογική διάσταση του Τόπου

Η Κριτική θεωρία ορίζει το χώρο ως μέσο της πολιτισμικής αναπαραγωγής⁸⁴. Οι κριτικοί γεωγράφοι εστιάζουν στη γεωγραφική σχέση ανθρώπων και τόπων. Οι υλικοί χώροι δεν είναι απλώς πολιτισμικά προϊόντα, αλλά παράγουν κοινωνικές μορφές. Για τον Manuel Castells ο χώρος είναι κοινωνία: οι χώροι εκφράζουν τα συμφέροντα της κυρίαρχης τάξης σύμφωνα με ένα δεδομένο μέσο παραγωγής και ένα συγκεκριμένο τρόπο ανάπτυξης⁸⁵.

⁸⁴ Για τον Henri Lefebvre ο τόπος είναι πολιτικός και ιδεολογικός, ένα προϊόν κυριολεκτικά γεμάτο από ιδεολογίες. «Πολιτισμός είναι η παραγωγή τόπου».

⁸⁵ M. Castells, *The Urban Question: A Marxist Approach*, 1972, p. 152.

Επομένως, ο χώρος λειτουργεί ηγεμονικά. Ο γεωγραφικός χώρος αναπαράγει τις κοινωνικές σχέσεις ισχύος και κυριαρχίας.

Εφαρμογή στην εκπαίδευση: Στο πλαίσιο αυτό, η εκπαίδευση καλείται να αναζητά το ρόλο της στην παραγωγή του τόπου και την αναπαραγωγή σχέσεων ισχύος.

Στην πραγματικότητα η εκπαίδευση διατηρεί τις γεωγραφικές σχέσεις κυριαρχίας με περιορισμένο ενδιαφέρον για τον τόπο. Έτσι, δυσχεραίνει το ρόλο των πολιτών στη δημοκρατική διαδικασία δημιουργίας τόπου. Επειδή ο ρόλος της εκπαίδευσης περιορίζεται στο να προετοιμάσει τους νέους να στελεχώσουν την παγκόσμια οικονομία, είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να αναλύσουν πώς η οικονομία λειτουργεί μέσω του χώρου, της γεωγραφίας. Ο όρος «άνιση ανάπτυξη» σημαίνει τις διαφορετικές οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες σε διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές που συνιστούν αλληλεξαρτώμενα τμήματα του ίδιου οικονομικού συστήματος, το οποίο αλλάζει από νοικοκυριό σε νοικοκυριό, από γειτονιά σε γειτονιά, πόλη σε πόλη ή μεταξύ απομακρυσμένων κρατών. Επίσης, ο ιμπεριαλισμός είναι μία πράξη γεωγραφικής βίας διαμέσω του οποίου κάθε χώρος του κόσμου τίθεται υπό έλεγχο⁸⁶.

Επομένως, μια τοποσυνειδησιακή εκπαίδευση που εστιάζει στις πολιτικοοικονομικές σχέσεις και ξεκινώντας από τοπικότητες επεκτείνεται σε περιφέρειες, κράτη, έθνη και στον πλανήτη, είναι αναγκαία⁸⁷.

⁸⁶ Για τον Μισέλ Φουκώ ο χώρος λειτουργεί ως τεχνολογία ισχύος με συνέπειες που άλλους ωφελούν και άλλους βλάπτουν. Η δύναμη εξαρτάται από τον έλεγχο του γεωγραφικού χώρου (πανοπτικονισμός = επιτήρηση).

⁸⁷ Για την κατανόηση του πολιτισμού στους τόπους διαβίωσης προϋποτίθεται η αναζήτηση των αλληλεξαρτούμενων οικονομικών, πολιτικών, ιδεολογικών και οικολογικών σχέσεων ανάμεσα στους τόπους κοντά και μακριά.

4. Η Πολιτική διάσταση του Τόπου

Στις πολιτισμικές σπουδές η έννοια του τόπου είναι διττή: ως προς την ανάλυση της γεωγραφικής διανομής του κεφαλαίου και της πολιτικής των ταυτοτήτων. Χρησιμοποιώντας λεξιλόγιο που παράγεται από τον τόπο, το χώρο και τη γλώσσα της γεωγραφίας, περιγράφουν τις πολιτισμικές σχέσεις.

Τα παραπάνω μπορούν να συνεισφέρουν στην τοποσυνειδησιακή εκπαίδευση: πώς οι τόποι και οι πολιτισμοί διαμορφώνονται. Εδώ ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως μεσολαβητής στην κατασκευή της κουλτούρας, των ταυτοτήτων, των τόπων. Ως χωρικές σχέσεις περιγράφονται οι εξής: εθνικός χώρος, περιθώριο, κίνηση, αναστάτωση, εξορία, ανεκτικότητα, διαίρεση, αποικισμός, διασπορά...

Η Bell Hooks πρεσβεύει ότι η περίπτωση του περιθωρίου σχετίζεται με τους περιορισμούς του τόπου. «Το να είναι κανείς στο περιθώριο σημαίνει να είναι κομμάτι του συνόλου αλλά έξω από το κύριο σώμα»⁸⁸. *Κυριολεκτικά και μεταφορικά το περιθώριο είναι ένας τόπος από τον οποίο κατασκευάζεται η αντίθετη όψη για τον κόσμο. Η Hooks το παρουσιάζει ως τον τόπο που επιλέγει κανείς να ζει (στα άκρα), καθώς γίνεται το κέντρο αντίστασής του. Έτσι, παρέχει σε κάποιον τη δυνατότητα μιας ριζικής προοπτικής να φαντάζεται εναλλακτικούς κόσμους.*

Στην εκπαίδευση: η συμβατική εκπαιδευτική σκέψη και πολιτική υποστηρίζει ότι η κοινωνική δικαιοσύνη υλοποιείται μέσα από κοινές προδιαγραφές. Η πρόταση είναι η εξής: *κοινωνική δικαιοσύνη σημαίνει τη μάθηση από τη μεριά των κοινοτήτων της αντίστασης, που έχουν επιλέξει τα περιθώρια, σκεπτόμενοι και δρώντας ενάντια στην κοινωνική κυριαρχία.* Έτσι η αποικιοκρατία χαρακτηρίζεται ως πράξη κοινωνικά κυρίαρχη, που υποτιμά τη δύναμη ηγεμονική πολιτική του περιθωρίου. Επομένως, πολιτική είναι η

⁸⁸ Αίσθηση ολότητας: εστιάζει στο κέντρο όπως και στο περιθώριο. Αντιτιθέμενη διπλή αίσθηση θέασης του κόσμου και της υλικής πραγματικότητας. Βλ. D. Gruenewald, ό.π.

χωρική διάσταση των κοινωνικών σχέσεων: *Το ζητούμενο είναι πώς μπορεί το περιθώριο να μας διδάξει μια εκπαίδευση που στοχεύει σε πιο δίκαιες κοινωνίες, δικαιότερη κατανομή του πλούτου, ισότιμα δικαιώματα στους φυσικούς πόρους...*

Εν κατακλείδι, η πολιτική διάσταση της τοποσυνειδησιακής εκπαίδευσης απαιτεί έναν ριζικό «multiculturalism» που να αγκαλιάζει «τους χώρους που δημιουργεί η διαφορά».

2. Η οικολογική συνείδηση του Τόπου ως απάντηση στο χάσμα φύσης-πολιτισμού στην εκπαιδευτική πρακτική

Σήμερα, παρά τη διάχυτη θεσμοθέτηση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, η οικολογική συνείδηση του τόπου βρίσκεται στα σπάργανα. Αν και η οικολογική υποβάθμιση είναι ένα παγκόσμιο πρόβλημα, οικολογικά ζητήματα μπορούν εύκολα να γίνουν αφαιρέσεις των άμεσων τόπων όπου ζούμε. Με τον όρο «βιο-περιοχές/-περιφέρειες» (bioregions) ορίζονται οι φυσικές επικράτειες των ανθρώπινων πολιτισμών. Αυτό σημαίνει πως υπάρχουν οικολογικά όρια⁸⁹.

Όμως, η σύγχρονη εκπαίδευση, αφιερωμένη καθώς είναι στην οικονομική ανάπτυξη, αδιαφορεί για την οικολογία. *Για το θεωρητικό της εκπαίδευσης C. A. Bowers η οικολογική διάσταση του τόπου οφείλει να προτάσσει τη σχέση των ανθρώπων με το περιβάλλον τους*⁹⁰.

Η Κοινωνική Οικολογία, η Ανθρώπινη Οικολογία, η Περιβαλλοντική Δικαιοσύνη και ο Οικοφεμινισμός αποτελούν μια Φιλολογία, που ενδιαφέρεται

⁸⁹ David A. Gruenewald, «Foundations of Place: A Multidisciplinary Framework for Place-Conscious Education», *American Educational Research Journal*, Vol. 40, No. 3 (Autumn, 2003), pp. 619-654.

⁹⁰ Βλ. σχετικά παραπάνω για έργα του συγκεκριμένου, υπ. 82.

για το πώς οι τόποι είναι το βιωματικό κέντρο των σχεδίων τόσο της κοινωνικής όσο και της περιβαλλοντικής κυριαρχίας. Ιδιαίτερα ο Οικοφεμινισμός βοηθά στην κατανόηση της σχέσης προσώπου-τόπου σε μια πολυπολιτισμική παγκόσμια κοινωνία. Αναγνωρίζει ότι τα ιστορικά σχέδια κυριαρχίας και ελέγχου πάνω στις γυναίκες και άλλες περιθωριοποιημένες ομάδες συνδέονται με τα σχέδια κυριαρχίας πάνω στη γη⁹¹. Έτσι, οι Οικοφεμινιστές ενδιαφέρονται για το πώς ο κυρίαρχος αντρικός πολιτισμός επιδρά στους ανθρώπους και τη φύση σε συγκεκριμένους τόπους και πώς, μέσω περιοχών κοινωνικής και οικολογικής εκμετάλλευσης, παράγει πολλαπλές θέσεις περιθωριοποίησης και καταπίεσης. Για τον Οικοφεμινισμό **η διατήρηση της βιοποικιλότητας συνεπάγεται και τη διατήρηση της πολιτισμικής ποικιλίας**, γλωσσών, τεχνών, ηθών-εθίμων, τελετουργιών. Ο Bowers (2001) υπογραμμίζει πως ο οικοφεμινισμός σέβεται και τα δύο και στοχεύει να αναγνωρίσει πώς τα κυρίαρχα πολιτισμικά σχέδια καταστρέφουν την ποικιλία σε συγκεκριμένους τόπους και να δραστηριοποιείται πολιτικά, όσο είναι αναγκαίο, για να διατηρήσει τις ποικίλες **κουλτούρες** και τα **οικοσυστήματα**.

Ο Οικοφεμινισμός, αναγνωρίζοντας τη σπουδαιότητα της πολιτικής δράσης στην ανανέωση των κατεστραμμένων ανθρώπινων και μη κοινοτήτων, προσφέρει προοπτικές για τον τόπο που ανταποκρίνονται σε ένα ευρύ πεδίο κοινωνικών και οικολογικών θεμάτων **εκπαιδευτικά αξιοποιήσιμων**, όπως: τοπικές οικονομίες, ισότητα και κοινωνική δικαιοσύνη (η περίπτωση της Ινδίας), ενεργειακό πρόβλημα, οικολογικά όρια, πολιτισμική και βιολογική ποικιλία, περιθωριοποίηση και αντίσταση (Τρίτος Κόσμος), φαινομενολογική εμπειρία.

⁹¹ «Φύση» και «Γυναίκα» συνδέονται με κοινωνικές κατασκευές που αντανakλούν σχέσεις δύναμης και ότι οι πατριαρχικές, καπιταλιστικές κοινωνίες έχουν κατασκευάσει τόσο τη φύση όσο και τη γυναίκα ως κάτι «άλλο» πάνω στο οποίο να επιβάλλονται.

Στο πλαίσιο αυτό, το σχολείο καλείται να επεκτείνει τις περιορισμένες αντιλήψεις του περί ποικιλότητας, ώστε να περικλείει και τη βιολογική ποικιλία και την παγκόσμια πολιτισμική ποικιλία, που αντιστέκεται στα σχέδια οικονομικής υπερανάπτυξης, την οποία το σύγχρονο σχολείο αγκαλιάζει ενδογενώς και εξωγενώς.

Εκπαιδευτικοί σκοποί:

Επιδιώκεται οι μαθητές να κατανοήσουν πώς: α. τα σχέδια χωροταξικής οργάνωσης του σχολείου, οι δομές και οι διαδικασίες του περιορίζουν την ποικιλία βιωμάτων και αντίληψης, β. τους αποκόπτουν από την πολιτισμική και οικολογική ζωή και γ. αναπαράγουν μια αβασάνιστα αποδεκτή συμπεριφορά για τη νομιμότητα προβληματικών χωροταξικών μορφών, δ. το σχολείο δημιουργεί περιθώριο μέσω άσκησης ελέγχου, ε. μέσω της ευθυγράμμισης με την παγκόσμια οικονομία οι μαθητές λειτουργούν ώστε να αυξάνουν τα οικολογικά προβλήματα που αρνούνται.

Συνεπώς, η τοπο-συνειδησιακή εκπαίδευση στοχεύει να κατανοήσει τα προβλήματα που η παραμέληση των τόπων από τον εκπαιδευτικό θεσμό βοηθά να δημιουργηθούν.

3. Οι Παιδαγωγικές του Τόπου ή πώς οι τόποι μπορούν να γίνουν παιδαγωγικά κέντρα εμπειρίας

Η έννοια του τόπου έχει εμπνεύσει την ακαδημαϊκή σκέψη και η δυναμική της αφορά σε κάθε εμπειρία του ανθρώπου σε όλα τα επιστημονικά πεδία. Εύλογα, *ο τόπος επιδρά στην κουλτούρα και τη διαμόρφωση ταυτότητας, οι άνθρωποι έχουν τον πολιτικό ρόλο της δημιουργίας τόπων, ενώ από την οικολογική οπτική η δημιουργία τόπων έχει γίνει το ανώτατο ανθρώπινο αίτημα.* Η ποιότητα ζωής στις ανθρώπινες και μη κοινωνίες εξαρτάται από την ποιότητα των τόπων. Το σχολείο λογίζεται ως κέντρο έρευνας και δράσης σε επίπεδο τοπικό, περιφερειακό και παγκόσμιο.

Η τοπο-συνειδησιακή εκπαίδευση μπορεί να εφαρμοστεί με βάση τρεις εκπαιδευτικές παραδόσεις: τη φυσική ιστορία, την πολιτισμική δημοσιογραφία (βλ. παραπάνω) και την ερευνητική δράση. Και οι τρεις καθοδηγούν καθηγητές και μαθητές στο να εξερευνήσουν τις πέντε διαστάσεις του τόπου, που προαναφέρθηκαν, ενώ οι δύο τελευταίες προτείνονται στην παρούσα εργασία ως μεθοδολογικά μοντέλα στο πλαίσιο εφαρμογής της ερευνητικής εργασίας (project).

Αξιοσημείωτο είναι ότι η σπουδή της *φυσικής ιστορίας* συνδέεται με την *εμπειρία* στο σχολικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Ήδη από το 1911 η σχέση της με το τοπικό περιβάλλον είναι υπαρκτή, αλλά και μόνο η ύπαρξη μαθημάτων φυσικής ιστορίας δεν εγγυάται τη σπουδή των τόπων. Παραμένει, βέβαια πολύ σημαντική η συμβολή της, καθώς προβάλλει την αναγκαιότητα για επαφή με τη φύση και τα φυσικά χαρακτηριστικά του τοπικού περιβάλλοντος. *Εύλογα, μπορεί να συμβάλει στο χτίσιμο του πλαισίου μιας εκπαίδευσης τοπο-συνειδησιακής και την αντιληπτική επαφή με την οικολογική ζωή των τόπων μέσω της εμπειρίας.* Οι εκδρομές «στο πεδίο» διευρύνουν τις εμπειρίες μας ως ανθρώπινων όντων και μας βοηθούν να συλλάβουμε τι άλλο υπάρχει. Πράγματι, η φυσική ιστορία είναι μια διεπιστημονική εκπαιδευτική παράδοση για την εμπειρία, τη βιοποικιλότητα των τόπων, χωρίς την οποία η παρατήρηση των αλλαγών στο περιβάλλον δεν είναι δυνατή.

4. *Αξιολόγηση: τι πρέπει να περιλαμβάνει ένα τοποσυνειδησιακό πλαίσιο ποσοτικής αξιολόγησης στον εκπαιδευτικό Θεσμό⁹²;*

1. *Εκτίμηση των τόπων σε σχέση με την ποιότητα της εκπαίδευσης και την παιδαγωγική τους επίδραση εντός και εκτός σχολείου.*
2. *Νέους εκπαιδευτικούς σκοπούς και δείκτες αξιολόγησης επίτευξής τους, π.χ. δείκτη αειφορίας.*
3. *Εκτίμηση της κατά τόπους προόδου πάνω σε κοινωνικούς στόχους ως όχημα επηρεασμού της πολιτικής, π.χ. χρήση ενέργειας, υποβάθμιση ενεργειακών πηγών, ποιότητα ύδατος, ατμόσφαιρας...*
4. *Δείκτες κοινωνικής και περιβαλλοντικής ευημερίας, όπως βιώνονται σε συγκεκριμένους τόπους, μπορούν να αποτελέσουν τους κατάλληλους μετρητές των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων.*

IV. Η οικοφεμινιστική προσέγγιση

1. *Ο Οικοφεμινισμός και η διδακτική αξιοποίησή του ως απάντηση στη διχοτόμηση φύσης-κουλτούρας.*

Ο Οικοφεμινισμός υπαγορεύει μια φεμινιστική και συνάμα περιβαλλοντική ηθική, μια οικολογική ηθική φροντίδας και στοργής, που αποτελεί μέρος μιας διακριτά φεμινιστικής πολιτικής ατζέντας, η οποία συνειδητά επιχειρεί να διευρύνει τον κύκλο της στοργής. Ο Οικοφεμινισμός βρίσκεται στη θέση να υλοποιήσει αυτή τη διεύρυνση, επιμένοντας στη θέση ότι *η καταπίεση των γυναικών, του περιβάλλοντος και η καταπιεστική μεταχείριση των μη ανθρώπινων όντων συνδέονται βαθιά*. Ως ένα είδος φεμινισμού ο Οικοφεμινισμός μπορεί να τονίσει emphatically πως ακόμα και οι

⁹² David A. Gruenewald , «Foundations of Place: A Multidisciplinary Framework for Place-Conscious Education», *American Educational Research Journal*, Vol. 40, No. 3 (Autumn, 2003), pp. 619-654

διατροφικές πρακτικές αντανακλούν την προσωπικότητά μας, ό, τι είμαστε. Ο Οικοφεμινισμός προσφέρει μια πολιτικοποιημένη ηθική, που υπόσχεται την απελευθέρωση από τις μορφές καταπίεσης που συνδέουν τις γυναίκες με το περιβάλλον⁹³.

Για το οικοφεμινιστικό αφήγημα *αιτία της οικολογικής κρίσης είναι η δuiστική αντίληψη που διαχωρίζει τη φύση από την κουλτούρα*. Φεμινιστικά και περιβαλλοντικά ζητήματα βρίσκονται σε διάδραση. Οι μη ανθρώπινοι «άλλοι» συνιστούν την πρόταση για μια ηθική που να διαχέεται σε όλα τα έμβια όντα. Τα τελευταία τριάντα χρόνια δράσης του οικοφεμινισμού ζητήματα έμφυλα έχουν ενσωματωθεί σε συγκεκριμένες περιοχές πολιτικής τόσο σε παγκόσμιο όσο και σε τοπικό επίπεδο⁹⁴.

2. Ο Οικοφεμινισμός και το αίτημα της αειφόρου ανάπτυξης. Ο νεόκοπος όρος του «gender mainstreaming»

Στη Σύνοδο Κορυφής του 2002 στο Γιοχάνεσμπουργκ ο όρος *«gender mainstreaming»* συνδέεται με την έννοια της βιώσιμης ανάπτυξης, καθώς αποτελεί μια έμφυλη προοπτική σε όλες τις πολιτικές και αφορά στη λήψη αποφάσεων δίκαιων, τόσο για τις γυναίκες όσο και τους άντρες. Αυτό σημαίνει ότι ο οικοφεμινισμός έχει αρχίσει να ενσωματώνεται στην πολιτική διαχείριση του περιβάλλοντος και η αλληλεξάρτηση μεταξύ αυτού και της βιώσιμης-αειφόρου ανάπτυξης είναι αποδεκτή (2002, Παγκόσμια Τράπεζα: «Το φύλο είναι ζήτημα αναπτυξιακής αποτελεσματικότητας: όταν οι γυναίκες και οι άντρες είναι ισότιμοι, οι οικονομίες τείνουν να αναπτύσσονται

⁹³ Deane Curtin, «Toward an Ecological Ethic of Care», *Hypatia*, Vol. 6, No. 1, *Ecological Feminism* (Spring, 1991), p. 71.

⁹⁴ Susan Buckingham, «Ecofeminism in the Twenty-First Century», *The Geographical Journal*, Vol. 170, No. 2, *Environment and Development in the UK* (Jun., 2004), pp. 148-154.

γρηγορότερα, οι φτωχοί βγαίνουν γρηγορότερα από την κατάσταση της φτώχειας και ενισχύεται το *εὖ ζῆν*»).

Ως εναλλακτική στον οικοφεμινισμό και την ανάπτυξη προτείνεται για τον αναπτυσσόμενο κόσμο το «Φεμινιστικό Περιβαλλοντικό κίνημα» («Feminist Environmentalism»). Θέση του αποτελεί η πίστη ότι οι γυναίκες της Ινδίας είναι *όχι μόνο θύματα αλλά και πρωταγωνιστές των περιβαλλοντικών κινημάτων*⁹⁵.

3. Μια κριτική στον οικοφεμινιστικό λόγο της Vandana Shiva

Ο Οικοφεμινισμός ως ιδεολογικό σώμα συνδέει τη γυναίκα με τη φύση, το φεμινιστικό κίνημα με το περιβαλλοντικό: φύση-γυναίκα, πολιτισμός-άντρας. Σε μια ιστορική ανάλυση της Ευρώπης της προμοντέρνας εποχής από την Carolyn Merchant η σύλληψη της ιδέας της σύνδεσης γυναίκας-φύσης βασίζεται σε δύο αντιδιαμετρικές εικόνες που ταυτίζουν τη φύση με το θήλυ: της Μητέρας-φύσης/τροφού και της Άγριας και ανεξέλεγκτης φύσης.

Με την Τεχνολογική Επανάσταση κυριάρχησε η μηχανιστική αντίληψη της φύσης. Όμως, ο οικοφεμινιστικός λόγος είναι προβληματικός περί της συμβολικής κατασκευής γυναικών και φύσης, των αναλογιών του φεμινιστικού με το περιβαλλοντικό κίνημα και της πρότασης για ένα εναλλακτικό όραμα μιας ισότιμης και αρμονικής μελλοντικής κοινωνίας, διότι: δε διαφοροποιεί, αποδίδει την κυριαρχία πάνω στις γυναίκες και τη φύση σε λόγους ιδεολογικούς και αδιαφορεί για τις δομές που παράγουν και αλλάζουν αυτές τις κατασκευές και για τα μέσα κυριαρχίας. Επίσης, δεν υπολογίζει τη βιωμένη υλική σχέση των γυναικών με τη φύση ως αντίθετη σε αυτή που θεωρείται ότι είναι. Προβάλλει στερεοτυπικά τη σχέση γυναίκας-φύσης

⁹⁵ Bina Agarwal, «The Gender and Environment Debate: Lessons from India», *Feminist Studies*, Vol. 18, No. 1 (Spring, 1992), pp. 119-158

βασισμένης στη Βιολογία. Επομένως, προκύπτει η ανάγκη να εξεταστεί η σχέση γυναίκας-φύσης σε επίπεδα πέραν του ιδεολογικού: *πώς οι γυναίκες διαφορετικών τάξεων ανταποκρίνονται στην περιβαλλοντική υποβάθμιση*⁹⁶.

Για τη Vandana Shiva η βία εναντίον της φύσης είναι ταυτόσημη του κυρίαρχου αναπτυξιακού μοντέλου, το οποίο χαρακτηρίζει η αποικιακή επιβολή. Συνδεδεμένη με την υιοθέτηση αυτού του μοντέλου είναι η ριζική εννοιολογική μετακίνηση μακριά από την παραδοσιακή ινδική κοσμοθεωρία, που βλέπει τη φύση ως Prakriti, ως «δραστηριότητα και ποικιλία» και «ως έκφραση του Shakti, της Θηλυκής και δημιουργικής αρχής του κόσμου», που σε σχέση με την αρσενική αρχή (Purusha) δημιουργεί τον κόσμο». Με αυτή την αλλαγή η ζωντανή σχέση του άντρα και της φύσης ως Μητέρας-Γης αντικαταστάθηκε από την αντίληψη του άντρα ως απομακρυσμένου και αποξενωμένου από μια παθητική φύση και ως κυρίαρχου πάνω της. «Από την οπτική της φύσης και των γυναικών των ενσωματωμένων σε αυτή, η αλλαγή αυτή ήταν βίαιη. Για τις γυναίκες...ο θάνατος της Prakriti είναι συγχρόνως η αρχή της περιθωριοποίησής τους, της απαξίωσης και της έσχατης υποκατάστασης. Η οικολογική κρίση, στη βάση της, είναι ο θάνατος της Θηλυκής αρχής.»⁹⁷

Η βία εναντίον της φύσης και εναντίον των γυναικών συνδέονται όχι μόνο ιδεολογικά αλλά και υλικά. Στις χώρες του Τρίτου Κόσμου οι γυναίκες είναι απόλυτα εξαρτημένες από τη φύση αλλά έχουν και γνώση αυτής. Αυτή η γνώση έχει συστηματικά περιθωριοποιηθεί υπό την επίδραση της σύγχρονης επιστήμης: «Η σύγχρονη επιστήμη αποδεικνύεται ένα πατριαρχικό προϊόν, που έχει αποκλείσει τις γυναίκες ως ειδικούς και συνάμα την οικολογία και

⁹⁶ Ο.π.

⁹⁷ Vandana Shiva, *Staying Alive: Women, Ecology and Survival*, London ;Zed Books, 1988, pp. 39, 42.

τους ολιστικούς τρόπους γνώσης, οι οποίοι κατανοούν και σέβονται τις φυσικές διαδικασίες και διασυνδέσεις ως επιστήμη».⁹⁸

Αναντίρρητα, η Shīva εξερευνά τους δεσμούς ανάμεσα στους τρόπους σκέψης για την ανάπτυξη, τις διαδικασίες της αναπτυξιακής αλλαγής, την επίδρασή τους στο περιβάλλον και στους ανθρώπους που εξαρτώνται από αυτό για τη διαβίωσή τους. Αυτοί οι δεσμοί έχουν καθοριστική σημασία. Η Shīva προχωρά πιο πέρα από τους οικοφεμινιστές της Δύσης. Όμως, τα παραδείγματά της αφορούν σε αγρότισσες της βορειοδυτικής Ινδίας και κατηγοριοποιούν, γενικεύοντας για όλες τις γυναίκες του Τρίτου Κόσμου. Από αυτή την άποψη, μια στερεοτυπική μορφή ουσιοκρατίας εντοπίζεται στη δουλειά της. Επιπρόσθετα, παραβλέπει την εθνολογική και θρησκευτική ποικιλία της Ινδίας και τη συνύπαρξη ποικίλων ιδεολογικών ρευμάτων. Ο ινδουισμός είναι ρευστός, πλουραλιστικός και περιέχει διάφορους λόγους που συνυπάρχουν με ποικίλες νύξεις που αφορούν στο φύλο. Δεν είναι σαφές πώς και σε ποιες ιστορικές περιόδους η σύλληψη της θηλυκής αρχής στην πράξη επηρέασε τις έμφυλες σχέσεις ή τις σχέσεις μεταξύ ανθρώπων και φύσης. Η έμφαση της Shīva στην αρχή του θήλυ ως την ιδέα που καθοδηγεί τον ινδικό φιλοσοφικό λόγο συνδέεται με το λόγο των ινδουιστών και δεν μπορεί να θεωρηθεί εφαρμόσιμη για τους Ινδούς όλων των θρησκευτικών τάσεων. Τέλος, αποδίδει τις υπάρχουσες μορφές καταστροφής της φύσης και της καταπίεσης των γυναικών βασικά στην ιστορία της αποικιοκρατίας του Τρίτου Κόσμου και στην επιβολή της δυτικής επιστήμης και ενός δυτικού αναπτυξιακού μοντέλου. Αναμφισβήτητα, η αποικιακή εμπειρία και οι μορφές που έλαβε η δυτική ανάπτυξη στον Τρίτο Κόσμο υπήρξαν καταστροφικές. Δεν μπορούμε να αγνοήσουμε, όμως, ότι το αποικιοκρατικό μοντέλο στηρίχτηκε στις προϋπάρχουσες βάσεις οικονομικών, κοινωνικών και έμφυλων ανισοτήτων.

⁹⁸ Ο.π., σσ. 14-15.

Αξίζει να σημειωθεί ότι στην προαποικιακή Ινδία και την περίοδο του Μουγκάλ υπήρχαν κάστες που τοπικά ποικίλαν. Η διάκριση σε κάστες επέδρασε στο βαθμό πρόσβασης και χρήσης των φυσικών πηγών από τις διαφορετικές τάξεις και τις διαφοροποιημένες αγροτικές κοινότητες. *Συνεπώς, η σύγχρονη Ινδία είναι ένα κράμα αποικιακών και προαποικιακών διαδράσεων που ορίζουν τις παραμέτρους με τις οποίες παρουσιάζουν τη σκέψη και τη δράση, σχετικά με την ανάπτυξη, τη χρήση πηγών και την αναγκαία κοινωνική αλλαγή.*

3. Ταξικές και έμφυλες επιδράσεις των γυναικών: Πρόταση αξιοποίησης από την εκπαιδευτική πρακτική

Ως εναλλακτικό πλαίσιο η Bina Agarwal προτείνει το «φεμινιστικό περιβαλλοντικό κίνημα», καθώς πρεσβεύει ότι η σχέση γυναικών και ανδρών με τη φύση χρειάζεται να κατανοηθεί ως θεμελιωμένη στην υλική τους πραγματικότητα, στη συγκεκριμένη μορφή των διαδράσεων τους με το περιβάλλον (βίωμα-γνώση). Παράδειγμα αποτελούν οι φτωχοί αγρότες και οι γυναίκες των φυλών, θύματα της περιβαλλοντικής υποβάθμισης αλλά και γνώστες της φύσης. Συνεπώς, η αντίστασή τους στην υποβάθμιση αυτή ως θυμάτων έχει έμφυλο κίνητρο. Ως δράστες επιλέγουν τη λύση. Εν συντομία, ο δεσμός γυναικών-φύσης είναι δομημένος σε μια δεδομένη έμφυλη και ταξική οργάνωση παραγωγής, αναπαραγωγής και διανομής⁹⁹.

Αυτή η οπτική εμπεριέχεται στον όρο «φεμινιστικό περιβαλλοντικό κίνημα». *Εφαρμογή της οπτικής αυτής από το περιβαλλοντικό μέτωπο σημαίνει, όχι μόνο αλλαγή αντιλήψεων, αλλά και αλλαγή μεθόδων κατοχής των φυσικών πόρων από ορισμένους, καθώς και την εστίαση στο γυναικείο*

⁹⁹ Ιδεολογικά κατασκευάσματα, όπως το φύλο και η φυλή, πρέπει να ιδωθούν ως κομμάτι της δόμησης, όχι ως όλου.

καθεστώς, προκειμένου να διαμορφωθούν πολιτικές για την περιβαλλοντική προστασία, καθώς η αγροτική ανάπτυξη και προβληματική η μακροπρόθεσμη σταθερή βιωσιμότητα υπό τις παρούσες μορφές τεχνολογίας και διαχείρισης των φυσικών πηγών στην Ινδία και τη Νότια Ασία είναι επισφαλής. Η Πράσινη Επανάσταση, έως τώρα, δίνοντας προτεραιότητα στην εργαστηριακή έρευνα, μεταχειρίζεται τη γεωργία ως ένα απομονωμένο σύστημα παραγωγής, αλλά απαξιώνει τις βιώσιμες μορφές διάδρασης ανθρώπου-φύσης και τις ενδογενείς γνώσεις για τη βιοποικιλότητα. Οι άνθρωποι που χρησιμοποιούν την παραδοσιακή γνώση που στηρίζεται στη διάδραση με τη φύση είναι κυρίως οι γυναίκες των κοινοτήτων, οι οποίες αποκλείονται από τους θεσμούς που δημιουργούν αυτό που θεωρείται επιστημονική γνώση¹⁰⁰.

Οι γυναίκες είναι πιο άμεσα επηρεασμένες από την περιβαλλοντική υποβάθμιση: α. προϋπάρχουσα έμφυλη διάκριση στα εργατικά χέρια-γυναίκα κυνηγός πρώτων υλών και οικονομικός παροχέας, β. έμφυλες διαφορές στη διανομή βασικών πηγών-τροφή, υγειονομική περίθαλψη, γ. έμφυλες ανισότητες στην πρόσβαση στις παραγωγικές πηγές στις αγροτικές οικονομίες, τη γη και την τεχνολογία παραγωγής, αλλά και στην αγορά εργασίας σε βάρος των γυναικών. Έξι είναι οι πτυχές των επιδράσεων: Χρόνος, εισόδημα, διατροφή, υγεία, κοινωνικά δίκτυα επιβίωσης, ενδογενής γνώση¹⁰¹.

¹⁰⁰ Στην Ιαπωνία του Μάο Τσε Τουνγκ αυτά τα όρια δεν υφίσταντο, καθώς η τοπική γνώση και οι καινοτόμες δεξιότητες των αγροτών ενσωματώθηκαν στην επιστημονική έρευνα, μέσω μιας συστηματικής διάδρασης ανάμεσα στον αγρότη, τον εργάτη του χωριού, τον επιστήμονα (σύνδεση εμπειρίας και επιστημονικού εργαστηρίου).

¹⁰¹ Bina Agarwal, «The Gender and Environment Debate: Lessons from India», *Feminist Studies*, Vol. 18, No. 1 (Spring, 1992), p. 142.

Η ανάγκη ενσωμάτωσης μιας έμφυλης προοπτικής στα περιβαλλοντικά κινήματα προβάλλει επιτακτική: το φεμινιστικό περιβαλλοντικό κίνημα είναι μια απόπειρα προς αυτή την κατεύθυνση. Στα οικολογικά από τη βάση κινήματα στην Ινδία *πρωταγωνιστικός ήταν ο ρόλος των γυναικών, αφού έδρασαν καθοριστικά υπέρ των αλλαγών*¹⁰².

Στο κίνημα *Chirko* της δεκαετίας του '70 πρωταγωνιστές ήταν οι τοπικές κοινότητες. Πρόκειται για ένα μαζικό κίνημα, που εξηγείται μέσα από τρεις παράγοντες: θέμα επιβίωσης, ταξικές και κοινωνικές διαφοροποιήσεις στις τοπικές κοινότητες της Ν. Ασίας, περιθώρια ευρύτερης συμμετοχής λόγω του ρόλου γυναίκας-παραγωγού¹⁰³.

Τα χαρακτηριστικά της γυναικείας εμπλοκής είναι: 1. Στρεφόταν ακόμη και ενάντια στους άνδρες της κοινότητας λόγω διαφορών τους στις προτεραιότητες για τη χρήση πηγών. 2. Αφορούσε στην προστασία δέντρων 3. Δεντροφύτευση: έμφυλες ήταν οι αντιδράσεις στις απειλές για τις πρώτες ύλες που εξασφαλίζουν την επιβίωση. 4. Γενίκευση του περιβαλλοντικού κινήματος ενάντια στις έμφυλες ανισότητες-διεκδικήσεις. 5. Ολιστική ήταν η κατανόηση της φύσης και των δασών από μέρος των γυναικών: το οικοσύστημα των δασών είναι πολύπλοκο και συνδέεται με τα άλλα οικοσυστήματα, μια σχέση αλληλεξάρτησης των υλικών συστατικών της φύσης μεταξύ τους και με τους ανθρώπους (αισιόδοξη ανάπτυξη).

Η γυναικεία δράση και συμμετοχή για την αντιμετώπιση ζητημάτων έμφυλων και ταξικών προκύπτει ως αδήριτη ανάγκη¹⁰⁴.

¹⁰² Οι ιδεολογικές προελεύσεις ποικίλες: 1. η γκαντιανή σταυροφορία, 2. η τεχνολογία, 3. ο οικολογικός μαρξισμός.

¹⁰³ Ό.π.

¹⁰⁴ Βλ. προνόμια αντρών όπως συμμετοχή στο κοινοτικό συμβούλιο, οικογενειακή βία, αλκοολισμός.

Η φεμινιστική άποψη εξηγεί τη συμμετοχή των γυναικών των αγροτικών κοινοτήτων: *μόνο και μόνο επειδή είναι γυναίκες*: φύσει ευαίσθητες και σε αλληλεξάρτηση/αλληλεπιδρούμενες παρά ατομικιστικές, κατανοούν τις πολύπλοκες φυσικές διαδικασίες με ολιστικούς όρους.

Το φεμινιστικό περιβαλλοντικό κίνημα διαφοροποιείται: *εξηγεί πως οι γυναίκες αγρότισσες των κοινοτήτων εξαρτώνται από τις φυσικές πηγές, τις χρησιμοποιούν δραστικά για επιβίωση, έχουν γνώση της φύσης και των ευρύτερων πολιτισμικών παραμέτρων που ορίζουν τις δραστηριότητες των ανθρώπων και τους τρόπους σκέψης σε αυτές τις κοινότητες. Διατηρούν δεσμό με τις φυσικές πηγές, ο οποίος πηγάζει από ένα δοσμένο οργανισμό παραγωγής, αναπαραγωγής και διανομής, συμπεριλαμβανομένης της έμφυλης διαίρεσης εργασίας. Προτείνει ο παραπάνω δεσμός να συμβάλει στην αποταξικοποίηση και την απο-εμφυλοποίηση των παραγωγικών διαδικασιών.*

Εν κατακλείδι, μια εναλλακτική, μετασχηματιστική προσέγγιση στη σύγχρονη έννοια της ανάπτυξης, ως πρόταση από τη μεριά του σχολείου, θα ενέπνεε τρόπους σκέψης και δράσης για τα πράγματα.

V. Η Ινδία, η Δύση και το περιβαλλοντικό κίνημα

Η περιβαλλοντική προβληματική στην Ινδία αφορά τέσσερις ιδανικούς τύπους διαχειριστικής συμπεριφοράς (μοντέλα) και τρεις οπτικές γωνίες¹⁰⁵:

1. *Το νταρμικό μοντέλο διαχείρισης*: υπέρ της διατήρησης της σταθερότητας μέσω ακριβούς επίδειξης παραδοσιακών καθηκόντων, τα οποία είναι εξίσου σημαντικά και προορίζονται να γίνουν χωρίς μέριμνα για τις συνέπειες ή τις περιορισμένες πηγές.

¹⁰⁵ N. Patrick Peritore, «Environmental Attitudes of Indian Elites: Challenging Western Postmodernist Models», *Asian Survey*, Vol. 33, No. 8 (Aug., 1993), pp. 804-818

2. *Το αποικιακό μοντέλο*: απαιτεί αυστηρή επίβλεψη και ασφυχτικό έλεγχο στη διαχείριση από ένα κοινωνικά διακριτό stratum.
3. *Το κοινωνικά αναπτυξιακό μοντέλο*: τοπική συμμετοχή στο σχεδιασμό, την εκτέλεση και την αξιολόγηση των πιλοτικών ερευνητικών εργασιών (projects). Προβολή της αναγκαιότητας να γίνουν ικανοί οι κάτοικοι στην επίλυση των προβλημάτων τους.
4. *Το γκαντιανό μοντέλο*: βλέπει την κοινωνία ως μια οργανική ολότητα, υποδεικνύοντας ηθική, απουσία εγωισμού, αίσθηση καθήκοντος, την αξία της εργασίας, χωρίς καμία αναφορά στις κάστες. Το άτομο έχει ηθική ευθύνη να κάνει το σωστό μέσα στις συγκεκριμένες συνθήκες της τοπικής κοινότητας.

Ανάλογα διαμορφώνονται τρεις διαφορετικές οπτικές:

1. *Οι Πράσινοι*: συγκεράζοντας το νταρμικό και το γκαντιανό μοντέλο, δίνουν έμφαση στην ηθική και τη δράση που προέρχονται από την κοινότητα και στην εφαρμογή της επιστήμης της Οικολογίας (κίνημα Chipko).
2. *Οι Αναπτυξιακοί*: συνδυάζοντας το κοινωνικά αναπτυξιακό και το γκαντιανό μοντέλο, ενσωματώνουν τα περιβαλλοντικά τους ενδιαφέροντα σε μια αναπτυξιακή προοπτική.
3. *Οι Διαχειριστές*: επηρεασμένοι τόσο από το αποικιακό όσο από το κοινωνικά αναπτυξιακό μοντέλο, ακολουθούν ανθρωποκεντρική προοπτική, που τοποθετεί τους κανονισμούς για το περιβάλλον στο δυτικό, υψηλής τεχνολογίας, βιομηχανικό, αστικό αναπτυξιακό μοντέλο.

4. Να σημειωθεί ένας ακόμη τύπος δράσης με προσανατολισμό νταρμικό και αποικιακό συνάμα, που προέρχεται από τα *τοπικά συμβούλια* των ινδικών χωριών¹⁰⁶.

Επισημάνσεις-Διαπιστώσεις

Ο περιβαλλοντισμός στην Ινδία είναι ένα αμάλγαμα πολιτισμικών στοιχείων, πιο αυστηρά θεμελιωμένο στην πολιτική κουλτούρα, την κοινωνία και το ήθος συγκριτικά με τα κινήματα στη Δύση. Το γκαντιανό ήθος έχει στο ενεργητικό του νίκες στις τοπικές κινήσεις αντίστασης και στη διαμόρφωση κανόνων. Η περιβαλλοντική κίνηση μικρή επίδραση έχει στην εθνική κατάσταση, αλλά έχει τα πλεονεκτήματα της γκαντιανής θρησκείας, καθώς επίσης εξαιρετικές ακαδημαϊκές και πολιτικές υποδομές. Η ινδουιστική φιλοσοφία, δίνοντας μια πνευματική διάσταση στις ατομικές και τις ομαδικές ανάγκες εναντίον του καταναλωτισμού, στοχεύει «στο πνεύμα της ανθρωπότητας και του περιβάλλοντός της».

Σε αντιδιαστολή με τα παραπάνω η θέση της Emma Tomalin πρεσβεύει ότι η βιο-θεϊκότητα δεν ταυτίζεται με τον ακτιβισμό, αν και πτυχές του ινδουισμού τείνουν να υποστηρίζουν τη σύγχρονη περιβαλλοντική σκέψη. Η αναγνώριση της βιοθεϊκότητας δεν καθιστά κάποιον περιβαλλοντολόγο. Έτσι, η αντίληψη ότι ο ινδουισμός είναι οικοφιλικός αμφισβητείται. Παρόμοια άποψη διατυπώνει και η Vasudha Narayan, διατείνοντας ότι, αν και οι νταρμικές πηγές¹⁰⁷ έχουν αποδειχθεί πλούσιες στο να κινητοποιήσουν πρωτοβουλίες για μια πράσινη

¹⁰⁶ Βλ. σχετικά και Arun Agrawal, «Environmentalism: Community, Intimate Government, and the Making of Environmental Subjects in Kumaon, India», *Current Anthropology*, Vol. 46, No. 2 (April 2005), pp. 161-190.

¹⁰⁷ Dharma: έμφαση στη σωστή συμπεριφορά: «...θα προστατέψω το σύμπαν, ώστε να διασφαλιστεί η ύπαρξή του...». Επίσης, οι ποταμοί ως ηθικοί εξαγνιστές κυριαρχούν στα νταρμικά κείμενα (σύνδεση ηθικότητας και μόλυνσης της φύσης).

και χωρίς τοξικά Ινδία, τα κείμενα αυτά είναι ανίσχυρα απέναντι στη δύναμη των διαφημίσεων¹⁰⁸. Περιβαλλοντικοί Φιλόσοφοι της Δύσης μιλούν για τη διάσταση των ασιατικών παραδόσεων από τη δυτική φιλοσοφία: απέναντι στη δυτική φιλοσοφία, που ενθαρρύνει την κυριαρχία και τον έλεγχο πάνω στη φύση, εκείνες προτάσσουν οικοφιλικές συμπεριφορές, θέτοντας τις φιλοσοφικές βάσεις, που χαλιναγωγούν τον καταναλωτισμό¹⁰⁹. Στα Θεολογικά κείμενα «τατtna» φύση και άνθρωπος συνιστούν ολότητα.

¹⁰⁸ Emma Tomalin, «Bio-Divinity and Biodiversity: Perspectives on Religion and Environmental Conservation in India», *Numen*, Vol. 51, No. 3 (2004), pp. 265-295.

Vasudha Narayanan, «"One Tree Is Equal to Ten Sons": Hindu Responses to the Problems of Ecology, Population, and Consumption», *Journal of the American Academy of Religion*, Vol. 65, No. 2 (Summer, 1997), pp. 291-332

¹⁰⁹ Vasudha Narayanan, *ό.π.*

Δ. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση σε πρακτικό επίπεδο. Έχει επιτελέσει μέχρι σήμερα σημαντικό ρόλο η Π.Ε.;

Ι. Εκπαιδευτική περιβαλλοντική δράση. Αξιολόγηση

Στο εκπαιδευτικό σύστημα της Σκωτίας η Π.Ε. έχει διεισδύσει και στις κοινωνικές επιστήμες, με υποδειγματική δουλειά στο *Beancross School*, στο οποίο έχει επιτευχθεί η εμπλοκή της τοπικής κοινότητας. Η σχολική τάξη βρίσκεται εκτός του σχολείου και κατασκευάζονται έργα στο σχολείο με τη βοήθεια ειδικών: αναμόρφωση ενός ερειπωμένου τοίχου σε τοπίο με λόφους και κοιλάδες, όπου οι μαθητές εργάζονται μαζί με τους αρχιτέκτονες (τοπικό project «Jupiter»), συλλέγουν φυτά και ακολουθούν ένα καινοτόμο πρόγραμμα για τη διατήρηση των κήπων και των φυτών. **Δικτύωση σχολείου-κοινότητας** σημαίνει: εργαστήρια στη φύση. Οι μαθητές είναι καίριας συμβολής πρωταγωνιστές σε καινοτόμες πρακτικές και νιώθουν περήφανοι γι' αυτό. Διαμορφώνουν, λοιπόν, ήθος οικολογικό και αναπτύσσουν ανάλογη δράση.

Αξιολόγηση: Κατά κοινή ομολογία των εμπλεκόμενων στο project χρειαζόταν κινητοποίηση των μαθητών για δράση σε ευρύτερα ζητήματα της κοινότητας και εμπλοκή όλου του διδακτικού προσωπικού («a whole school approach»). Απαραίτητος είναι σε κάθε περίπτωση ο καθορισμός στόχων από το σχολείο, οι οποίοι να διαχέονται στο αναλυτικό πρόγραμμα. Παρατίθενται ενδεικτικά οι ακόλουθοι:

- Ανάπτυξη θετικών αξιών και συμπεριφορών*
- Σεβασμός για την ιδιοκτησία, τα έμβια όντα*
- Επίγνωση της σπουδαιότητας του περιβάλλοντος ως ολότητας*
- Ανάπτυξη υπευθυνότητας*
- Συνειδητοποίηση της ισότιμης σπουδαιότητας όλων και του ρόλου του ανθρώπου στη βελτίωση των συνθηκών*

-Άνοιγμα του σχολείου στους γονείς και την κοινότητα- διαβεβαίωση της αποφασιστικότητας τήρησης των στόχων

-Σεβασμός προς τις ιδέες των μαθητών- χρήση πηγών και ενίσχυση προερχόμενη από την κοινότητα

-Πρώθηση πρακτικών δράσεων, με συντονιστή σε κοινοτικά projects

-Εφαρμογή από τους καθηγητές του μοντέλου ικανότητας δράσης του Jensen, που περιλαμβάνει ερωτήσεις κατάλληλες να διερευνήσουν τις γνώσεις, τις αξίες, τα οράματα των μαθητών και να οδηγήσουν στην πρόταση εναλλακτικών στρατηγικών δράσης¹¹⁰.

Το 1994 μια ερευνητική εργασία (project) ονόματι NORTIM, πάνω στην Π.Ε. στη Λετονία για την ενσωμάτωσή της σε σχολικά μαθήματα με την ανάπτυξη μιας ομαδοσυνεργατικής, πολυεπιστημονικής, διερευνητικής μεθόδου υποστηρίχθηκε επαγγελματικά και οικονομικά από τη Νορβηγία. Σκοπός ήταν να εισαχθούν οι περιβαλλοντικές σπουδές στο πρόγραμμα, που είναι στο περιεχόμενο πολυεπιστημονικές και φύσει διαδραστικές. Η υλοποίηση της ενοποίησης της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης σε σχολικά μαθήματα θα επιτυχανόταν με την ανάπτυξη μιας διεπιστημονικής ομάδας εκπαιδευτικών, που περιλάμβανε και εκπαιδευτικούς των ανθρωπιστικών επιστημών. Η μελέτη του περιβάλλοντος έγινε και από ιστορική σκοπιά. Η ενοποίηση αυτή έγινε στο πλαίσιο των παραδοσιακών μαθημάτων του σχολικού προγράμματος. Έτσι, οι μαθητές ακολούθησαν μια διερευνητική, προσανατολισμένη προς τη δράση και την επίλυση προβλημάτων προσέγγιση.

Επιδιώχθηκε οι μαθητές: 1. να αναπτύξουν και να εφαρμόσουν ερευνητικές εργασίες με τοπικό πεδίο έρευνας με την επίβλεψη και εμπλοκή εκπαιδευτικών, όχι μόνο των φυσικών επιστημών αλλά και των ανθρωπιστικών, 2. να εργαστούν πάνω στην ένταξη θεμάτων διεπιστημονικών στα επίσημα μονολιθικά Αναλυτικά Προγράμματα, 3. να

¹¹⁰ J. Palmer, ό.π., σελ. 157-158.

προετοιμάσουν εργαλεία εκπαιδευτικά, κατάλληλα για κάθε εργασία και να επιμορφώσουν τους εκπαιδευτικούς σε ζητήματα μεθοδολογίας, 4. να ενεργοποιήσουν το κοινό ώστε να έχει επίγνωση των εκπαιδευτικών αλλαγών συνολικά και ειδικότερα όσων είναι σχετικοί με την Π.Ε. Σε κάθε σχολείο μια διεπιστημονική ομάδα διδασκόντων, ο θεσμός του δασκάλου-συντονιστή και η αξιολόγηση από τη διδακτική σχολική ομάδα συνιστούν τα κύρια οργανωτικά χαρακτηριστικά της προσπάθειας.

Τα αποτελέσματα ήταν θετικά και αποδίδονται στην εφαρμογή διαθεματικών και διεπιστημονικών προσεγγίσεων, που βοήθησαν τους μαθητές να δουν πιο καθαρά τη σχέση ανάμεσα σε ποικίλες μορφές των γνωστικών αντικειμένων. Οι μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν αποδείχτηκαν αποτελεσματικές, αφού περισσότεροι εκπαιδευτικοί ασχολήθηκαν με το πρόγραμμα και οι μαθητές διαπίστωσαν καθαρά τη σχέση ανάμεσα στις ποικίλες μορφές της γνώσης που προκύπτουν από τα σχολικά μαθήματα. Ως εμπόδιο αναγνωρίστηκε το γεγονός ότι απευθυνόταν σε εκπαιδευτικούς που δεν είχαν συνηθίσει σε διεπιστημονική συνεργασία.

Αναφορικά με το περιεχόμενο των περιβαλλοντικών προγραμμάτων και τη βιωματικότητα, μια καλή πρακτική αποτελεί το παράδειγμα από τη Φινλανδία,¹¹¹ το οποίο αντανακλά τη διαθεματικότητα και λαμβάνει υπόψη στόχους τοπικά κατάλληλους, που πιθανόν αποκλίνουν από τους διεθνώς καθορισμένους. Στόχος του προγράμματος ήταν η διαμόρφωση οικολογικής συμπεριφοράς εκτός σχολείου, ενώ διεπιστημονική η προσέγγιση σε υπαίθριες δραστηριότητες στις περιοχές Vaasa και Rovaniemi της Φινλανδίας. Υπεύθυνοι εκπαιδευτικοί φορείς ήταν τα Πανεπιστήμια Akademi University και University of Lapland.

Τα αποτελέσματα της έρευνας αξιολόγησης μιλούν για ανάπτυξη αυτοεκτίμησης και δράσης, ενσυναίσθηση, ανάπτυξη δημιουργικότητας, αλλά

¹¹¹ J. Palmer, p. 253-257.

εργαλειακή αντίληψη της φύσης. Τόσο η γνώση όσο και οι αξίες διαμορφώνουν προσωπικότητες με θέληση για δράση. Θετική η αξιολόγηση σε γενικές γραμμές, μόνο που η μείωση των παραγόμενων αποβλήτων δε θεωρούνταν από τους μαθητές σημαντική ενέργεια.

Μέσα από τις πειραματικές διδακτικές προσεγγίσεις των **Michael Lewis**¹¹² και **Matthew Evenden**¹¹³ το 2004 και 2009, στο Πανεπιστήμιο του Salisbury και στο British Columbia του Βανκούβερ αντίστοιχα, διαπιστώνεται ότι ένα εντατικό εκπαιδευτικό σεμινάριο στην Περιβαλλοντική Ιστορία δεν είναι ανάγκη να εστιάζει πρωταρχικά σε μία συγκεκριμένη περιοχή του τόπου όπου διεξάγεται η έρευνα. Μια απομακρυσμένη περιοχή προσφέρει πραγματικές ευκαιρίες, αν και όποια κι αν είναι η προς έρευνα τοποθεσία χρειάζεται να μελετηθεί προσεκτικά. Επίσης, η διδασκαλία της Περιβαλλοντικής Ιστορίας διεξάγεται συχνά σε πανεπιστήμια ανεξάρτητα από ιστορικά τμήματα. *Είναι, λοιπόν σημαντικό να αναγνωριστούν οι δυνατότητες των φοιτητών των άλλων επιστημών και να τους προσφερθούν καινοτόμες ιστορικές προοπτικές.* Επιπρόσθετα, η δημιουργία ιστοσελίδας σε συνεργασία με τους φοιτητές αποτελεί έναν εφικτό στόχο στο πλαίσιο ενός προχωρημένου σεμιναρίου σπουδών και προσφέρει ευκαιρίες για εφαρμογές ποικίλων μεθόδων διδασκαλίας. Τέλος, εστιάζοντας ο καθηγητής σε ένα θέμα που άπτεται των ενδιαφερόντων των μαθητών και κατανέμοντας αρμοδιότητες στο πλαίσιο μιας ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, οι οποίες εμπλέκουν και άτομα εκτός της ερευνητικής ομάδας, είναι δυνατόν να ενθουσιάσει τους μαθητές σχετικά με την ερευνητική διαδικασία και να τους κάνει να *συνειδητοποιήσουν την προσωπική τους εμπλοκή με την*

¹¹² Michael Lewis, "This Class Will Write a Book": An Experiment in Environmental History Pedagogy", *Environmental History* 9 (October 2004), pp. 604-619

¹¹³ Matthew Evenden "Reflections: Environmental History Pedagogy Beyond History and the Web", *Environmental History*.FindArticles.com. 10 Jan, 2011.

περιβαλλοντική ιστορία της υπό έρευνα τοποθεσίας και τις ανθρώπινες διαστάσεις των αλλαγών στο περιβάλλον, να εξερευνήσουν ηθικού τύπου ερωτήματα, να διευρύνουν τους γνωστικούς τους ορίζοντες και σε άλλες πανομοιότυπες τοποθεσίες πέρα από αυτή που μελετούν και να σκεφτούν πώς θα μπορούσαν να συνεισφέρουν στην κοινωνία ως ακαδημαϊκοί πολίτες.

II. Μελέτες περίπτωσης: αξιολόγηση¹¹⁴

Σε μια πρώτη ομαδοποίηση περιπτωσιολογικών μελετών η Π.Ε. συμπεριλαμβάνεται στην επίσημη εκπαίδευση των υπό μελέτη χωρών. Η προσέγγιση είναι *διεπιστημονική* μέσω της προώθησης της *διαθεματικότητας* στο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Με την εισαγωγή περιβαλλοντικών ζητημάτων διαθεματικά επιδιώκεται η σύνδεση εργασιών βασισμένων στο σχολείο με γεγονότα και ζητήματα του φυσικού και του κοινωνικού περιβάλλοντος. Εύλογα, η στρατηγική αυτή επιτρέπει τη διεπιστημονική μεθοδολογία και δίνει την ευκαιρία στην παραδοσιακή μεθοδολογία των «κλασικών» μαθημάτων να μεταμορφωθεί. *Παρατηρείται ακόμη η τάση η περιβαλλοντική εκπαίδευση να συνδεθεί με τις κοινωνικές επιστήμες, συνεπώς και με την Ιστορία.* Στις Η.Π.Α. από το 1890 πραγματοποιήθηκε η εμπλοκή της Ιστορίας στο περιβάλλον. Σήμερα δίνεται έμφαση στις κοινωνικές διαστάσεις των περιβαλλοντικών προβλημάτων, τοπικά, εθνικά και παγκόσμια. Κοινωνιοκεντρική είναι η φύση της Π.Ε., ενταγμένη στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα και στην Αυστραλία. Στην Ισπανία στα γυμνάσια η Π.Ε. προσφέρεται ως επιλογής, ως υποχρεωτικό, ή *διαθεματικά* ως θέμα που διαχέεται σε όλο το εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Στα λύκεια η Π.Ε. είναι επιλογής. Ακολουθείται η γραμμή συμμετοχή-δράση-έρευνα, εθνική στρατηγική και θεσμικές ρυθμίσεις. Στον Καναδά η Π.Ε. έχει ενσωματωθεί στα ήδη υπάρχοντα

¹¹⁴ Joy Palmer, *Environmental Education in the 21st Century: Theory, Practice and Promise*, Routledge, London and New York, 1998, σ.σ. 169-229. Για την Ελλάδα βλ. δικτυακούς τόπους των Κ.Π.Ε.

μαθήματα, όμως, καταλαμβάνει ένα μικρό τμήμα του Αναλυτικού Σχολικού Προγράμματος. Προσέγγιση *διεπιστημονική* ακολουθείται και στην Ταϊβάν, αν και η Π.Ε. είναι συνώνυμο της ανακύκλωσης. Παρά τις αδυναμίες, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η δράση Μ.Κ.Ο. και η έρευνα από επίσημο εκπαιδευτικό παράγοντα, και μη, συμβάλλουν στην αναβάθμιση της ποιότητας των εκπαιδευτικών περιβαλλοντικών προγραμμάτων.

Επαγγελματική είναι η Π.Ε. με δράσεις στη Τριτοβάθμια και τη Γενική εκπαίδευση στην Κίνα, όπου η Π.Ε. ενσωματώνεται σε βασικά πανεπιστημιακά μαθήματα και μαθήματα επιλογής. Στη βασική εκπαίδευση λειτουργεί πιλοτικά με την οργάνωση θεματικών ομάδων περιβάλλοντος με τη μεθοδολογία: πείραμα, γνώση, διερεύνηση. Κύριες διδακτικές στρατηγικές είναι η προσέγγιση επίλυσης προβλήματος, η πειραματική, η μελέτη πεδίου (η φύση-εργαστήριο) και προσομοίωση-δραματοποίηση.

Στο ζήτημα της *χρήσης των φυσικών πηγών για μια βιώσιμη ανάπτυξη* αφορά η εστίαση της προσοχής στη Νότια Αφρική. Το τρίπτυχο περιβαλλοντική ηθική-περιβαλλοντικός αλφαριθμητισμός-αρχές *βιώσιμης* ανάπτυξης οδηγεί στη διασύνδεση στόχων οικονομικών, περιβαλλοντικών και κοινωνικών και στη Σρι-Λάνκα. Στη σχολική τάξη θέματα περιβαλλοντικά αποτελούν τμήμα του Αναλυτικού Προγράμματος. Υπερτονίζεται ο ρόλος των γυναικών στην Π.Ε. με έμφαση στις γυναίκες χειρώνακτες, που έχουν επίγνωση της ανάγκης προστασίας του περιβάλλοντος.

Απουσία θεσμικών ρυθμίσεων ή ελλιπής θεσμική οργάνωση χαρακτηρίζει την Π.Ε. στο Εκουαδór, τη Λετονία, τη Ρουμανία, όπου είναι ενεργός ο ρόλος των Μ.Κ.Ο. αναφορικά με καινοτόμα περιβαλλοντικά project και στα γυμνάσια. Συμμετέχουν και ιδιωτικές εταιρείες. Δράση Μ.Κ.Ο. χαρακτηρίζει και τη Σλοβενία, όπου όμως η Π.Ε. συμπεριλήφθηκε στο αναλυτικό πρόγραμμα και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης το 1983. Στα γυμνάσια ακολουθούνται οι μέθοδοι του project και της εργασίας πεδίου (fieldwork).

Σε *εμβρυακό στάδιο* βρίσκεται η Π.Ε. στην Ουγκάντα, όπου κυρίως στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση το έλλειμμα προσοχής σε περιβαλλοντικά ζητήματα είναι σημαντικό, αν και από το 1987 ξεκίνησε η προσπάθεια σύνδεσης της Π.Ε. με την Ιστορία και το 1991 εκπονήθηκε Εθνικό Σχέδιο Περιβαλλοντικής Δράσης, ενώ το 1995 δημιουργήθηκε εθνικό εργαστήριο και αποφασίστηκε η ενσωμάτωση της Π.Ε. στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας (ΝΕΜΑ το κυβερνητικό όργανο). Υποτονική είναι η παρουσία της Π.Ε. με ζητούμενο την ποιότητα και στο Χονκ-Κονγκ.

III. Η Π.Ε. στην Ελλάδα. Αξιολόγηση

Στην Ελλάδα η περιβαλλοντική εκπαίδευση είναι θεσμοθετημένη και διαρθρώνεται σε κέντρα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, διάσπαρτα στον ελλαδικό χώρο. Τα κέντρα αυτά συνιστούν ένα εθνικό δίκτυο, που εξακτινώνεται σε επιμέρους θεματικά, βρίσκονται σε διάδραση με τα σχολεία, ενώ παρέχουν και δυνατότητες επιμόρφωσης. Στα περισσότερα περιβαλλοντικά προγράμματα κυριαρχούν οι φυσικές επιστήμες¹¹⁵. Φυσικά υπάρχουν και παραδείγματα με έμφαση στην ιστορία, που δικαίως καταλαμβάνουν μέρος της παρούσας εργασίας. Το μοντέλο εφαρμογής της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στα σχολεία είναι *διεπιστημονικό* με τη μορφή περιβαλλοντικών προγραμμάτων. Ως αδυναμία αναγνωρίζεται η μη διάχυσή της στο αναλυτικό πρόγραμμα, καθώς *το πολυεπιστημονικό μοντέλο θα*

¹¹⁵ Ενδεικτικά : Στο Κ.Τ.Ε. Σουφλίου η θεματολογία γύρω από την οποία περιστρέφονται οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες είναι: «Αειφόρος ανάπτυξη-Εναλλακτικές λύσεις ανάπτυξης της περιοχής-Σηροτροφία-Οικοτουρισμός», «Το νερό», «Το δάσος και οι λειτουργίες του», «Η διαχείριση των απορριμάτων-Ανακύκλωση». Στο Κ.Τ.Ε. Μακρυνίτσας επίσης οι δράσεις ως επί το πλείστον αφορούν στις φυσικές επιστήμες ([www. http://kpe-makrin.mag.sch.gr/](http://kpe-makrin.mag.sch.gr/)). Παρομοίως και στη Μαρώνεια (www.kpemarionias.gr) και στο Κ.Τ.Ε. Παρανεστίου (www.kpeparanestiou.gr)

μπορούσε να δράσει συμπληρωματικά με το διεπιστημονικό. Επιπλέον, συχνά απουσιάζει η εμπλοκή του συνόλου της σχολικής μονάδας στα περιβαλλοντικά προγράμματα (a whole school approach). Τέλος, η ουσιαστική και σε βάθος αυτοαξιολόγηση του εκάστοτε προγράμματος κρίνεται απαραίτητη. Οι προαναφερθείσες αδυναμίες δεν αναιρούν την ποιότητα των περιβαλλοντικών προγραμμάτων και δράσεων.

Μία από τις βασικές δράσεις των Κ.Π.Ε είναι η οργάνωση και ο συντονισμός **Θεματικών δικτύων** σε τοπικό, περιφερειακό, εθνικό και διεθνές επίπεδο, με σκοπό σχολεία από όλη την Ελλάδα να συμμετέχουν και να υλοποιούν περιβαλλοντικά προγράμματα με κοινό ή παραπλήσιο θέμα, που εντάσσεται σε μια ευρύτερη θεματική ενότητα, με κεντρικό συντονισμό, αναπτύσσοντας συνεργασίες και δράσεις. **Τα προγράμματα** υλοποιούνται ως μονοήμερα ή πολυήμερα. Απευθύνονται σε μαθητές της Α / Θμιας & Β/ Θμιας Εκπ/σης και αξιολογούνται από μαθητές και συνοδούς εκπαιδευτικούς. Έχουν σχεδιαστεί σύμφωνα με τις αρχές της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης ώστε να εξετάζουν το περιβάλλον στην ολότητα του, να εφαρμόζουν διεπιστημονική θεώρηση και βιωματική προσέγγιση, να δίνουν έμφαση στην ενεργό συμμετοχή, στην ομαδική εργασία, στην κριτική σκέψη, στη δημιουργική σκέψη, στο δημοκρατικό διάλογο, στην ολόπλευρη συμμετοχή του παιδιού. Αναλυτικότερα, μέσω των προγραμμάτων επιδιώκεται η επίτευξη των παρακάτω στόχων:

- Η ενημέρωση των μαθητικών ομάδων και των πολιτών, για τον φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον της ευρύτερης περιοχής μέσα από το τετράπτυχο: περιβάλλον, κοινωνία, οικονομία, πολιτισμός.
- Η εκπαίδευση μαθητών και πολιτών ώστε οι γνώσεις και οι δεξιότητες που αποκτούν να δημιουργούν κώδικα περιβαλλοντικής συμπεριφοράς.

- Η ευαισθητοποίηση μέσω της βιωματικής γνώσης και της κριτικής ματιάς και της ανάληψης δράσης.
- Η ενεργοποίηση των εκπαιδευομένων ώστε να αναπτύσσουν υπεύθυνη στάση και συμπεριφορά προς το περιβάλλον και να συμβάλλουν ενεργά στην αειφόρο ανάπτυξη.
- Άνοιγμα στην κοινωνία, συνεργασία με φορείς της περιοχής, με εκπαιδευτικά ιδρύματα και μη κυβερνητικές οργανώσεις και άλλους, για θέματα περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης και βιώσιμης ανάπτυξης.
- Διοργάνωση στα πλαίσια της δια βίου μάθησης, της εκπαίδευσης ενηλίκων και της εκπαίδευσης για την αειφορία, ημερίδων ευαισθητοποίησης, ενημέρωσης και εκπαίδευσης για τους δημότες.
- Παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού για εκπαιδευτικούς, μαθητές και τοπική κοινωνία.

Αναφορικά με την παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού, εξαιρετικής ποιότητας και πολυσχιδής θεματολογικά είναι η εκδοτική δραστηριότητα του Κ.Τ.Ε Μακρυνίτσας Πηλίου. Ενδιαφέρουσα είναι και η δράση του Κ.Τ.Ε. Κορδελιού Θεσ/νίκης, που εκδίδει την εφημερίδα «Τα φύλλα της αειφορίας»¹¹⁶. Επίσης, το τετράδιο του προγράμματος του Κ.Τ.Ε. Νάουσας δημιουργήθηκε με σκοπό την κατανόηση της έννοιας της αειφορίας μέσα από τις διαστάσεις της ορθής γεωργικής και κτηνοτροφικής πρακτικής και της επίδρασής της στο περιβάλλον, της υιοθέτησης καθημερινών πρακτικών ανακύκλωσης οργανικών υλικών και της βελτίωσης των καταναλωτικών συνηθειών μαθητών και ενηλίκων¹¹⁷.

¹¹⁶ www.kpe-makrin.mag.sch.gr
www.kpe-thess.gr

¹¹⁷ [Αειφορική Διαχείριση της Γεωργικής Γης \(Νόστιμα υγιεινά προϊόντα από τη μάνα Γη\)](#)

Στο Κ.Τ.Ε. Μολάων Λακωνίας δίνεται έμφαση και *σε θέματα τοπικής ιστορίας*. Ενδεικτικά αναφέρω τη δράση: «Μονεμβάσια: Διαβαίνοντας στα καλντερίμια μιας καστροπολιτείας». Επιπρόσθετα, λειτουργεί εθνικό θεματικό δίκτυο: «Κάστρο: ο τόπος το ορίζει και ο άνθρωπος το χτίζει». Στο Κ.Τ.Ε. Καστοριάς διδάσκεται το πρόγραμμα: «Λίμνες: Πηγές Έμπνευσης για Προγράμματα Π.Ε.», *μία από τις εκφάνσεις του οποίου είναι η μελέτη του ανθρωπογενούς περιβάλλοντος*. Συγκεκριμένα, περιλαμβάνει ιστορικές αναφορές για την περιοχή και τη λίμνη, ήθη και έθιμα των κατοίκων που σχετίζονται με τη λίμνη, διαχείριση της λίμνης σήμερα, νομικό καθεστώς προστασίας της λίμνης, εκτίμηση επιπτώσεων από τις ανθρώπινες δραστηριότητες. Αξιοσημείωτη είναι η προσπάθεια του Κ.Τ.Ε. Δραπετσώνας με το πρόγραμμα "Το λιμάνι του Πειραιά χθες...σήμερα", καθώς παρουσιάζει το λιμάνι από την αρχαιότητα έως σήμερα, τις δραστηριότητες, που συνδέονται με το χώρο αυτό και την επίδρασή τους στη διαμόρφωση του κοινωνικού ιστού της περιοχής. *Συνδυάζει την τοπική ιστορία με τη βιωματική προσέγγιση και παρουσιάζει το ταξίδι του λιμανιού μέσα στους αιώνες φτάνοντας ως τις σημερινές χρήσεις, δράσεις και μέλλον του κεντρικού λιμανιού*. Στο Κ.Τ.Ε. Ναυπλίου δύο προγράμματα με τίτλο «Ταξίδι στο παρελθόν: Νέα Κίος-Ναύπλιο» και «Άργος, μια πόλη «ταξιδευτής» της ιστορίας» αντίστοιχα έχουν ως σκοπούς την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευόμενων *στο σεβασμό και την προστασία της πολιτισμικής μας κληρονομιάς και την καλλιέργεια ιστορικής συνείδησης*¹¹⁸. Η ανάδειξη των αρχαιολογικών χώρων, η γνωριμία με την ιστορία του τόπου μπορούν να αποτελέσουν πόλο ανάπτυξης της πόλης και έλξης τουριστών. Η μελέτη, λοιπόν, της συνύπαρξης του χθες με τα σήμερα μέσα από ανθρώπινες

[Κλωστές και νήματα στα αδράχτια της βιομηχανικής Νάουσας](#)

¹¹⁸ www.kpemolaon.gr/, www.kpe-kastor.kas.sch.gr/,
www.kpedrapetsonas.gr/www.kpenkiou.sch.gr/

παρεμβάσεις (θετικές ή αρνητικές) των πολιτιστικών ή περιβαλλοντικών μεταβολών και αλληλεπιδράσεων αποτελεί μοχλό ανάπτυξης της κριτικής σκέψης των εκπαιδευομένων και της ολιστικής προσέγγισης της ιστορίας του τόπου. Τα στάδια των προγραμμάτων αυτών είναι:

1. Παρουσίαση και θεωρητική γνωριμία των ιστορικών και αρχαιολογικών χώρων της περιοχής
2. Εύρεση πολιτιστικών και περιβαλλοντικών σχέσεων
3. Επισκέψεις στο πεδίο
4. Συμπλήρωση φύλλων εργασίας και παρουσίαση δραστηριοτήτων
5. Αξιολόγηση και αξιοποίηση του προγράμματος

*Ένα καινοτόμο παράδειγμα κοινωνικής εμπλοκής δίνουν τα εκπαιδευτικά προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης που εφαρμόστηκαν στην πόλη των Τρικάλων σε μαθητές δημοτικών σχολείων και γυμνασίων, εστιάζοντας στον ποταμό της πόλης¹¹⁹. Αναλυτικότερα, οι μαθητές μέσα από συνεντεύξεις άντλησαν πληροφορίες σχετικά με το ποτάμι, έμαθαν ιστορίες και θρύλους σχετικά με αυτό, περπάτησαν πλάι στο ποτάμι, παρατήρησαν τη χλωρίδα και την πανίδα, φωτογράφησαν, και σημείωσαν τις εργασίες τις συνδεδεμένες με το ποτάμι, καθώς και τα είδη των απορριμμάτων στην περιοχή, και *κατέληξαν ότι ο κύριος παράγοντας που συμβάλλει στην παρακμή της υγείας του ποταμού είναι η ανθρώπινη δραστηριότητα.**

Χαρακτηριστικό, όμως, είναι ότι *οι μαθητές προχώρησαν σε δράσεις, για να ευαισθητοποιήσουν και να κινητοποιήσουν και την κοινωνία της πόλης τους, ενημερώνοντας για την αξία του ποταμού και την ανάγκη προστασίας του. Οι ίδιοι μάλιστα απευθύνθηκαν με επιστολή στο δήμαρχο της πόλης με αίτημα τον καθαρισμό του ποταμού και την τοποθέτηση πινακίδων απαγόρευσης ρίψης απορριμμάτων, ανέλαβαν το ρόλο του προστάτη-*

¹¹⁹ Joy Palmer, *Environmental Education in the 21st Century: Theory, Practice and Promise*, Routledge, London and New York, 1998, pp. 163-164.

παρατηρητή του ποταμού και παρουσίασαν τα ευρήματα της έρευνάς τους στην τοπική κοινότητα.

Στο πλαίσιο μιας συνολικής αξιολόγησης των προγραμμάτων που αναλύθηκαν, επισημαίνεται η ανάγκη βελτίωσης του συγκεντρωτικού Αναλυτικού Προγράμματος και περιορισμού της περιθωριοποίησης της Π.Ε. στο πλαίσιο του. Επίσης, απαραίτητη κρίνεται η μετακίνηση της έμφασης από μια Π.Ε. ως θετική επιστήμη σε εκείνη που περικλείει και κοινωνικές πτυχές. Αναμφισβήτητα, προϋποθέσεις μιας επιτυχούς υλοποίησης της Π.Ε. συνιστούν η επαγγελματική ανάπτυξη, η εκπαιδευτική έρευνα και ανάλογη με τις παραπάνω τάσεις πρόοδος του αναλυτικού προγράμματος. Αναγκαίες ακόμη είναι η αύξηση των επιπέδων και της ποιότητας της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην Π.Ε, της έρευνας στο πεδίο των περιβαλλοντικών σπουδών και η διεύρυνση του πλαισίου έρευνας. Επιπρόσθετα, επιβάλλεται η ανάπτυξη υποδομών και υλικής υποστήριξης προς τα σχολεία, καθώς και η ανάπτυξη προγραμμάτων σε κοινοτικό επίπεδο. Εμπειρίες βιωμένες σε εξωτερικές δραστηριότητες έχουν μεγάλες πιθανότητες να συμβάλουν στην ανάπτυξη ισχυρής ενσυναισθητικής σχέσης φύσης-μαθητών που συμμετέχουν σε αυτές. Σημαντικό επίσης είναι τα σωστά σχεδιασμένα και επιτυχημένα περιβαλλοντικά προγράμματα να επιδρούν στη μακροπρόθεσμη σκέψη και δράση τουλάχιστον τόσο, όσο άλλες σημαντικές εμπειρίες και επιδράσεις στην ανθρώπινη ζωή, όπως τα προσωπικά βιώματα μέσα στο φυσικό κόσμο και τα τηλεοπτικά ντοκιμαντέρ¹²⁰.

¹²⁰ Έρευνα στα τέλη του 20^{ου} αι κατέδειξε ότι η επίδραση της Π.Ε. δεν είναι τόσο κυρίαρχη ή επιτυχημένη όσο όφειλε να είναι, λόγω πρακτικών περιορισμών, ασυνεχειών, συγκρούσεων. Ουσιαστικό είναι το κενό μεταξύ της ρητορικής και της πραγματικότητας αναφορικά με τις πρακτικές της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (στο J. Palmer, *Environmental Education in the 21st Century: Theory, Practice and Promise*, Routledge, London and New York, 1998, pp. 250-257)

Αναντίρρητα, η σημαντικότερη επίδραση που επηρεάζει την ανθρώπινη σκέψη σε σχέση με το περιβάλλον είναι οι εξωτερικές εμπειρίες, τα βιώματα εκτός του σχολικού χώρου¹²¹. Πρόκειται για εμπειρίες πνευματικές (αισθητικές): δέος, θαυμασμό, απορία, μυστήριο, έμπνευση από τη φύση και τα ανθρώπινα επιτεύγματα, αίσθημα κοινότητας, αίσθηση της μοναδικότητας του ανθρώπου, φαντασία, κίνητρο, ενόραση, συγκίνηση που πηγάζει από την ομορφιά, ευαισθησία. Βιώνω το φυσικό κόσμο σημαίνει βρίσκομαι *στο* περιβάλλον. Ποικίλες έρευνες καταδεικνύουν τη σπουδαιότητα των πνευματικών ιδεών, συμπεριφορών, αξιών στην ανάπτυξη της ανθρώπινης επίγνωσης και συνειδητοποίησης του ενδιαφέροντος για το περιβάλλον¹²². Η κυριαρχία της πνευματικής-αισθητικής πτυχής της Π.Ε. πρέπει να αναδεικνύεται σε εκπαιδευτική πρακτική και συγκεκριμένα: α. σε ορισμένες πλευρές στην καρδιά του Εθνικού Εκπαιδευτικού Προγράμματος, β. στην επιτυχή εφαρμογή σχολικού project, που να έχει στόχο, *μέσω της προώθησης των πνευματικών/αισθητικών εμπειριών*, την ανάπτυξη ενός «ανθρώπου με περιβαλλοντική συνείδηση» και να διαχέεται στις δυο βασικές εκπαιδευτικές βαθμίδες, καθώς και στην εκπαίδευση ενηλίκων ύστερα από νομική θεμελίωση για την ανάπτυξη ξεχωριστών προγραμμάτων. Κατά τον Hagness «η εκπαίδευση της ενοποιημένης ανθρώπινης ύπαρξης, αναπτύσσοντας δεξιότητες και ποιότητες όπως: ηθική συμπεριφορά, δημιουργία, δράση, συνεργασία σε αρμονία με τη φύση, συμβάλλει στο χτίσιμο υπεύθυνου χαρακτήρα, που δεσμεύεται απέναντι στην κοινωνία και φροντίζει για το περιβάλλον, έχοντας επίγνωση ότι οι άνθρωποι είναι κομμάτι της φύσης και οι αποφάσεις τους έχουν συνέπειες όχι μόνο στη δική τους

¹²¹ Σύμφωνα με τα πορίσματα της έρευνας του Ην. Βασιλείου «Emergent Environmentalism», NCC 1993.

¹²² Βλ. σχετικά: Joy Palmer, *Environmental Education in the 21st Century: Theory, Practice and Promise*, Routledge, London and New York, 1998, σελ. 243, Πιν. 6.1.

ευημερία αλλά και στους άλλους ανθρώπους και το ίδιο το φυσικό περιβάλλον εξίσου.¹²³

Τέλος, ο συντονισμός επίσημων και μη προγραμμάτων μέσω εθνικών στρατηγικών και η αξιολόγηση προγραμμάτων και στρατηγικών αποτελούν τις κύριες συνιστώσες για την αποτελεσματικότητα της Π.Ε.

Η εκπαίδευση από μόνη της δεν μπορεί να αναλάβει προωθητικό ρόλο για δραστική αλλαγή στην κοινωνία.¹²⁴ Προϋποτίθενται οι ριζικές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις ή καλύτερα, οι κοινωνικές αλλαγές. *Επομένως, η Π.Ε., αν συνδυαστεί με κοινωνικές μεταρρυθμίσεις, θα μπορούσε να συμβάλει καταλυτικά σε μακροπρόθεσμες αλλαγές στάσεων και συμπεριφορών. Μπορεί να αποτελέσει πηγή προβληματισμού και αναζητήσεων, εναλλακτική πρόταση μελέτης, χρήσιμη και απαραίτητη κριτική εκδήλωση.*¹²⁵

IV. *Ινδία: Η σύλληψη της ιδέας της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Πρωτοποριακά Προγράμματα*¹²⁶

Στην Ινδία προβλήματα όπως, η δημογραφική έκρηξη, η εξαπλωμένη φτώχεια, ο αναλφαβητισμός, οι φυσικές καταστροφές και οι απειλούμενες φυσικές πηγές ενέργειας που συνεχώς μειώνονται, προβάλλουν ως αναγκαιότητα την ένταξη της Π.Ε. στις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Το 2003 με απόφαση του Ανώτατου Δικαστηρίου θεσμοθετείται η Π.Ε. στην Ινδία.

Κυριαρχεί η πίστη ότι η Π.Ε. συμβάλλει στην κατανόηση των

¹²³ Hagness, 1994, σελ. 35 για την πνευματική ανθρώπινη ύπαρξη, που είναι και περιβαλλοντικά συνειδητοποιημένη (στον J. Palmer σχετικά, σ. 253-257.).

¹²⁴ D. Pepper, *The roots of modern environmentalism*, σσ. 215-225.

¹²⁵ Α. Χρονοπούλου-Κ. Γιαννόπουλος, «Για το αφιέρωμα στην περιβαλλοντική εκπαίδευση», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 44, 1989, σ. 51.

¹²⁶ www.lawisgreek.com/concept-environmental-education-india
www.cpreec.org/environmentaleducation.htm

αποτελεσμάτων της ανθρώπινης δραστηριότητας πάνω στο περιβάλλον και πρέπει να συνδέεται με τις αρχές ποικίλων επιστημών (διεπιστημονική προσέγγιση). Ο βαθμός εμπλοκής των περιβαλλοντικών προγραμμάτων στο Αναλυτικό Πρόγραμμα σχετίζεται με το επίπεδο εξάσκησης των εκπαιδευτικών σε αυτά. Υπό την αιγίδα της ινδικής κυβέρνησης και με σκοπό τη διαμόρφωση οικολογικής συνείδησης είναι σε ισχύ ποικίλα projects και εγχειρήματα, όπως: 1. "Environmental Education Awareness and Training Scheme"¹²⁷, 2. "Formal Environmental Education Program"¹²⁸, 3. "Non-Formal Environment Education and Awareness Project"¹²⁹. Η ινδική κυβέρνηση έχει αναλάβει ποικίλες δραστηριότητες, χρησιμοποιώντας ως μέσα επικοινωνίας σεμινάρια, εργαστήρια, προγράμματα άσκησης, δημόσιες συναντήσεις, κατασκηνώσεις, εκθέσεις, κουκλοθέατρο και θέατρο δρόμου. Επιπρόσθετα, στην πόλη Chennai καθώς και σε άλλες τρεις πόλεις αξιοσημείωτη είναι η πρωτοβουλία του Πράσινου Σχολείου¹³⁰. Παράλληλα με τις θεσμικές πρωτοβουλίες πρέπει να σημειωθεί η δράση των Μ.Κ.Ο., αν και οι ελλείψεις σε εξειδικευμένο ανθρώπινο δυναμικό δημιουργούν μια σειρά από περιορισμούς στη δράση αυτή.

Ως προτάσεις για να γίνει η διδασκαλία της αποτελεσματική προβάλλονται τα εξής: α. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να τη διδάσκουν πάνω σε μια πολυεπιστημονική βάση παρά ως ένα διακριτό σχολικό αντικείμενο. β. Καλούνται να δίνουν έμφαση κυρίως στην πρακτική άσκηση και εμπειρία, παρά στη διδασκαλία μέσα στην τάξη.

¹²⁷ Στοχεύει στην κατανόηση της διάδρασης ανθρώπου-φύσης και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων για περιβαλλοντική προστασία

¹²⁸ Περιλαμβάνει ένα είδος υπουργικού «ελέγχου» απευθυνόμενου στις εκπαιδευτικές βαθμίδες, προκειμένου να διασφαλιστεί ότι η Π.Ε. συνιστά ένα επαρκές τμήμα του Αναλυτικού Προγράμματος

¹²⁹ Σκοπός είναι η δημόσια συμμετοχή σε δραστηριότητες διατήρησης, προστασίας και διαχείρισης του περιβάλλοντος υπέρ μιας αειφόρου ανάπτυξης.

¹³⁰ Χαρακτηριστική η εφαρμογή ενός συστήματος «οικο-ακουστικού» (ecoauditing).

Ε. Γιατί η βιωματική-επικοινωνιακή μέθοδος της ερευνητικής εργασίας (project) πρέπει να προτιμάται στο πλαίσιο της Π.Ε.

Ι. Παρουσίαση της μεθόδου

1. Ορισμός

«Η μέθοδος project δίνει ιδιαίτερη σημασία στον τρόπο με τον οποίο γίνεται κάτι. Δηλαδή στο ότι κάθε θέμα γίνεται αντικείμενο πλήρους επεξεργασίας, ότι τα μέλη της ομάδας εκμεταλλεύονται ένα λογικό χρονικό διάστημα, ότι προβάλλουν μέσα στη διαδικασία τα ενδιαφέροντά τους, ότι μόνο με βάση τις ιδιαίτερες ικανότητές τους γίνεται η κατανομή εργασίας [...]. Γίνεται λοιπόν φανερό ότι αυτό που μετράει πιο πολύ στη μέθοδο project είναι η ποιότητα των ενεργειών».¹³¹

Ως μέθοδο project εννοούμε μια μορφή διδακτικής διαδικασίας που έχει ως αφετηρία τους προβληματισμούς των μαθητών της διδακτικής ομάδας. Ο σχεδιασμός γίνεται με ευθύνη της ομάδας και στοχεύει στην ολοκλήρωση κάποιου έργου, που οδηγεί στη λύση ενός προβλήματος. Με αφετηρία τον ορισμό αυτό, ο προβληματισμός μπορεί να τεθεί ως πρόταση από τον εκπαιδευτικό, με σκοπό να κινητοποιήσει την ομάδα ή να αποτελέσει αυθόρμητο προβληματισμό μεμονωμένων μελών ή και του συνόλου της ομάδας. Βασική προϋπόθεση για την υλοποίηση της ερευνητικής εργασίας αποτελεί ***η ενεργός συμμετοχή*** όλων των μελών της ομάδας στο πλαίσιο μιας διδασκαλίας επικοινωνιακής¹³².

2. Η ερευνητική εργασία στην Επιστημολογία

Στη θεωρία της επιστήμης η μέθοδος του σχεδίου δράσης ή της ερευνητικής εργασίας (project) μπορεί να υπαχθεί: α. Στον Κριτικό

¹³¹ Karl Frey, *Η «Μέθοδος project»*. Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη, στη σειρά: Παιδαγωγική και Εκπαίδευση- 14, εκδ. «Αφοί Κυριακίδη», 1999.

¹³² Ευγενία Φλογαίτη, *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1998, σ. 220.

Ορθολογισμό, που πρεσβεύει ότι η αναζήτηση της γνώσης είναι ένας πνευματικός αγώνας, που θέτει σε αμφισβήτηση κάθε επίτευγμα.¹³³ Η συλλογιστική πορεία που επιδιώκει ο εκπαιδευτικός να ακολουθηθεί από τους μαθητή είναι η παραγωγική.

β. Στην Κριτική Θεωρία, που υποστηρίζει τη χειραφέτηση και την αυτονομία μέσω της ισότιμης κοινωνικής συμμετοχής και δράσης.

Ένα ισχυρό επιχείρημα, σε θεωρητικό-φιλοσοφικό επίπεδο, που στηρίζει τη σημασία της βιωματικής συμμετοχής των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης και της ανσυναισθητικής σχέσης με τη φύση προέρχεται από το χώρο της *Φαινομενολογίας*.

Στη Φαινομενολογία δεν υπάρχει κανένα χάσμα μεταξύ του υποκειμένου και του αντικειμένου, καμιά αποσύνδεση της συνείδησης από εκείνο που είναι συνειδητό¹³⁴. Η εμπειρία συμβαίνει μόνο μέσω της συμμετοχής. Το σώμα, επιπρόσθετα στο ρόλο του ως υποκειμένου, παρουσιάζεται ως αντικείμενο. Μαζί υποκείμενο και αντικείμενο δημιουργούν ένα εναλλασσόμενο και αλληλένδετο αντιληπτικό πεδίο για τη διερεύνηση μεταξύ δράσεων, γλώσσας, αντικειμένων και ήχων¹³⁵.

Η Φαινομενολογία θεμελιώνεται στην ηπειρωτική φιλοσοφία του πρώιμου 20ου αι, ειδικότερα του Heidegger (1962) και του Husserl (1913). Η απαρχή και το τελικό σημείο της φαινομενολογικής έρευνας είναι η βιωμένη εμπειρία,¹³⁶ που σημαίνει το να γίνεις εσωτερικός παρατηρητής σε μια υπό-κουλτούρα, που καθορίζει τη σχέση του ερευνητή με το ερευνούμενο. Δεν είμαστε υποκειμενικότητες «κλειστές στον εαυτό τους», δεν έχουμε ένα

¹³³ Η Ευγενία Φλογαίτη παραπέμπει σχετικά στον K. Popper, 1976, σ. 77.

¹³⁴ A. De Koning, «Φαινομενολογία», Ελευθερία και Σύμπτωμα, Εντροπία, 1994.

¹³⁵ Higgins, 2002.

¹³⁶ Liora Bresler, *Ethnography, Phenomenology And Action Research In Music Education*

νόημα που θα μπορούσε να προσδιοριστεί μια για πάντα, αλλά είμαστε ένα νόημα που εξελίσσεται, *είμαστε αυτό που γινόμαστε*, είμαστε ελεύθεροι¹³⁷.

Μια σύγχρονη προσέγγιση βασισμένη στη μουσική φαινομενολογία προέρχεται από το χώρο της Μουσικής Εκπαίδευσης και εφαρμόστηκε στη Φινλανδία¹³⁸. Τα αποτελέσματα επικυρώνουν τη μέθοδο και δείχνουν ότι οι ακροατές που συμμετείχαν κατάφεραν μια σαφή ανάπτυξη της μουσικής τους κατανόησης¹³⁹.

3. Τα κύρια γνωρίσματα της μεθόδου project

Η ερευνητική εργασία είναι μια μορφή **βιωματικής-επικοινωνιακής διδασκαλίας**.¹⁴⁰ Λέγοντας βιωματική διδασκαλία εννοούμε ένα πλέγμα διδακτικών διαδικασιών που έχουν ως αφορμή ανάγκες, προβλήματα του παιδιού, που πηγάζουν από την καθημερινή ζωή και από τις εμπειρίες του μέσα στο κοινωνικό περιβάλλον του. Στο πλαίσιο μιας επικοινωνιακής διδασκαλίας υλοποιείται η ένταξη των βιωμάτων των μαθητών στη σχολική ζωή (σχήματα 1 και 3-7)¹⁴¹.

¹³⁷ Θ.Γεωργιάς, «Φαινομενολογική Ψυχοθεραπεία: Άσκηση της προσοχής», Ψυχανεμίσματα, 2, Άνοιξη 2006.

¹³⁸ α) Σε πανεπιστημιακό επίπεδο στο μάθημα της Ιστορίας της Μουσικής και β) σε παιδικές τάξεις αρχαρίων της μουσικής. Η μουσική εκτίμηση ως δραστηριότητα συνδυάζεται αποτελεσματικά με τη διαδικασία και κατασκευή της μουσικής γνώσης, διαμέσου μιας προσέγγισης της αρμονίας με τους όρους της κριτικής και κοινωνικής παιδαγωγικής

¹³⁹ Vanda Lima, Bellard Freire, «Η Μουσική Εκτίμηση και η ανοικοδόμηση της γνώσης-δεύτερο μέρος», μτφρ. Καλλιόπη Κιγιτζή, επιμ. Πολύβιος Ανδρούτσος

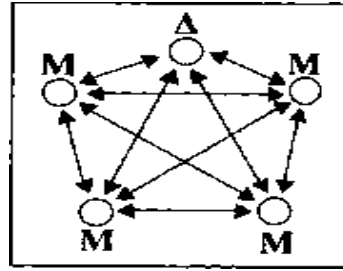
¹⁴⁰ Κ. Χρυσοφίδης, *Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία*, Gutenberg, Αθήνα 2002.

¹⁴¹ Ο.π.

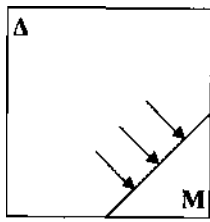
Πίνακας 1: Αυτονομία, υπευθυνότητα και χειραφέτηση μέσω του project

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΒΙΩΜΑΤΙΚΗ: ενίσχυση αυτονομίας που ισοδυναμεί με την υπεύθυνη αντιμετώπιση κοινωνικών προβλημάτων.

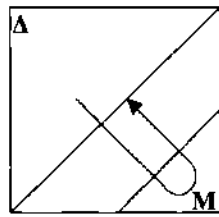
ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΗ: με την έννοια της μεταβίβασης μηνυμάτων, της κοινωνικής δράσης, της διαδικασίας χειραφέτησης.



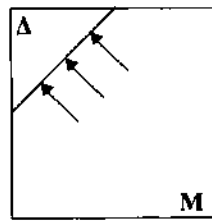
ΣΧΗΜΑ 1: Συνεργατική, Βιωματική-Επικοινωνιακή διδασκαλία. Ο εκπαιδευτικός στα πλαίσια μιας ολοκληρωμένης επικοινωνιακής σχέσης αποτελεί ένα ισότιμο μέλος. Η επικοινωνία είναι δυνατή προς όλες τις κατευθύνσεις.



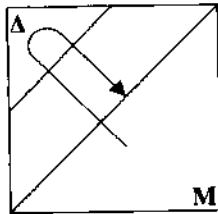
Σχ. 3



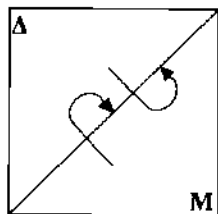
Σχ. 4



Σχ. 5



Σχ. 6



Σχ. 7

ΣΧΗΜΑ 3: «Προϊούσα συμπληρωματική» παρουσία του εκπαιδευτικού. Οι κανόνες του παιχνιδιού ανήκουν στη δικαιοδοσία του εκπαιδευτικού. Χαρακτηριστικό δείγμα παραδοσιακής αγωγής.

ΣΧΗΜΑ 4: Αναδρομική-συμπληρωματική παρουσία του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός ενεργεί με βάση τα μηνύματα που δέχεται από την πλευρά των μαθητών. Είναι εμφανής ο καθοριστικός ρόλος του εκπαιδευτικού.

ΣΧΗΜΑ 5: Προϊούσα-συμπληρωματική δράση των μαθητών. Χαρακτηριστικό δείγμα αντιαυταρχικής αγωγής με έντονα τα στοιχεία επικράτησης των δικών τους απόψεων.

ΣΧΗΜΑ 6: Αναδρομική-συμπληρωματική δράση των μαθητών με εμφανή τα στοιχεία του καθοριστικού ρόλου των μαθητών στη διδακτική διαδικασία.

ΣΧΗΜΑ 7: Συμμετρική επικοινωνιακή δράση εκπαιδευτικού-μαθητών. Και οι δύο πλευρές μετέχουν στη διδακτική διαδικασία ισότιμα και ενεργούν η καθεμιά με βάση τα μηνύματα της άλλης.

Ως χαρακτηριστικά του project αναγνωρίζονται τα ακόλουθα:

- 1. Δραστηριοποίηση:** η προσπάθεια ενεργοποίησης των μαθητών είναι επιβεβλημένη για δύο λόγους: α. οι γνώσεις προσκτώνται επιτυχώς μέσω της ενεργούς δράσης και β. η ενεργός δράση αντισταθμίζει το κοινωνικό φαινόμενο της αδρανοποίησης που έχουν επιβάλει οι σύγχρονες τεχνολογικές και κοινωνικές συνθήκες. Η δραστηριοποίηση των μαθητών τους οδηγεί στην αναζήτηση της επιστημονικής αλήθειας.
- 2. Δημιουργική σκέψη:** ένας τρόπος εργασίας με στόχο την καλλιέργεια της ίδιας της ικανότητας του μαθητή να μαθαίνει, της ικανότητας να λύνει προβλήματα και μέσω της αυτενέργειας να κατακτά τη γνώση. *Η μέθοδος που χρησιμοποιείται για την καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης είναι η ερμηνευτική/σωκρατική-μαιευτική.¹⁴² Με τη βιωματική-επικοινωνιακή διδασκαλία ο μαθητής προβληματίζεται, διερευνά, διαπιστώνει, επιλύει, συνεργάζεται.*
- 3. Συνεργατικότητα:** η ομαδικότητα και η κοινή δράση ενθαρρύνουν την εκδήλωση των ενδιαφερόντων των μαθητών, οι οποίοι έχουν την ευκαιρία ανάλογα με τα ενδιαφέροντα να επιλέξουν και το πεδίο έρευνας στο πλαίσιο της ερευνητικής εργασίας.
- 4. Διακλαδικό μάθημα και διαθεματικότητα:** Η πολυδιάσπαση των διδακτικών περιεχομένων σε πολλούς επιμέρους τομείς είναι αντανάκλαση του πολυμερισμού, της πολυπρισματικότητας της γνώσης σε επιστημονικό επίπεδο, αφού το σχολείο οφείλει τουλάχιστον να ακολουθεί το επιστημονικό ρεύμα, αν όχι να πρωτοπορεί. *Αποστολή του σύγχρονου σχολείου είναι να αντιληφθεί τον άνθρωπο και το περιβάλλον ως ένα ενιαίο σύνολο, να στρέψει την αγωγή προς την*

¹⁴² Χ. Φράγκος, 1973, Ι. Κανάκης, 1985. Οι αναφορές στον Κ. Χρυσαιφίδη, *Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία*, Gutenberg, Αθήνα 2002.

ολότητα της ανθρώπινης ζωής, που σημαίνει να αντιληφθεί την ολότητα των αντικειμένων, που δεν καλύπτεται από το κάθε μάθημα χωριστά. Το διακλαδικό μάθημα μπορεί να υλοποιηθεί μέσω της εκπόνησης της ερευνητικής εργασίας.

5. *Ένταξη της σχολικής ζωής στην κοινωνία-Εμπλοκή κοινωνίας και σχολικής ζωής*: Προκειμένου να αντληθούν τα βιώματα των μαθητών από το κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον τους, αναγκαία είναι η ανάπτυξη διαδραστικής σχέσης σχολείου-κοινωνίας. Το σχολείο καλείται να μεταφέρει δραστηριότητες έξω από το σχολικό περιβάλλον.¹⁴³

Οι φάσεις της Βιωματικής-Επικοινωνιακής Διδασκαλίας είναι οι ακόλουθες:

1. προβληματισμός, 2. σχεδιασμός, 3. διεξαγωγή, 4. αξιολόγηση.

4. *Επισημάνσεις αναφορικά με την εφαρμογή του project στη διδασκαλία της τοπικής/περιβαλλοντικής ιστορίας*

Γνώσεις και συναισθήματα σε μια κυκλική διαδικασία, αδιαχώριστα και σε διάδραση μεταξύ τους, στην εκπαίδευση για το περιβάλλον θεμελιώσουν μια βιωματική-επικοινωνιακή διδασκαλία. Η ατομική συμπεριφορά απέναντι στο περιβάλλον, φυσικό και κοινωνικό, συνδέεται με τις **αξίες** του ατόμου και την ηθική του. Οι αξίες αυτές, που αποδεικνύονται καθοριστικές στις επιλογές του δεν μπορούν να διαχωριστούν από τα γνωστικά, εργαλειακά, συμπεριφοριστικά και συναισθηματικά συστατικά. *Το περιεχόμενο των αξιών αντανακλά τις γνώσεις του ατόμου, αλλά οι αξίες αυτές δηλώνονται στις ποικίλες συμπεριφορές του*, η διαμόρφωση των οποίων σχετίζεται με μια σειρά πεποιθήσεων.¹⁴⁴ Με τον όρο «*εύπλαστες επιδράσεις*» (formative

¹⁴³ J. Zimmer, 1973, βλ. Κ. Χρυσάφιδης, *Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία*, Gutenberg, 2002

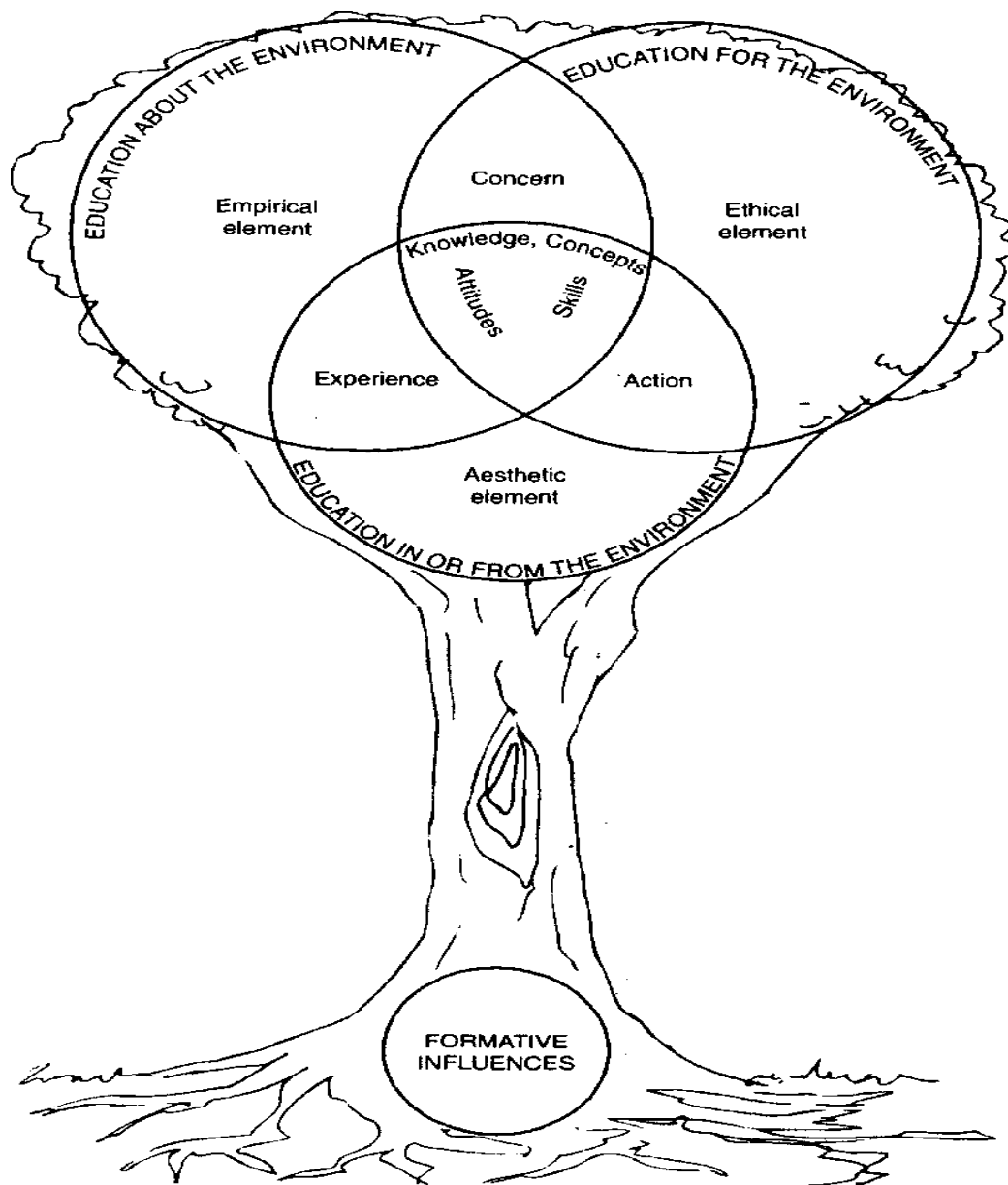
¹⁴⁴ Leena Aho, «A Theoretical Framework for Research into Environmental Education», International Review of Education, Vol. 30, No. 2 (1984), pp. 183-191

influences) εννοούνται οι προγενέστερες εμπειρίες που το άτομο κουβαλά κατά τη διαδικασία της μάθησης, οι οποίες, όπως έχει καταδειχτεί από την έρευνα, ίσως είναι σημαντικότερες συγκριτικά με τα περιβαλλοντικά προγράμματα στην ανάπτυξη ενδιαφέροντος και κατανόησης για το περιβάλλον.¹⁴⁵ *Επομένως, είναι ανάγκη οι εκπαιδευτικοί να χτίζουν την περιβαλλοντική εκπαίδευση πάνω στις προγενέστερες γνώσεις των εκπαιδευομένων.* Αναντίρρητα, οι εύπλαστες επιδράσεις είναι προϋποτιθέμενες και δεν είναι δυνατόν να σχεδιαστούν, αλλά βρίσκονται σε *διάδραση* με τις εμπειρίες που προκύπτουν από τα σχεδιασμένα προγράμματα (σχ. 8)¹⁴⁶. Συνεπώς, μπορούν να αποτελέσουν τη βάση, το θεμέλιο, που συνεχίζει να ανατροφοδοτεί άλλες εμπειρίες.¹⁴⁷

¹⁴⁵ J. Palmer, *Environmental Education in the 21st Century: Theory, Practice and Promise*, Routledge, London and New York, 1998

¹⁴⁶ Βλ. Joy A. Palmer, *Environmental Education in the 21st Century: Theory, Practice and Promise*, Routledge, London and New York, 1998

¹⁴⁷ Ό.π., σ. 271.



Σχήμα 8: Το δέντρο της μάθησης για το περιβάλλον

Η σημασία του όρου «ενσυναίσθηση» στο θεωρητικό λόγο της Εκπαίδευσης είναι στενά δεμένη και με το αίτημα της *ανάπτυξης μιας βαθιάς ενσυναισθητικής σχέσης των μαθητών με τους τόπους και τη φύση*¹⁴⁸. Η ιστορική ενσυναίσθηση είναι κυρίως γνωστική, αν και περικλείει στοιχεία της συγκινησιακής (Πιν. 2). Η ιστορική ενσυναίσθηση προτείνει εναλλακτικές ερμηνείες του παρελθόντος.

¹⁴⁸ Darren Bryant and Penney Clark, «Historical Empathy and "Canada: A People's History"», *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, Vol. 29, No. 4 (2006), pp. 1039-1063.

ΠΙΝΑΚΑΣ 2. Σύγκριση συγκινησιακής - ιστορικής ενσυναίσθησης

ΣΥΓΚΙΝΗΣΙΑΚΗ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ	ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ
Κυριαρχία συγκινήσεων	Κυριαρχία γνώσεων
Στηρίζεται σε περιορισμένες πηγές γεγονότων-τεκμηρίων	Χρησιμοποιεί πολλαπλές πηγές-τεκμήρια
Αποδέχεται τα γεγονότα επιφανειακά και αβασάνιστα	Αναζητά τα κίνητρα των ιστορικών πρωταγωνιστών μέσω της πρόσβασης τη γνώση.
Ταυτίζεται με τους πρωταγωνιστές.	Περικλείει κι εκείνους με τους οποίους υπάρχει δυσκολία ταύτισης, όπως και με όσους είναι δυνατή η ταύτιση.
Αναζητά τρόπους να μοιραστεί συναισθήματα, προοπτικές, αξίες.	
Αναζητά τρόπους να κατανοήσει το παρελθόν μέσω σύγχρονων νημάτων.	Αναγνωρίζει ότι το πέρασμα του χρόνου περιορίζει την ικανότητα κατανόησης των πράξεων των δρώντων προσώπων, επειδή η πρόσβασή μας σε πληροφορίες για τις επιδράσεις εκείνων των δράσεων περιορίζεται μέσα στο χρόνο.

5. *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και τη βιωσιμότητα στο πλαίσιο της διδασκαλίας της ιστορίας.*

Προτείνω τα τέσσερα από τα εννέα συστατικά της εκπαίδευσης *για το περιβάλλον* κατά Huckle¹⁴⁹ να *συσχετιστούν με τη διδασκαλία της περιβαλλοντικής Ιστορίας*. Επομένως, ενδείκνυνται να ενσωματωθούν στους διδακτικούς στόχους του μαθήματος, ως εξής:

1. ***Αίσθηση Ιστορίας και Γνώση της Επίδρασης των Μεταβαλλόμενων Κοινωνικών Διαμορφώσεων πάνω στο Φυσικό Κόσμο:*** οι μαθητές να αναγνωρίσουν την αξία της ενδογενούς γνώσης και τεχνολογίας στην προώθηση της ***βιωσιμότητας*** στο παρελθόν, να αναπτύξουν μια βασική κατανόηση της ιστορίας και της φύσης μιας παγκόσμιας κοινωνίας, να εξηγήσουν γιατί κυρίαρχες μορφές ανάπτυξης και υπανάπτυξης δεν είναι βιώσιμες.
2. ***Συνειδητοποίηση Ταξικών Συγκρούσεων και Κοινωνικών Κινήματων:*** οι μαθητές να συνειδητοποιήσουν ότι οι δαπάνες και τα οφέλη που πηγάζουν από τη χρήση της φύσης κατανέμονται άνισα στις περισσότερες κοινωνίες, να εστιάσουν στην πάλη της εργατικής τάξης και τα περιβαλλοντικά κινήματα για τον περιορισμό της οικονομικής εκμετάλλευσης, να βελτιώσουν την ποιότητα του περιβάλλοντος για τους λαούς, να αναγνωρίσουν τη σημασία της ***βιώσιμης ανάπτυξης***, να μελετήσουν παγκόσμια περιβαλλοντικά ζητήματα που απεικονίζουν τη φύση της περιβαλλοντικής πολιτικής σε διαφορετικές κοινωνίες στο πλαίσιο του παγκόσμιου συστήματος.
3. ***Συνειδητοποίηση Εναλλακτικού Κοινωνικού και Περιβαλλοντικού Μέλλοντος και οι Πολιτικές Στρατηγικές:*** η Ιστορία ως κοινωνική επιστήμη οφείλει να ενθαρρύνει τους μαθητές να σκεφτούν μια κλίμακα

¹⁴⁹ J. Huckle, «Environmental Education», J. Huckle (ed), *Geographical Education, Reflection and Action*, Oxford University Press, 1983.

κοινωνικού και περιβαλλοντικού μέλλοντος και τις ιδεολογίες και ουτοπίες που αυτό αντανακλά, να αναγνωρίσουν την ανάγκη για **βιώσιμη ανάπτυξη** και τις αντιφάσεις που προξενεί στο παρόν παγκόσμιο σύστημα.

4. **Βεβαιότητα και Αισιοδοξία:** ελλείπει απόλυτης γνώσης των περιβαλλοντικών συστημάτων και λόγω των σύγχρονων συνθηκών αβεβαιότητας, η περιβαλλοντική εκπαίδευση είναι ανάγκη να είναι σταθερή στις εκτιμήσεις της και **να συνδυάζει ανθρωπιστικές και ορθολογιστικές προσεγγίσεις** στη γνώση με πρεσβεύουσες αξίες: τη δικαιοσύνη, τον ορθό λόγο, τη δημοκρατία, σε κλίμα αισιοδοξίας και ελπίδας, που ο δάσκαλος πρέπει να δημιουργεί στην τάξη. Παραδείγματα **βιώσιμης ανάπτυξης** στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού προγράμματος είναι επιβεβλημένα.

6. *Η μεθοδολογία της ερευνητικής εργασίας στο πλαίσιο διδασκαλίας της περιβαλλοντικής ιστορίας*

A. Το Μοντέλο επίλυσης προβλημάτων

Ως μέθοδος προσανατολισμένη στο διδακτικό μοντέλο της επίλυσης προβλημάτων, η μέθοδος της ερευνητικής εργασίας είναι *διεπιστημονική*. Προϋποθέτει και προωθεί την απόρριψη των στεγανών που διαχωρίζουν τους διάφορους επιστημονικούς κλάδους και μαθήματα. *Η ερευνητική εργασία λειτουργεί ως πλαίσιο ενσωμάτωσης του περιεχομένου των διάφορων μαθημάτων με κύριο άξονα θέματα σχετικά με το περιβάλλον.* Οι επιστημονικοί κλάδοι είναι τα εργαλεία της μελέτης. Το προς επίλυση πρόβλημα μελετάται πολύπλευρα. Πρόκειται για μία δυναμική διαδικασία, που αναδιαμορφώνει τα πεδία έρευνας στην κατεύθυνση κοινών στόχων που τίθενται. Αρχίζοντας από μια *σφαιρική* προσέγγιση του θέματος, οι επιστημονικοί κλάδοι καλούνται να προσφέρουν τα μεθοδολογικά και

εννοιολογικά τους εργαλεία για την ανάλυση. Έπειτα, τα στοιχεία *συντίθενται*, προκειμένου να καθοριστούν οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των διάφορων στοιχείων που συγκροτούν το υπό μελέτη θέμα.

*Η γνώση οικοδομείται σταδιακά μέσα από διαδικασίες μιας εκπαίδευσης συστημικής και κατανοείται καλύτερα η συνθετότητα των περιβαλλοντικών ζητημάτων και ευνοούνται οι διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων, αφού τονίζονται οι αλληλεπιδράσεις, τα δίκτυα αιτιών και αποτελεσμάτων, διαστάσεις που δεν αναδεικνύουν οι γραμμικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις.*¹⁵⁰

«Μια διεπιστημονική προσέγγιση διδασκαλίας δεν καθορίζεται εκ των προτέρων. Πρόκειται περισσότερο για μια δυναμική διαδικασία που τελειοποιεί μια διαδρομή, η οποία, ξεκινώντας από μονοκλαδικές προσεγγίσεις και χάρη σε μια ενεργό ερευνητική εργασία, η οποία διεξάγεται από κοινού στο ίδιο θέμα, καταλήγει στην πολυεπιστημονικότητα και, τέλος, στη διεπιστημονικότητα».¹⁵¹

*B. Η Έρευνα δράση (Action Research) ως εκπαιδευτική παράδοση και η εφαρμογή της στο πλαίσιο της ερευνητικής εργασίας*¹⁵²

Η εκπαιδευτική αυτή παράδοση έχει τα εξής χαρακτηριστικά:

1. Λαμβάνει χώρα εκτός σχολείου.
2. Αναστοχάζεται το ρόλο του δασκάλου.
3. Η έρευνα έχει στο κέντρο το μαθητή, που ως ερευνητής εισάγεται στις πέντε διαστάσεις του τόπου που αναλύθηκαν, συνδυάζοντας τις

¹⁵⁰ Κ. Χρυσοφίδης, *Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία*, Gutenberg, Αθήνα 2002.

¹⁵¹ A. Moroni, «Interdisciplinarite en education environnementale», σ. 531.

¹⁵² David A. Gruenewald, «Foundations of Place: A Multidisciplinary Framework for Place-Conscious Education», *American Educational Research Journal*, Vol. 40, No. 3 (Autumn, 2003), pp. 619-654

μεθόδους της έρευνας-δράσης με εκείνες των δύο άλλων παραδόσεων, της φυσικής ιστορίας και της πολιτισμικής δημοσιογραφίας.

4. Οι μαθητές μαθαίνουν την πολιτική διαδικασία της δημιουργίας ενός τόπου και συμμετέχουν σε αυτή.

II. Διδακτικές προτάσεις από το βιβλίο εκπαιδευτικού για την Τοπική Ιστορία

Η οργάνωση του μαθήματος της Ιστορίας στο πλαίσιο της ερευνητικής εργασίας γίνεται ως εξής:

- 1. Διατύπωση του θέματος*
- 2. Πηγές αφόρμησης*
- 3. Σκοποί*
- 4. Αξονες*
- 5. Ανάπτυξη των αξόνων σε δραστηριότητες*
- 6. Σύνθεση των αποτελεσμάτων των δραστηριοτήτων*

*A. Δείγματα*¹⁵³

Τα ακόλουθα δείγματα είναι προτάσεις των συγγραφέων Σπυρίδωνος Ασωνίτη και Θεόδωρου Παππά του βιβλίου του εκπαιδευτικού «Τοπική Ιστορία, Γ' Γυμνασίου». Το βιβλίο αυτό λειτουργεί συμβουλευτικά-καθοδηγητικά για τον καθηγητή της ιστορίας. Συντάχτηκε κατά το χρόνο 2003-2004 και το αντικείμενο που πραγματεύεται παρέχει τη δυνατότητα στην εκπαιδευτική κοινότητα να κινηθεί έξω από τη λογική που εστιάζει το ενδιαφέρον εκπαιδευτικού και μαθητή στην εξεταστέα ύλη. Το πρώτο μέρος αφορά στη μεθοδολογική προσέγγιση (γνωρίσματα τοπικής ιστορίας από την άποψη της μαθησιακής διαδικασίας, σκοποί και στόχοι, τρόποι προσέγγισης της τοπικής ιστορίας στο σχολείο, πηγές και πρόσβαση σε αυτές, θέματα,

¹⁵³ Σ. Ασωνίτης, Θ. Παππάς, *Τοπική Ιστορία, Γ' Γυμνασίου*, βιβλίο εκπαιδευτικού.

προβλήματα, προοπτικές και αξιολόγηση, ενδεικτική βιβλιογραφία) και το δεύτερο περιλαμβάνει δείγματα τοπικής ιστορίας, τα οποία προτείνουν σχέδια εργασίας για τους ακόλουθους τόπους:

1. Κέρκυρα: Οχυρώσεις και διαμόρφωση του αστικού χώρου
2. Τζουμέρκα: *Natura Magistra Vitae*: Τσελιγκάτο και Κουδαραίοι
3. Θεσσαλονίκη: Η διαμόρφωση του χαρακτήρα της συνοικίας
4. Ερμούπολη και αστική ανάπτυξη το 19^ο αιώνα
5. Κάλυμνος: Σπογγαλιεία, οικονομία και κοινωνία
6. Η λίμνη Ν. Πλαστήρα: Μια μεγάλη τεχνική παρέμβαση στο φυσικό περιβάλλον
7. Σουφλί: Εκπαίδευση και κοινωνία κατά το Μεσοπόλεμο
8. Ηράκλειο Κρήτης. Πυρήνες πολιτισμού και τοπική κοινωνία: Η Βικελαία Βιβλιοθήκη
9. Ηλεία: Σταφίδα και μετανάστευση στη βορειοδυτική Πελοπόννησο (1860-1912)

Παραθέτω αμέσως παρακάτω τρία από τα σχέδια του βιβλίου, στα οποία διακρίνονται οι διδακτικοί σκοποί και οι θεματικοί άξονες, ενώ στα δύο πρώτα καταγράφονται και δραστηριότητες.

1. Τζουμέρκα: Natura Magistra Vitae: Τσελιγκάτο και Κουδαραίοι (τεχνίτες της πέτρας)

Τα Τζουμέρκα έχουν χαρακτηριστικά με τη σφραγίδα του φυσικού περιβάλλοντος. Αφόρμηση για να ερευνήσουν οι μαθητές μπορεί να αποτελέσει ένα γεφύρι, ένα μονοπάτι, ένα τοπωνύμιο, μια εγκαταλελειμμένη στάνη, μια κτηνοτροφική μονάδα, μια ερημωμένη κατοικία, διάφορα στοιχεία τοπικής διαλέκτου.

Σκοποί: Επιδιώκεται οι μαθητές: να ανακαλύψουν και να εκτιμήσουν το ρόλο του φυσικού τοπίου και του κλίματος στη διαμόρφωση της οικονομικής και της κοινωνικής ζωής της περιοχής.

Ειδικότεροι στόχοι:

Επιδιώκεται οι μαθητές: να γνωρίσουν, μέσα από την προσέγγιση παραδοσιακών επαγγελματικών δραστηριοτήτων, τους τρόπους με τους οποίους το φυσικό τοπίο επηρεάζει την οργάνωση, τον τρόπο ζωής και το αξιακό σύστημα των κατοίκων μιας ορεινής περιοχής και κατά συνέπεια, να ευαισθητοποιηθούν στο ζήτημα της διατήρησης και προστασίας του φυσικού περιβάλλοντος.

Άξονες:

1. Το τοπίο ως συντελεστής της τοπικής οικονομίας και των αξιών του πληθυσμού.
2. Οι περιορισμοί των υλικών. Η πέτρα.
3. Οι περιορισμοί του κλίματος.

Δραστηριότητες:

Περιγραφή του τοπίου με βάση λογοτεχνικά κείμενα (διαθεματικότητα), συνεντεύξεις ντόπιων κατοίκων, μελέτη βιβλιογραφίας και συλλογή πληροφοριών, περιγραφή οδικού δικτύου, δημογραφική εξέλιξη: αίτια-αποτελέσματα, φωτογραφίες, γλωσσάρια, σχέση κλίματος και επαγγέλματος, αυτοψία, βιντεοσκόπηση.

2. Η λίμνη Ν. Πλαστήρα: Μια μεγάλη τεχνική παρέμβαση στο φυσικό περιβάλλον

Είναι γνωστό ότι μεγάλες τεχνικά έργα που επιφέρουν μεταβολές στο φυσικό περιβάλλον με μοναδικό κριτήριο την οικονομική εκμετάλλευση έχουν προκαλέσει ανεπανόρθωτες οικολογικές καταστροφές σε όλα τα μήκη και τα πλάτη της γης. Αντί όμως να δαιμονοποιείται γι' αυτές η τεχνολογία, πρέπει να καταδικάζεται η ασύνετη χρήση της από τον άνθρωπο, όταν αυτός δεν τη διαχειρίζεται ως Προμηθέας, αλλά ως «άμαρτίνοος» Επιμηθέας. Ο προικισμένος με την «προμήθεια» άνθρωπος οφείλει να επιλύει τα

προβλήματα με έργα που θα έχουν θετικές συνέπειες στο περιβάλλον. Η επίγνωση των ορίων της φύσης κατά περίπτωση είναι απαραίτητη, καθώς ακόμα και ένα ωφέλιμο έργο δε νομιμοποιεί άλλα ομοειδή κάπου αλλού. Αναγκαίες, λοιπόν, είναι κατά τον προγραμματισμό των τεχνικών έργων η ευαισθησία, η σύνεση και η γνώση, προϋποθέσεις για την εξασφάλιση της βιοποικιλότητας και της αειφορίας. Διαφορετικά, ακόμα και οι αγαθότερες προθέσεις κάνουν αναπόφευκτες τις «παράπλευρες απώλειες».

Ως λύση προσδοκάται οι μαθητές να προτείνουν τη χρυσή τομή μεταξύ της οικονομικής ανάπτυξης και της διατήρησης της ιδιαίτερης τοπικής φυσιογνωμίας, ώστε να αποφευχθεί η αλλοτρίωση του ανθρώπου, η αποξένωσή του από το περιβάλλον, φυσικό και κοινωνικό, αλλά και από τον εαυτό του ως άμεσο επακόλουθο.

Οργάνωση του σχεδίου εργασίας

1. Διατύπωση του θέματος

«Η λίμνη Ν.Πλαστήρα. Απολογισμός και προοπτικές μιας μεγάλης τεχνητής παρέμβασης στο φυσικό περιβάλλον».

2. Πηγές αφόρμησης

Μια επίσκεψη στη λίμνη, μια αναφορά στο υδρευτικό σύστημα.

3. Σκοποί

Επιδιώκεται οι μαθητές:

1. να έρθουν σε επαφή με ένα μεγάλο τεχνητό έργο της περιοχής τους.
2. να αξιολογήσουν την παρουσία του.
3. να διαμορφώσουν ασφαλή κριτήρια για τον τρόπο με τον οποίο ο άνθρωπος οφείλει να προσδιορίζει τη σχέση του με το περιβάλλον.

4. Άξονες

- A. Άνθρωποι, φύση και οικονομία κατά την προ του φράγματος εποχή.

Β. Το μέγεθος της παρέμβασης, η λειτουργία του έργου και οι προοπτικές του.

Γ. Οι συνέπειες του έργου στο χώρο και την τοπική κοινωνία.

5. Ανάπτυξη των αξόνων σε δραστηριότητες

Άξονας 1: Συγκέντρωση πληροφοριών μέσα από τη βιβλιογραφία και συνεντεύξεις για την κατάσταση του φυσικού τοπίου της περιοχής της λίμνης και τις δραστηριότητες σε αυτήν προ της κατασκευής του φράγματος, καθώς και για τις μεταβολές της επόμενης μέρας. Επίσης, συλλογή πληροφοριών για το βιοτικό επίπεδο των κατοίκων της περιοχής προ της κατασκευής του έργου, για τα έργα εκσυγχρονισμού και ανάπλασης της χώρας κατά τη μεταπολεμική περίοδο (ένταξη της Τοπικής στη Γενική Ιστορία).

Άξονας 2: Στον Τύπο της εποχής εντοπισμός των προβλημάτων που υπαγόρευαν τη δημιουργία του φράγματος και των προοπτικών που διατυπώνονταν τότε για την εξέλιξη της περιοχής. Επαλήθευση από τους μαθητές. Επίσης, καταγραφή των βασικών στοιχείων κατασκευής του φράγματος. Επιπρόσθετα, στο θέμα της διαχείρισης υδάτινων πόρων, εξέταση-διερεύνηση από τους μαθητές ενδεχόμενων προβλημάτων επάρκειας για την κάλυψη των σημερινών αναγκών και των σχετικών προοπτικών.

Άξονας 3: Συνεντεύξεις με επιστήμονες περιβαλλοντολόγους για τις επιπτώσεις της δημιουργίας της λίμνης στο φυσικό περιβάλλον. Διάκριση των επιπτώσεων στους αντίστοιχους τομείς.

Επιπλέον, δίνεται στους μαθητές η ακόλουθη δραστηριότητα παραγωγής κριτικού λόγου:

Σε περιβαλλοντική μελέτη για τη λίμνη επισημαίνεται ότι «επειδή από ό, τι προβλέπεται οι επισκέπτες της λίμνης χρόνο με το χρόνο συνεχώς θα αυξάνονται, πρέπει να υπάρχει η δυνατότητα ελέγχου των

δραστηριοτήτων τους, για να μην αποτελούν απειλή για το οικοσύστημα της λίμνης». Πώς αντιλαμβάνεστε την απειλή αυτή; Πώς αντιλαμβάνεστε τον έλεγχο; Να συζητήσετε και να διατυπώσετε γραπτά τις προτάσεις σας.

Μια ακόμη δραστηριότητα που ακολουθεί την αρχή της *βιωματικότητας* αφορά στην αναζήτηση από τους μαθητές παραδοσιακών στοιχείων και των φορέων που φροντίζουν για τη διατήρησή τους. Ενθαρρύνονται από το διδάσκοντα να διερευνήσουν αν αυτά τα στοιχεία προβάλλονται επαρκώς. Ακολουθεί η δημιουργία οδηγού επίσκεψης ιστορικών μνημείων και αξιοθεάτων, η καταγραφή της επισκεψιμότητας της περιοχής και των προοπτικών του *αγροτουρισμού*. Τέλος, η καταγραφή των οικονομικών δραστηριοτήτων μετά το έργο, των προβλημάτων που ανακύπτουν και των προοπτικών επαγγελματικής αποκατάστασης των νέων.

3. Σταφίδα και Μετανάστευση στη βορειοδυτική Πελοπόννησο (1860-1912)

Την ώρα που ο Κάρολος Ντίκενς αποθέωνε στις χριστουγεννιάτικες Ιστορίες του την σταφίδα, απαραίτητη στο τραπέζι των λονδρέζικων οικογενειών, πλοία γεμάτα σταφίδα έφευγαν από το λιμάνι του Κατακόλου και τα άλλα λιμάνια της Πελοποννήσου με προορισμό τις μεγάλες αγορές του εξωτερικού, όπου το προϊόν καταναλωνόταν σαν υλικό ζαχαροπλαστικής για την παρασκευή πουτίγκας και σταφιδόψωμου, σαν ξηρός καρπός και αργότερα για την παραγωγή φθηνού σταφιδίτη οίνου και άλλων οινοπνευματωδών ποτών. Μέχρι το 1860 οι εκτάσεις με σταφιδαμπέλους σχεδόν εξαπλασιάστηκαν φθάνοντας στην Πελοπόννησο τα 120.000-150.000 στρέμματα, ενώ κατά το χρονικό διάστημα 1830-1860 ο όγκος της σταφιδοπαραγωγής δεκαπλασιάστηκε ακολουθώντας την αντίστοιχη αύξηση των εξαγωγών.

Τις δύο επόμενες δεκαετίες η σταφίδα έγινε το κυριότερο εξαγωγικό προϊόν του Ελληνικού Βασιλείου. Η εμπορευματοποίηση της σταφίδας οδήγησε

την Ηλεία και τις άλλες γειτονικές περιοχές σε μία τόσο ακραία εξειδίκευση, που θα μπορούσε να μιλήσει κανείς για μονοκαλλιέργεια. Τα πρώτα σύννεφα εκδηλώθηκαν κατά την δεκαετία του 1850 εξαιτίας της **επιδημίας φυλλοξήρας** που έπληξε τα ελληνικά αμπέλια και είχε ως αποτέλεσμα την απώλεια του εισοδήματος του πληθυσμού και τη χρεοκοπία πολλών σταφιδεμπόρων.

Το 1877, τα σύννεφα επανεμφανίζονται με την ύφεση της αγγλικής αγοράς. Την κατάρρευση των τιμών απέτρεψε το μεγάλο άνοιγμα των γαλλικών αγορών τον Οκτώβριο του 1879, το οποίο οφειλόταν στην πτώση της γαλλικής οينوπαραγωγής **λόγω της φυλλοξήρας** που έπληξε τα γαλλικά αμπέλια. Η σταφίδα έγινε περιζήτητη και η αγροτική παραγωγή προσαρμόστηκε σ' αυτή την ευνοϊκή συγκυρία.

Όμως, οι νέοι γαλλικοί αμπελώνες που είχαν εν τω μεταξύ φυτευτεί, καρποφόρησαν, η γαλλική αγορά έκλεισε και άρχισε η περίφημη σταφιδική κρίση που υπήρξε **καταλυτική για την τοπική οικονομία και κοινωνία**, σημάδεψε για πολλά χρόνια την περιοχή σε όλα τα επίπεδα και ήταν ένα από τα σημαντικότερα, αν όχι το σημαντικότερο οικονομικό γεγονός στην Ελλάδα από την ίδρυση του νεοελληνικού κράτους. Από τη χρυσή εποχή δεν έμειναν παρά μόνο συντρίμια, η τοκογλυφία άνθησε, **η μετανάστευση- μοναδική διέξοδος** για όσους δεν μπορούσαν να απορροφηθούν στην τοπική αγορά εργασίας- άρχισε και ήταν μαζική, το σταφιδικό κίνημα έκανε την εμφάνισή του και δόνησε την Ηλεία και τις άλλες σταφιδοπαραγωγικές περιοχές.

Οργάνωση του σχεδίου εργασίας

1. Διατύπωση του θέματος

«Η μονοκαλλιέργεια της σταφίδας στη βορειοδυτική Πελοπόννησο του 19^{ου} αιώνα. Οι σταφιδικές κρίσεις και η μετανάστευση των αγροτών στις Η.Π.Α».

2. Πηγή αφόρμησης θα ήταν μια γιορτή σταφυλιού της περιοχής.

3. Σκοποί

Επιδιώκεται οι μαθητές να κατανοήσουν: α. την περιβαλλοντική αλληλεξάρτηση ατόμων, ομάδων, κοινοτήτων και εθνών, β. τις συγκρούσεις ως απότοκο περιβαλλοντικών ζητημάτων, γ. τις εξαρτήσεις του αγροτικού τομέα από τη διεθνή οικονομική συγκυρία. Επιπρόσθετα, επιδιώκεται να συσχετίσουν την οικονομία της περιοχής με το φαινόμενο της μετανάστευσης και να ευαισθητοποιηθούν στο ζήτημα της αντιμετώπισης των οικονομικών προσφύγων.

4. Άξονες

- A. Η τοπική παράδοση της σταφιδοκαλλιέργειας.
- B. Η αύξηση της ζήτησης και η μονοκαλλιέργεια.
- Γ. Σταφιδική κρίση και μετανάστευση.

Φρονώ ότι μια απόπειρα αξιολόγησης των παραπάνω δειγμάτων δε θα ήταν αξιόπιστη ούτε εποικοδομητική, καθώς τα στοιχεία είναι περιορισμένα και αποσπασματικά. Μόνο μέσα από μια διεξοδική και σε βάθος εξέταση του βιβλίου του εκπαιδευτικού στο σύνολό του θα ήταν εφικτή και γόνιμη η άσκηση κριτικής, με βασική προϋπόθεση τη γνώση και του αντικειμένου και των αναγκών για την αξιολόγηση μεθοδολογικών εργαλείων. Άλλωστε, μια τόσο υπεύθυνη και διεξοδική έρευνα θα μπορούσε να αποτελέσει από μόνη της το θέμα ακόμη και μιας διδακτορικής διατριβής.

Θα περιοριστώ να σημειώσω ότι η μέθοδος της ερευνητικής εργασίας, όπως εφαρμόζεται στα παραπάνω δείγματα, επιτρέπει στους μαθητές να δραστηριοποιηθούν, να δημιουργήσουν, να συνεργαστούν, να λειτουργήσουν διαθεματικά και βιωματικά, να επιλύσουν προβλήματα. Επίσης, επιτρέπουν το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία. Από την άλλη μεριά, ίσως μια συμπληρωματική μελέτη-έρευνα στο συγκεκριμένο πεδίο της θεωρίας της εκπαίδευσης στη χώρα μας θα ήταν χρήσιμο να αφορά στην τοποσυνειδησιακή

εκπαίδευση και τα εργαλεία που μπορεί αυτή να προσφέρει στη διδακτική πρακτική της τοπικής/περιβαλλοντικής ιστορίας και τη δομή του αναλυτικού προγράμματος στο πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος¹⁵⁴.

III. Πρόταση σύνδεσης της Παγκόσμιας και της Περιβαλλοντικής Ιστορίας στην εκπαιδευτική πρακτική. Παραδείγματα ενσωμάτωσης της περιβαλλοντικής σκοπιάς στη διδασκαλία της Ιστορίας με έμφαση στη διαθεματικότητα. Σχέδια δράσης.

Κρίνω σκόπιμο να παραθέσω διδακτικές προτάσεις - παραδείγματα, που αφορούν σε όλες τις τάξεις γυμνασίου και λυκείου, τα οποία έχω ομαδοποιήσει ως εξής:

A' Ομάδα: Περιλαμβάνει παραδείγματα που προτείνεται να αξιοποιηθούν σε 2-3 διδακτικές ώρες στο πλαίσιο της διδασκαλίας του μαθήματος της ιστορίας και στις προσφερόμενες διδακτικές ενότητες. Τα παραδείγματα αυτά, εκ των οποίων τα δύο πρώτα συνιστούν απλές «νύξεις», παρέχουν μια περιβαλλοντική πτυχή στη διδασκαλία της συγκεκριμένης ενότητας του σχολικού εγχειριδίου.

B' Ομάδα: Περικλείει αναλυτικά σχέδια οργάνωσης της διδασκαλίας που αφορούν στη χρήση της μεθόδου του project και τη θεματική επεξεργασία προβλημάτων και ζητημάτων τοπικής/περιβαλλοντικής ιστορίας.

Να σημειωθεί ότι οι αρχές της διαθεματικότητας και της διεπιστημονικότητας έχουν τηρηθεί.

A' Ομάδα διδακτικών παραδειγμάτων

1. Ένα πρώτο παράδειγμα διδασκαλίας αφορά στη διδακτική ενότητα:

¹⁵⁴ Janice Woodhouse, - Clifford Knapp, Place-Based Curriculum and Instruction: Outdoor and Environmental Education Approaches. ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools Charleston WV. 2000.

Η οικονομία στο Βυζάντιο: εμπορικοί δρόμοι, ο δρόμος του μεταξιού, δίκτυα επικοινωνίας των ανθρώπων με το φυσικό κόσμο (μια διαθεματική προσέγγιση με το μάθημα της Γεωγραφίας στη Β' Γυμνασίου)

Ένα παράδειγμα, που αποδεικνύει τις διασυνδέσεις του ανθρώπινου με το μη ανθρώπινο κόσμο, καθώς έχει πρωταρχικά οικολογική διάσταση, είναι ο δρόμος του μεταξιού. Η ιστορία των ανθρώπων της Άπω Ανατολής βρίσκεται σε άμεση σχέση με τη φύση. Οι στέπες ωθούσαν τους ανθρώπους σε μετακινήσεις και μεταναστεύσεις με πυξίδα τις περιβαλλοντικές συνθήκες: μετακινούνταν σε περιοχές που έβρισκαν νερό. Με την εξημέρωση του αλόγου και την ακόλουθη ανάπτυξη του εμπορίου βρήκαν κίνητρο για νέες μεταναστεύσεις. Με την ανακάλυψη ορυκτού πλούτου στον Καύκασο και την Κίνα και μόλυναν τη φύση και προκάλεσαν με την παρέμβασή τους την εξάντληση των πρώτων υλών. Πέρα από όλα όσα προαναφέρθηκαν, διαμέσω της Ευρασίας ανοίχτηκε ένας περιβαλλοντικός/οικολογικός και πολιτισμικός διάδρομος, με αποτέλεσμα τη διάδοση θρησκειών. Μέσω του εμπορίου δημιουργήθηκαν δίκτυα κουλτούρας και θρησκείας. Έτσι, οι μαθητές διαπιστώνουν ότι ο δρόμος του μεταξιού είναι ο πρόγονος του σύγχρονου φαινομένου της παγκοσμιοποίησης.

2. Ένα δεύτερο παράδειγμα διδασκαλίας αφορά στη διδακτική ενότητα:

Η Βιομηχανική εξέλιξη τον 20^ο αιώνα. Η γένεση, η ανάπτυξη του κεφαλαιοκρατικού συστήματος και οι συνέπειές του στο σύγχρονο περιβάλλον (διαθεματική προσέγγιση με το μάθημα της Τεχνολογίας για τη Γ' Γυμνασίου και με το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας για τη Β' Λυκείου)

Σήμερα βιώνουμε ένα κύμα μαζικής μεταστροφής στη «θρησκεία της αγοράς», του καπιταλισμού, συστήματος που στοχεύει στην αυτοανάπτυξή του, περιθωριοποιώντας όποιον δεν καταναλώνει. Στο σημείο αυτό η ιστορία διαπερνά την κατακερματισμένη γνώση της πραγματικότητας, αν κατανοήσει

ότι: δεν μπορούμε να έχουμε απεριόριστη ανάπτυξη σε έναν πλανήτη περιορισμένων πηγών. Καμία πράξη δεν είναι μοναχική. Τίποτα δεν υπάρχει ως μια διακριτή ολότητα, παρά μόνο ως μια διαδικασία καθορισμένη από τις σχέσεις της και τις διασυνδέσεις της με το περιβάλλον.

3. Ένα τρίτο παράδειγμα διδασκαλίας: Η Οικολογική Σχολική Τάξη: οι αλλαγές/μεταβολές στον κόσμο και τα οικο-συστήματα μέσα από τον σύγχρονο καθημερινό Τύπο (διαθεματικά με το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας, Γ' Γυμνασίου/Α', Β' Λυκείου).

Οι μαθητές παρωθούνται να μελετούν τις περιβαλλοντικές αλλαγές που καταγράφονται στον Τύπο. Συνεργάζονται επίσης εκπαιδευτικοί από τα ακόλουθα επιστημονικά πεδία: Ιστορία, Νεοελληνική Γλώσσα, Φυσική, Χημεία, Βιολογία Πληροφορική. Από ιστορική σκοπιά, οι μαθητές μπορούν να καταλήξουν στη διαπίστωση ότι η κλιματική αλλαγή μπορεί να αποδειχθεί ως το ιστορικό γεγονός των σύγχρονων καιρών, που οι ιστορικοί του μέλλοντος πιθανόν δουν ως το κέντρο γύρω από το οποίο κάθε άλλο ιστορικό γεγονός της εποχής μας ξεδιπλώνεται.

4. Ένα τέταρτο παράδειγμα διδασκαλίας αφορά στη διδακτική ενότητα:

Αποικιοκρατία: μια ευρωκεντρική προσέγγιση της κατ' επίφασιν αξιοποίησης αλλά κατ' ουσίαν εκμετάλλευσης-απομύζησης του φυσικού πλούτου των χωρών του Τρίτου Κόσμου. Φύση και γυναίκα: «Βίοι Παράλληλοι» στο δρόμο που χάραξε η ανάπτυξη. Κεράλα: μια πρότυπη πόλη της νοτιοδυτικής Ινδίας. (Γ' Λυκείου).

Στη διδασκαλία της ενότητας για την Αποικιοκρατία δίνεται στους μαθητές το έναυσμα για προβληματισμό και συζήτηση μέσα από την οικοφεμινιστική (έμφυλη) ερμηνεία του προβλήματος της εξάντλησης των φυσικών πόρων στις αναπτυσσόμενες χώρες, η οποία συνδέεται άρρηκτα με

τον αναλφαβητισμό των κοριτσιών και των γυναικών και θεωρεί ότι οι λύσεις στα οικολογικά προβλήματα πρέπει να περικλείουν μια φεμινιστική προοπτική. Ειδικότερα, παρουσιάζουμε στους μαθητές την περίπτωση της ινδικής πόλης Kerala. Η Kerala έχει πληθυσμιακή αύξηση κοντά στο μηδέν και τα υψηλότερα επίπεδα γυναικείου αλφαβητισμού. Στατιστικές έρευνες αποδεικνύουν το συσχετισμό που υπάρχει ανάμεσα στην εκπαίδευση και μόρφωση των γυναικών και το ρυθμό αύξησης του πληθυσμού¹⁵⁵. Στην Kerala δίνεται έμφαση στο σεβασμό των γυναικείων δικαιωμάτων.

Οι μαθητές, διερευνώντας τα αίτια της εξάντλησης των φυσικών πηγών, παρατηρούν ότι η ερμηνεία του υπερπληθυσμού ως του πρωταρχικού αιτίου της οικολογικής κρίσης στηρίζεται σε μια αντίληψη ευρωκεντρική, που συνδέεται άρρηκτα με το μορφωτικό επίπεδο των γυναικών. Και καταλήγουν στη διαπίστωση ότι η εξάντληση των φυσικών πηγών στον αναπτυγμένο κόσμο οφείλεται στην υπερκατανάλωση υλικών και ενέργειας, αν και ο ρυθμός των γεννήσεων είναι χαμηλότερος συγκριτικά με εκείνον των αναπτυσσόμενων χωρών.

Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι το σύγχρονο σχολείο θεωρεί δεδομένα τα δυτικά σχέδια της άνισης ανάπτυξης. Από την άλλη οπτική, οι δυτικοί πολιτισμοί θεώνται ως «υπέρ-αναπτυγμένοι».

Επομένως, η συζήτηση της Bell Hook για το περιθώριο ως ένα χώρο αντίστασης βοηθά στη διασαφήνιση του πώς ο «άλλος» τόπος κατασκευάζεται, για να παρουσιάσει ως φυσικές και να νομιμοποιήσει τις σχέσεις εξουσίας που αντανakλώνται στη γεωγραφία¹⁵⁶: οι όροι «Τρίτος

¹⁵⁵ Vasudha Narayanan, «"One Tree Is Equal to Ten Sons": Hindu Responses to the Problems of Ecology, Population, and Consumption», *Journal of the American Academy of Religion*, Vol. 65, No. 2 (Summer, 1997), pp. 291-332.

¹⁵⁶ David A. Gruenewald, «Foundations of Place: A Multidisciplinary Framework for Place-

Κόσμος» και «υπανάπτυκτα έθνη» κουβαλούν υποθέσεις για την οπισθοδρόμηση αυτών των περιθωριακών τόπων και τη θετική αξία των δυτικών τρόπων ανάπτυξης, ενισχύοντας μια ιδεολογία που επιτρέπει τα δυτικά έθνη να εκμεταλλεύονται τους φυσικούς πόρους αυτών των «διαφοροποιημένων», «άλλων» τόπων στο όνομα της προόδου.

Η θεωρία του περιθωρίου διατείνεται πως αυτοί οι τόποι της καταπίεσης έχουν εναλλακτικούς τρόπους ύπαρξης στον κόσμο ενάντια στην κυριαρχία και μπορεί να έχει ενδιαφέρουσες προεκτάσεις στο πλαίσιο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και της διδασκαλίας της Ιστορίας ειδικότερα. Η διδακτική ενότητα της αποικιοκρατίας και οι προσλαμβάνουσες των μαθητών της τρίτης τάξης του λυκείου προσφέρονται για τη διεξαγωγή της συζήτησης αυτής.

5. Διδακτική αξιοποίηση στο μάθημα της Ιστορίας της συνέντευξης της Vandana Shiva την Παγκόσμια Ημέρα της Γυναίκας, που παραχώρησε στη Linda Osterlund στο ραδιοσταθμό KBOO κοινοτικής ραδιοφωνίας του Portland (σε μορφή συμπιεσμένου ηχητικού αρχείου): η διάδραση ανθρώπου-φύσης ενάντια στο καρτεσιανό δυιστικό μοντέλο: (διαθεματικά με το μάθημα των ξένων γλωσσών, Β' Γ' λυκείου.)¹⁵⁷

Οι μαθητές στο μάθημα των αγγλικών ενθαρρύνονται να ακούσουν τη συνέντευξη και στη συνέχεια με τη βοήθεια σχετικού ερωτηματολογίου να συμβουλευτούν τις σημειώσεις τους και να συνθέσουν ένα δικό τους κείμενο στα αγγλικά με τις θέσεις που υποστηρίχτηκαν. Ακολούθως, στο μάθημα της ιστορίας αναζητούν στοιχεία με τη βοήθεια των νέων τεχνολογιών για τον

Conscious Education», American Educational Research Journal, Vol. 40, No. 3 (Autumn, 2003), pp. 619-654

¹⁵⁷ [Interview: Dr. Vandana Shiva on the Rights of Mother Earth | KBOO Community Radio](#)

οικολογικό ακτιβισμό και την οικολογική γεωργία στην Ινδία και ενθαρρύνονται να αναπτύξουν προφορικά λόγο-αντίλογο (ομάδες επιχειρηματολογίας) με θέμα: «Υποστηρίζετε τη στρατηγική της εξαγωγής αγαθών από τη φύση ή της συντήρησης και αναπαραγωγής;», υποδυόμενοι ρόλους: ενός αγρότη/μιας αγρότισσας των τοπικών κοινοτήτων της Ινδίας ή ενός ακτιβιστή/ακτιβίστριας από τη μια, και ενός βιομήχανου που επιδιώκει την εκμετάλλευση του φυσικού πλούτου μιας περιοχής από την άλλη. Έπειτα, κάθε ομάδα συνθέτει το δικό της κείμενο.

Προσδοκάται οι μαθητές να καταλήξουν στη διαπίστωση ότι άνθρωπος/κοινωνία/πολιτισμός και περιβάλλον είναι ομόκεντροι κύκλοι και ότι ο ρόλος της εκπαίδευσης στη διαμόρφωση μιας οικοφιλικής κουλτούρας είναι καθοριστικός.

Κύριοι θέσεις της Vandana Shiva, όπως διατυπώθηκαν στη συνέντευξη:

-Τα θεμελιώδη ανθρώπινα δικαιώματα έχουν ως προϋπόθεση τα δικαιώματα της Μητέρας-Γης.

-Η Γη είναι μία ολότητα. Η Γη είναι ζωντανή, φέρει ζωή. Η δυιστική αντίληψη Γης-ανθρώπου/πολιτισμού στηρίζεται στο αξίωμα ότι η Γη είναι νεκρή και εύλογα οδηγεί σε μια εργαλειακή αντίληψη της φύσης, που νομιμοποιεί την άμετρη και άκρατη εκμετάλλευση των φυσικών πόρων. Η ανθρώπινη αλαζονεία προτάσσεται πάνω από την αξία της Γης.

-Επομένως, προβάλλεται επιτακτικά η ανάγκη θεσμοθέτησης των δικαιωμάτων της Γης. Η Γη είναι ύπαρξη. Συνεπώς, έχει δικαιώματα.

-Προτεινόμενη λύση: το παράδειγμα οικολογικού ακτιβισμού από την Ινδία: αγροτικές φυλές αγωνίζονται ενάντια στην ανθρώπινη απληστία και διεκδικούν την τήρηση του «μυστικού νόμου του σύμπαντος». Ο δεσμός των ανθρώπων με τη γη τους είναι πασιφανής.

-Οι ακτιβιστές αυτοί είναι άνθρωποι που θέλουν και προσπαθούν να διατηρήσουν την κουλτούρα τους, την ταυτότητά τους. Ο ακτιβισμός είναι

μια προσπάθεια διαφυγής από τη δυιστική αντίληψη που διχοτομεί τον άνθρωπο και τη φύση. Εύλογα, τον αποξενώνει από αυτή.

-Οικοφεμινισμός: ο δεσμός της γυναίκας με τη φύση είναι τόσο πολιτισμικός όσο και κοινωνικός. Οι ακτιβίστριες παλεύουν για τα δικαιώματα των παιδιών τους σε έναν υγιές περιβάλλον καθώς και τη δικαιοσύνη.

-Η φύση είναι ένα σύστημα αλληλεξαρτήσεων, ενώ αντιμετωπίζεται σα να αποτελείται από ξεχωριστά κομμάτια (εμπορευματοποιημένη αντίληψη της φύσης). Για τη Vandana Shiva το δάσος είναι μια ολότητα με τη φύση. Υπό αυτό το πρίσμα, ιδιοκτησίες ενός συστήματος πηγών που σταθεροποιούν οικολογικές διαδικασίες είναι εμπορικά μη αξιοποιήσιμες. *Η Shiva καταδικάζει τη στρατηγική της εξαγωγής από τη φύση αντί της συντήρησης και αναπαραγωγής.*

-Οικολογική γεωργία: στον αγώνα για τη διατήρηση της βιοποικιλότητας. Εμπόριο σπόρων από τις τοπικές κοινότητες.

6. Η επόμενη διδακτική παρέμβαση αφορά στην Ιστορία που διδάσκεται στη Β' Λυκείου: Η διαμόρφωση της Δυτικής Ευρώπης κατά τα τέλη του Μεσαίωνα. Πολιτικές, οικονομικές και κοινωνικές μεταβολές (11^{ος} - 15^{ος} αιώνας). Δημογραφικές αλλαγές και αναγκαστικές μετακινήσεις πληθυσμών ως αποτέλεσμα κλιματολογικών μεταβολών.

Στόχος της διδασκαλίας να κατανοήσουν οι μαθητές τις αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στα φυσικά φαινόμενα και τους ανθρώπους, τις αλυσιδωτές αντιδράσεις και μεταβολές τόσο του φυσικού όσο και του ανθρωπογενούς περιβάλλοντος.

Οι ηπιότερες κλιματικές συνθήκες, σε συνδυασμό με οικονομικούς και πολιτικούς παράγοντες, οδήγησαν σε ραγδαία αύξηση του πληθυσμού στην Ευρώπη (το 1000: 35 εκατομμύρια, το 1340: 73,5 εκατομμύρια). Για να

εξασφαλιστεί η διατροφή του, επεκτείνονται οι καλλιεργούμενες εκτάσεις με εκχερσώσεις και αποξηράνσεις ελών. Οι πόλεις αναπτύσσονται ξανά, ιδρύονται νέες. Ευνοούνται οι ανταλλαγές αγροτικών με βιοτεχνικά προϊόντα. Κύριες πηγές ενέργειας: το νερό και ο άνεμος. Η συσσώρευση πληθυσμού στις πόλεις είναι τόσο μεγάλη, ώστε μερικές από αυτές αριθμούν δεκάδες χιλιάδες¹⁵⁸. Αποτέλεσμα της οικονομικής ευημερίας από τον 11^ο έως το 13^ο αι ήταν η συγκρότηση της αστικής τάξης. Πραγματική επανάσταση η ανάπτυξη του διεθνούς εμπορίου.

Η Ευρώπη εισέρχεται από τα μέσα του 13^{ου} αι σε μεταβατική περίοδο έως τα μέσα του 15^{ου} αιώνα και την αυγή των νέων χρόνων. Οι καλλιεργήσιμες εκτάσεις δεν επαρκούν πλέον για τη διατροφή του πληθυσμού, που αυξάνεται με ρυθμούς υψηλότερους από τις δυνατότητες της παραγωγής.

Οι δυσμενείς καιρικές συνθήκες και οι φυσικές καταστροφές κατά το 14^ο αιώνα επιδεινώνουν την κατάσταση, οπότε η έλλειψη τροφίμων λαμβάνει γρήγορα τη μορφή παρατεταμένου λιμού. Υπό αυτές τις συνθήκες βρήκε πρόσφορο έδαφος η Μαύρη Πανώλη που εισέβαλε στην Ευρώπη το 1345 και μέχρι το 1400 εξόντωσε μεγάλο μέρος του πληθυσμού της. Δημιουργείται ένα τεράστιο κύμα φυγής¹⁵⁹.

7. Το έβδομο διδακτικό παράδειγμα αφορά στο μάθημα της Ιστορίας, Β' και Γ' Λυκείου με θέμα:

«Άνθρωπος και περιβάλλον: δύο ομόκεντροι κύκλοι...»

Εισαγωγή

Η περιβαλλοντική κρίση είναι για τον Arturo Escobar *κρίση της*

¹⁵⁸ Συγκεκριμένα ο πληθυσμός του Μιλάνου και του Παρισιού στα τέλη του 12^{ου} αι φτάνει τις εκατό χιλιάδες.

¹⁵⁹ S. Berstein, P. Milza, *Ιστορία της Ευρώπης*, σ. 227-8, και E. M. Burns, *Ευρωπαϊκή Ιστορία*, Β' εκδ. Παρατηρητής, Θεσ/νίκη 1983, σ. 19.

ταυτότητας της ίδιας της φύσης. Αυτός προτείνει μια ανθρωπολογική πολιτική οικολογία, υποστηρίζοντας μια αντιουσιολογική θεώρηση της φύσης, ενάντια στη διχοτόμηση του φυσικά δοσμένου και του κοινωνικά δομημένου. Η συνεισφορά της προσέγγισης αυτής στο να κατανοήσουν οι μαθητές την αλληλεπίδραση ανθρώπου- φύσης είναι καταλυτική¹⁶⁰.

Οργάνωση της διδασκαλίας

Μοντέλο διδασκαλίας: Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία

Μεθοδολογία: Διερευνητική μέθοδος

Διδακτικοί στόχοι

Επιδιώκεται οι μαθητές :

1. Να γνωρίσουν μέσα από κείμενα Ευρωπαίων διαφωτιστών (κυρίως του R. Descartes και του J.J. Rousseau) τις επικρατούσες αντιλήψεις του 18^{ου} αιώνα για τη σχέση του πολιτισμού με τη φύση και να τις μελετήσουν κριτικά, συνθέτοντας την προσωπική τους άποψη¹⁶¹.
2. Να κατανοήσουν τη σημασία του όρου «κλιματικός πρόσφυγας» και τις συνέπειες των αλληλεπιδράσεων του ανθρώπου με το περιβάλλον.
3. Να προβληματιστούν για τους παράγοντες διαμόρφωσης της συγκεκριμένης μορφής εκτοπισμού και εκπατρισμού.
4. Να διαπιστώσουν τη σοβαρότητα αυτού του παγκόσμιου προβλήματος και τη διάχυσή του και στην εκάστοτε τοπικότητα.

A. Αφόρμηση

Ξεκινώντας τη διδασκαλία κινητοποιούμε τους μαθητές θέτοντάς τους το ερώτημα: «Πώς θα χαρακτηρίζατε τη σχέση του ανθρώπου με το

¹⁶⁰ Arturo Escobar, «After Nature: Steps to an Antiessentialist Political Ecology», *Current Anthropology*, Vol. 40, No. 1 (February 1999), pp. 1-30

¹⁶¹ Jean-Jacques Rousseau, *Αιμίλιος ή Περὶ Αγωγῆς*. Τομ. I-III, Αθήνα, Πλέθρον, 2001, μετάφραση: Πολυτίμη Γκέκα, επιμέλεια: Γιώργος Σπανός

περιβάλλον;»

Στόχος μας είναι στο τέλος της διδασκαλίας να εκμαιεύσουμε από τους μαθητές συλλογισμούς, όπως οι ακόλουθοι:

1. Περιβάλλον δεν είναι μόνο το φυσικό.
2. Ο άνθρωπος έχει διαχωρίσει τον εαυτό του από το φυσικό περιβάλλον. Ο δεισμός κουλτούρας-φύσης είναι αιτία της οικολογικής κρίσης.
3. Η κουλτούρα επιδρά στη διαμόρφωση της αντίληψης των παιδιών για τη φύση. Συνεπώς, η επικράτηση της αντίληψης που διχοτομεί τον πολιτισμό από τη φύση απομακρύνει τον άνθρωπο από αυτή. Εύλογα, δεν αναπτύσσεται αρμονική σχέση μεταξύ τους.
4. Αυτό ισοδυναμεί με κρίση της ταυτότητας της φύσης αλλά και του πολιτισμού και της κοινωνίας.

B. Άξονες

Πρώτος άξονας: Η διχοτόμηση φύσης-πολιτισμού στα κείμενα του Ευρωπαϊκού Διαφωτισμού

Ανάπτυξη:

1. Πολιτισμική Ιστορία, Διαφωτισμός, Πηγές: α. Καρτέσιος: το καρτεσιανό μοντέλο και β. Ρουσσώ και διχοτόμηση φύσης και πολιτισμού
2. Η εργαλειακή αντίληψη της φύσης στην Ιστορία. Αναζήτηση παραδειγμάτων από τη σύγχρονη πραγματικότητα που επιβεβαιώνουν την κυριαρχία της αντίληψης αυτής. Επιπτώσεις.
3. Παραδείγματα που προβάλλουν τη διάδραση φύσης και κουλτούρας: Πώς η κουλτούρα επιδρά στη φύση (παράδειγμα: ο υπερπληθυσμός ως πολιτισμική πρακτική στις αναπτυσσόμενες χώρες οδηγεί στην εξάντληση των φυσικών πηγών).

Δεύτερος άξονας: Περιβαλλοντικοί πρόσφυγες και βιώσιμη ανάπτυξη μέσα από μαρτυρίες και στατιστική έρευνα

Ανάπτυξη:

Εξηγούμε στα παιδιά ότι με τον όρο «βιώσιμη ανάπτυξη» εννοούμε: $10 \cdot 10^9$ άνθρωποι να έχουν αξιοπρεπή διατροφή και κατοικία μέσα σε λιγότερο από δύο γενιές και χωρίς να έχουμε βλάψει το περιβάλλον από το οποίο εξαρτιόμαστε. Από την περιβαλλοντική οπτική η ανθρωπότητα πρέπει *να μάθει να ζει με τους περιορισμούς* του βιολογικού και του φυσικού περιβάλλοντος: α. ως παροχέα πόρων/πηγών και β. ως δεξαμενής αποβλήτων.

Στη συνέχεια, εξηγούμε στους μαθητές ότι οι «Περιβαλλοντικοί ή κλιματικοί πρόσφυγες» είναι ένας ισχυρός παράγοντας που μεταβάλλει την πληθυσμιακή τάση. Είναι οι άνθρωποι που αναγκάζονται σε μετακίνηση λόγω καταστροφής του περιβάλλοντος της περιοχής τους, και όχι μόνο, οι οποίοι προκαλούν με τη σειρά τους νέο κύκλο περιβαλλοντικής υποβάθμισης στους χώρους υποδοχής.

Μέσα από τη διερεύνηση στατιστικών στοιχείων και μαρτυριών που γίνεται στην τάξη στο πλαίσιο μιας ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, οι μαθητές επιβεβαιώνουν *περίτρανα την άρρηκτη και αλληλένδετη σχέση του περιβαλλοντικού προβλήματος με τα προσφυγικά ρεύματα. Παραθέτω ενδεικτικά σχετικά παραθέματα που δίνονται για επεξεργασία:*

«Στρατιές από άνδρες, γυναίκες και παιδιά κόβουν και κατατεμαχίζουν εκατομμύρια δένδρα από τα πρώην παρθένα δάση του Εθνικού Πάρκου Βιρούνγκα του Ζαΐρ, σε μια καθημερινή αναζήτηση καυσίμων. Στην Καγκέρα, περιοχή βορειοδυτικά της Τανζανίας, οι πρόσφυγες καταναλώνουν περισσότερους από 1.200 τόνους ξύλα την ημέρα-υπολογίστηκε δε ότι την περίοδο της μεγάλης προσφυγικής κρίσης 1994-1996, 570 τ.χλμ. δασών επηρεάστηκαν και από αυτά 167 τ.χλμ. αποψιλώθηκαν εντελώς. Κατά τη διάρκεια των επισκέψεών μου σε στρατόπεδα προσφύγων πολλών χωρών, πολύ γρήγορα συνειδητοποίησα ότι η μαζική παρουσία προσφύγων μπορεί να έχει καταστροφικά αποτελέσματα για το περιβάλλον. Από την άλλη πλευρά,

έχει αποδειχθεί πως το περιβάλλον, ή η υποβάθμιση και η καταστροφή του, είναι μια γενεσιουργός αιτία δημιουργίας προσφύγων».¹⁶²

Στη Συνδιάσκεψη των Η.Ε. στο Γιοχάνεσμπουργκ το 2002 αναγνωρίζεται μεταξύ των άλλων ότι «η υποβάθμιση του περιβάλλοντος...συμβάλλει στη δημιουργία προσφυγικών ροών». «Η Ιστορία έχει δείξει πως η μετακίνηση δεν είναι μόνο το αποτέλεσμα των πολέμων αλλά και η αιτία τους».¹⁶³

Στις αρχές της δεκαετίας του 1990 η Διακυβερνητική Διάσκεψη για τις κλιματολογικές αλλαγές (IPCC) δήλωνε ότι «χιλιάδες κάτοικοι θα εκτοπιστούν εξαιτίας της ανόδου της στάθμης της θάλασσας, των πλημμυρισμένων παραλιακών πόλεων και της εδαφικής διάβρωσης. Η μεγαλύτερη συνέπεια της κλιματικής αλλαγής θα είναι πάνω στην ανθρώπινη μετανάστευση».

Ενθαρρύνουμε τους μαθητές να μελετήσουν δύο περιπτώσεις κλιματικών προσφύγων. Τις παραθέτω στη συνέχεια:

Περιπτωσιολογικές μελέτες πρόσφορες για διδακτική αξιοποίηση

1. *Η Άνοδος της Στάθμης της Θάλασσας και η περίπτωση των νήσων του Τουβαλού στον Ειρηνικό Ωκεανό-Η Ατλαντίδα του 21^{ου} αιώνα.*

Απόρροια της ανόδου της παγκόσμιας θερμοκρασίας είναι η άνοδος της στάθμης της θάλασσας, που απειλεί τα νησιωτικά κράτη του Ειρηνικού (Μαλβίδες, Παπούα, Κιρκιμπάτι, Φίτζι), μιας από τις πλέον πλούσιες περιοχές σε βιοποικιλότητα. Ο κίνδυνος εκτοπισμού του πληθυσμού είναι έκδηλος, καθώς οι πλημμύρες λόγω της ανόδου της θαλάσσιας στάθμης προκαλούν καταστροφές σε σοδειές αλλά και στην αλιεία. Επιπρόσθετα, η

¹⁶² Τ. Ύπατη Αρμοστής του Ο.Η.Ε. για τους Πρόσφυγες Sadako Ogata, σε ομιλία κατά τη Συνδιάσκεψη του Ρίο για το Περιβάλλον και την Ανάπτυξη, βλ. σχετικά R.Wilkinson, "The Environment, a critical time", *Refugees Magazine*, Issue 127, 07/2002.

¹⁶³ Υ. Αρμοστής Ο.Η.Ε. για τους πρόσφυγες, *Οι πρόσφυγες του κόσμου 2000-Πενήντα χρόνια ανθρωπιστικής δράσης*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα., Αθήνα 2000, σ. 2-13.

ανομβρία απειλεί στις περιοχές αυτές τα αποθέματα πόσιμου νερού, ενώ η απειλή της υγείας λόγω της μετάδοσης νοσημάτων μέσω εντόμων (χολέρα, ελονοσία) αυξάνει. *Η αναγκαστική μετακίνηση πληθυσμών προκύπτει ως αποτέλεσμα των παραπάνω συνθηκών.* Το Τουβαλού είναι το πρώτο έθνος «κλιματικών προσφύγων» χωρίς να ευθύνεται άμεσα γι' αυτό. *Αιτία: η άκριτη, ανεξέλεγκτη και ακόρεστη κατανάλωση των βιομηχανικών χωρών.*¹⁶⁴

2. Το Φαινόμενο της Ερημοποίησης και οι Πρόσφυγες της Υπό-Σαχάριας Αφρικής.

Αναντίρρητα, το φαινόμενο της ερημοποίησης διαδραματίζει έναν ισχυρό ρόλο και δίνει την τελική ώθηση στην απόφαση των ανθρώπων να εγκαταλείψουν τις εστίες τους. Η ξηρασία ως αποτέλεσμα των υψηλών θερμοκρασιών σε συνδυασμό με τον υπερπληθυσμό που οδηγεί σε εντατική καλλιέργεια προκαλούν διάβρωση του εδάφους και την επακόλουθη μείωση των καλλιεργήσιμων γαιών.

Σε παγκόσμιο επίπεδο, η εξάντληση των φυσικών πόρων, η διάβρωση του εδάφους και η μείωση του διαθέσιμου πόσιμου νερού αποτελούν σήμερα τις κυριότερες αιτίες δημιουργίας περιβαλλοντικών προσφύγων, κυρίως σε περιοχές με φτωχή βλάστηση και έντονη ξηρασία. Το 1998 25 εκατομμύρια άνθρωποι έφυγαν από τη χώρα τους ομαδικά εξαιτίας της μείωσης της γονιμότητας του εδάφους, της ξηρασίας και της αποψίλωσης των δασών.

Στην Υπό τη Σαχάρα Αφρική η ερημοποίηση συνιστά παράδειγμα μακροπρόθεσμης περιβαλλοντικής υποβάθμισης και δημιουργίας περιβαλλοντικών προσφύγων. Στην περιοχή Σαχέλ (Νιγηρία, Μαυριτανία) οι κλιματικές αλλαγές συνδυάζονται με ανθρωπογενή παρέμβαση, καθώς λόγω της απότομης αύξησης του πληθυσμού οι κάτοικοι προβαίνουν σε υπερβολική χρήση της καλλιεργήσιμης γης και σε υπερβόσκηση. Το έδαφος σταδιακά γίνεται άnuδpo, γεγονός που εντείνεται από τις ξηρασίες (μακρές

¹⁶⁴ Tubalu Statement, 5th Session of the UN General Assembly.5

περίοδοι: 1968-1973 και 1982-1984). Από το σύνολο του πληθυσμού που απειλείται από το φαινόμενο της ερημοποίησης παγκοσμίως, το 50% καταγράφεται στη συγκεκριμένη περιοχή.¹⁶⁵

Συνέπεια των παραπάνω κλιματικών αλλαγών και των επιδράσεών τους είναι οι μετακινήσεις των νομάδων-αγροτών βορειότερα, μακριά από την έρημο, όπου ακολουθούν την ίδια καλλιεργητική τακτική μετατρέποντας και εκεί σταδιακά τη γη σε έρημο. Τα σύνορα με τη Σαχάρα εξαφανίστηκαν, καθώς η έρημος έγινε ένα με την υπόλοιπη ζώνη.

Και σε αυτή την περίπτωση η ανθρωπογενής δραστηριότητα εκδηλώνεται σε συνδυασμό με τις επιπτώσεις των κλιματικών αλλαγών, επιδεινώνοντας την υπάρχουσα ημιάγονη γη, που ακόμη απειλείται επικίνδυνα, αν ληφθεί υπόψη ότι τα χαμηλά επίπεδα βροχόπτωσης και η ξηρασία διατηρούν την κατάσταση στα ίδια επικίνδυνα επίπεδα. Σε όλα αυτά προστίθενται οι πολιτικές συγκρούσεις με τελική συνέπεια τη λιμοκτονία και την ασιτία. Επομένως, όπως ορθά έχει υποστηρίξει και η Vandana Shiva, ο σεβασμός για τα δικαιώματα της Μητέρας-Γης είναι προϋπόθεση υλοποίησης των ανθρώπινων δικαιωμάτων.

Χώρα υποδοχής για τους εκτοπισμένους της περιοχής Σαχέλ η Ακτή Ελεφαντοστού, μια χώρα σταθερά αναπτυσσόμενη. Τη δεκαετία του '80 οι πρόσφυγες έφτασαν τα 10 εκατομμύρια. Έως και το 2000 εκτιμάται πως συνέχισαν να μετακινούνται πληθυσμοί που ξεπερνούν τα 30 εκατομμύρια.

Το 2002, η Συνδιάσκεψη του Ο.Η.Ε. για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη στο Γιοχάνεσμπουργκ έθεσε με το κεφάλαιο 12 της Agenda 21 τη βάση για την καταπολέμηση του φαινομένου της ερημοποίησης, επιβεβαιώνοντας τη σχέση μεταξύ ασφάλειας, βίας και ακεραιότητας των φυσικών πόρων.

¹⁶⁵ Βλ. σχ., Refugees and Development in Africa, Ed. P. Nobel, Seminar Proceedings, Scandinavian Institute of African Studies, Uppsala, 1987.

Γ. Σύθεση δραστηριοτήτων. Συμπεράσματα

Οι μαθητές αναμένεται με την ολοκλήρωση της διδασκαλίας να διαπιστώσουν ότι άνθρωπος και περιβάλλον είναι δύο ομόκεντροι κύκλοι και η επιλογή της πρόληψης αναφορικά με τα περιβαλλοντικά ζητήματα φαίνεται να είναι η μόνη διέξοδος. Κι αυτό ισοδυναμεί με αναγνώριση και συνειδητοποίηση των συμπτωμάτων και των αιτιών των περιβαλλοντικών κινδύνων σε φυσικό, κοινωνικό, οικονομικό και περιβαλλοντικό επίπεδο. Μάλιστα, οι μαθητές, διερευνώντας τις περιπτώσεις των περιβαλλοντικών προσφύγων, καταλήγουν να αναγνωρίσουν πως από τον τρόπο που οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται και βιώνουν το περιβάλλον εξαρτάται κάθε περιβαλλοντική πολιτική. Επομένως, η βιώσιμη ανάπτυξη προβάλλει ως αναγκαιότητα. Τέλος, διαπιστώνουν ότι και στη δική τους τοπικότητα είναι υπαρκτή αυτή η παράμετρος της περιβαλλοντικής υποβάθμισης: η προσφυγιά εξαιτίας κλιματικών αλλαγών.

Β' Ομάδα διδακτικών παραδειγμάτων

1. Επιλέγω ως μονάδα τοπικής/περιβαλλοντικής ιστορίας την εργοστασιακή μονάδα τσιμεντοβιομηχανίας ΑΓΕΤ του Ομίλου Lafarge. Η επιλογή μου στηρίχτηκε στη νευραλγική από περιβαλλοντική σκοπιά θέση του συγκεκριμένου εργοστασίου, στις παρυφές του αστικού ιστού της πόλης του Βόλου, καθώς και στον πρωταγωνιστικό του ρόλο στην οικονομική ανάπτυξη της περιοχής.

Το θέμα διατυπώνεται ως εξής: «Ο ρόλος του εργοστασίου τσιμεντοβιομηχανίας ΑΓΕΤ ΗΡΑΚΛΗΣ στην τοπική οικονομία και την περιβαλλοντική διαχείριση κατά την τελευταία δεκαετία».

Πηγές αφόρμησης: Έπειτα από μια επίσκεψη στη συγκεκριμένη βιομηχανία, αφού οι μαθητές ενημερωθούν για την οργάνωση και τη λειτουργία του εργοστασίου, καθοδηγούνται από το διδάσκοντα σε προβληματισμό σχετικά με το θέμα.

Διδακτικοί στόχοι

Επιδιώκεται οι μαθητές:

- α. Να κατανοήσουν το φάσμα των ωφελειών που προσφέρει η συγκεκριμένη μονάδα παραγωγής για την οικονομική ανάπτυξη της πόλης/περιοχής.
- β. Να συνειδητοποιήσουν τη νευραλγική θέση του εργοστασίου ως προς τον αστικό ιστό και να διερευνήσουν τα κριτήρια επιλογής της συγκεκριμένης θέσης (ευκολία εξόρυξης της πρώτης ύλης, άμεση πρόσβαση στη θάλασσα).
- γ. Να διαμορφώσουν ασφαλή κριτήρια για τον τρόπο που ο άνθρωπος προσδιορίζει τη σχέση του με το περιβάλλον και να αξιολογήσουν την παρουσία του εργοστασίου.
- δ. Να προβληματιστούν αναφορικά με το βαθμό τήρησης των δεσμεύσεων υπέρ μιας βιώσιμης και αειφόρου ανάπτυξης κατά την τελευταία δεκαετία, μέσω της βελτίωσης της περιβαλλοντικής απόδοσης και διαχείρισης.
- ε. Να προσεγγίσουν κριτικά συναφείς βιομηχανικές μονάδες.
- στ. Να εξασκηθούν στη συλλογή και επεξεργασία των πληροφοριών μέσα από προφορικές συνεντεύξεις¹⁶⁶, άρθρα εφημερίδων, καθώς και στη δημιουργία, μελέτη και αξιοποίηση στατιστικών δεδομένων.
- ζ. Να αναλάβουν δράση για την προστασία του περιβάλλοντος της περιοχής τους: πλακάτ, δημιουργία ιστοσελίδας ή ταινίας, οργάνωση δημόσιας ανοιχτής εκδήλωσης για την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνάς τους.

Συγκροτούνται ομάδες εργασίας, καθεμία από τις οποίες επιφορτίζεται με την έρευνα αρχαιακού υλικού, ή τη συγκέντρωση φωτογραφικού υλικού, ή την έρευνα του τοπικού τύπου της συγκεκριμένης ιστορικής περιόδου, με τη δημιουργία πινάκων/διαγραμμάτων/πίτας με βάση τα ευρήματά τους έπειτα από έρευνα σε κάποιο θέμα (κοινωνική προέλευση των εργαζομένων του εργοστασίου, μορφωτικό επίπεδο, φύλο). Τέλος, μια ή περισσότερες ομάδες

¹⁶⁶ Σχετικά με τη μεθοδολογία της προφορικής συνέντευξης: προετοιμασία-ερωτηματολόγιο-συζήτηση-σύνθεση, βλ. βιβλίο εκπαιδευτικού, *Τοπική Ιστορία*, γ' γυμνασίου, σελ. 135, 139.

αναλαμβάνουν να πάρουν προφορικές συνεντεύξεις από έναν αρμόδιο για περιβαλλοντικά ζητήματα (επιστήμονα περιβαλλοντολόγο για παράδειγμα) και από εργαζομένους που είχαν κατά την τελευταία δεκαετία εργαστεί στη συγκεκριμένη βιομηχανία.

Άξονες-δραστηριότητες

Πρώτος άξονας: ***Η Τσιμεντοβιομηχανία «ΑΓΕΤ ΗΡΑΚΛΗΣ» ως παράγοντας της τοπικής οικονομίας.***

Οι προτεινόμενες δραστηριότητες είναι οι ακόλουθες:

1. Να καταγράψετε τα επαγγέλματα των εργαζομένων στο εργοστάσιο και να κατασκευάσετε σχετικό στατιστικό πίνακα.
2. Να συγκεντρώσετε πληροφορίες για τις συνθήκες εργασίας, τις αμοιβές και τις δυνατότητες επιμόρφωσης μέσα από συνεντεύξεις με ανθρώπους του προσωπικού (ανειδίκευτου και εξειδικευμένου). Μπορείτε να αναζητήσετε και πρώην εργαζόμενους που έμειναν άνεργοι λόγω μείωσης προσωπικού.
3. Να βρείτε σχολιασμό μέσα από δημοσιεύματα του τοπικού τύπου, που αφορούν στα παραπάνω ζητήματα ή ακόμη και απεργιακές κινητοποιήσεις των εργαζομένων.

Δεύτερος άξονας: ***Η τεχνολογική εξέλιξη/καινοτομίες στο εργοστάσιο κατά την τελευταία δεκαετία.***

Ως δραστηριότητες προτείνονται οι εξής:

1. Να αναζητήσετε στοιχεία για τη λειτουργία και το ρυθμό παραγωγής της μονάδας. Με βάση τα ευρήματα να κατασκευάσετε γράφημα.
2. Να δημιουργήσετε στατιστικό πίνακα με τις εξαγωγές της τελευταίας δεκαετίας, να αξιολογήσετε τα ποσοτικά δεδομένα και να προσπαθήσετε να τα αιτιολογήσετε.
3. Να απεικονίσετε στο χάρτη τα συγκοινωνιακά δίκτυα, τους εμπορικούς δρόμους, τις αγορές των προϊόντων.

Τρίτος άξονας: *Βιώσιμη ανάπτυξη και περιβαλλοντική διαχείριση.*

Οι δραστηριότητες που προτείνονται ακολουθούν:

1. Ποιες είναι οι δεσμεύσεις και οι δράσεις της ιδιοκτήτριας εταιρείας για μια βιώσιμη ανάπτυξη στην περιοχή, τη βελτίωση της περιβαλλοντικής απόδοσης και τη διατήρηση της βιοποικιλότητας;
2. Να αναζητήσετε πληροφορίες για το υβριδικό φίλτρο, το φυσικό αέριο και τη βιομάζα.
3. Να μελετήσετε την έκθεση των επιθεωρητών για το 2011: «Στο νέο συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον λειτουργίας, οι προτεραιότητες του εργοστασίου έχουν αλλάξει και από τη μεγιστοποίηση της παραγωγής στοχεύουν πλέον στον έλεγχο των εκπομπών. Το εργοστάσιο παρακολουθεί συστηματικά τις εκπομπές του και την κατανάλωση ενέργειας, τα ελέγχει αποτελεσματικά και θέτει στόχους και περιβαλλοντικά προγράμματα για την περαιτέρω μείωσή τους». Στη συνέχεια να ελέγξετε μέσα από άρθρα τοπικών εφημερίδων και περιοδικών αν οι παραπάνω κρίσεις ισχύουν, αν οι υποσχέσεις απέναντι στην τοπική κοινωνία τηρούνται και σε ποιο βαθμό. Μπορείτε επίσης να αναζητήσετε στο διαδίκτυο σχετικά τηλεοπτικά ρεπορτάζ από τα δελτία ειδήσεων τοπικών καναλιών.
4. Να συγκεντρώσετε πληροφορίες για τη βιοποικιλότητα του λατομείου στο Σέσκλο (απολιθώματα) αλλά και στη Μήλο (ευαίσθητη περιβαλλοντικά περιοχή ανήκει στο δίκτυο NATURA με απειλούμενο είδος τη Μεσογειακή Φώκια).
5. Να πάρετε συνέντευξη από επιστήμονα περιβαλλοντολόγο του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, με σκοπό να σας μιλήσει για τη συνεργασία του Πανεπιστημίου με τον Όμιλο Lafarge.
6. Να αναζητήσετε στην ιστοσελίδα της WWF στοιχεία για το σύστημα διαχείρισης της βιοποικιλότητας.

7. Να πάρετε συνέντευξη από έναν-δύο ντόπιους κατοίκους και να ζητήσετε να σας μιλήσουν για την εμπειρία τους από τη γειτονία με το εργοστάσιο. Έπειτα να συνθέσετε το δικό σας κείμενο.
8. Να εντοπίσετε μνημεία της βιομηχανικής κληρονομιάς του Βόλου. Ποιες δραστηριότητες αναπτύχθηκαν σε αυτά; Ποια η κατάσταση των μνημείων σήμερα;

ΠΗΓΕΣ

www.lafarge.gr/wps/portal/gr/el/2_5_1-VolosPlant,

[www.lafarge.gr/wps/portal/gr/el/6_3_3-Protecting Biodiversity](http://www.lafarge.gr/wps/portal/gr/el/6_3_3-Protecting_Biodiversity)

www.express.gr

www.wwf.gr

www.youtube.com

Αρχεία του ΔΗ.Κ.Ι.

2. Επιλέγω ως μονάδα τοπικής/περιβαλλοντικής ιστορίας τη λίμνη Κάρλα. Η επιλογή μου στηρίχτηκε στην πρωτοτυπία και σπανιότητα της περίπτωσης της συγκεκριμένης λίμνης, καθώς αναγεννήθηκε 40 χρόνια μετά την αποξήρανσή της (1962) και πρόκειται για τη σπουδαιότερη αποκατάσταση υδροβιότοπου σε επίπεδο ευρωπαϊκό. Ένα «έργο σύμβολο επανάκτησης περιβαλλοντικών απωλειών του παρελθόντος, πολλαπλής σκοπιμότητας και ωφέλειας στην περιβαλλοντική και παραγωγική ανασυγκρότηση της περιοχής»¹⁶⁷ μπορεί να αξιοποιηθεί διδακτικά και παιδαγωγικά.

Η Βοιβής ή Κάρλα άλλοτε λίμνη και μετά την αποξήρανσή της μια εύφορη πεδιάδα συνιστά ένα φυσικό τοπίο, όπου η ανθρώπινη παρουσία ήταν συνεχής και διαχρονική. Βοιβήδα (Φοίβη-Βοίβη), ή Κερκινίτις, ή Κάρλα, ή Κάρλα Σου, ή Κάρλα Γκιόλ, «Βάλτος» για τους ντόπιους, συνδέθηκε με το Θεό Απόλλωνα, το Φοίβο, που στην περιοχή ερωτεύτηκε την Κυρήνη, την καλλονή

¹⁶⁷ Κατά τον τέως υφυπουργό κ. Μαγκριώτη, τελετή παράδοσης του έργου, 10/2010.

Δάφνη και με την Κορωνίδα γέννησε το φημισμένο γιατρό της αρχαιότητας, Ασκληπιό. Η λίμνη υμνήθηκε από τον Όμηρο, τον Πίνδαρο και το Στράβωνα. Από την περιοχή της ξεκινούν για την Αργοναυτική εκστρατεία ο Άρμενος, ο Πρόθοος και ο Εύμηλος, ενώ η λίμνη ήταν πέρασμα ή καταφύγιο για πολλούς ημιθέους και ήρωες: Θησέας, Ηρακλής, Αμαζόνες. Βρισκόταν νοτιοανατολικά της Λάρισας, κοντά στις βόρειες πλαγιές του Πηλίου, στα όρια των Νομών Λαρίσης και Μαγνησίας. Είχε μέγεθος 180-195 χιλιάδες στρέμματα και βάθος 4-6 μέτρα. Πλημμύρες στις πέριξ γεωργικές καλλιέργειες και τα συχνά κρούσματα ελονοσίας λόγω των βάλτων οδήγησαν στην αποξήρανση της λίμνης.

Όλοι οι Θεσσαλοί βιώνουμε τις επιπτώσεις της αποξήρανσης του δεύτερου σε μέγεθος υδροβιότοπου της χώρας μας, σε όλους τους τομείς. Στον περιβαλλοντικό τομέα, σημαντική απώλεια της παραλίμνιας χλωρίδας και πανίδας αποτελεί η έντονη πτώση του υδροφόρου ορίζοντα. Επιπρόσθετα, οι αλλαγές του μικροκλίματος (έντονες αυξομειώσεις της θερμοκρασίας), η τεράστια μείωση της βιοποικιλότητας και οι δραματικές κοινωνικές και οικονομικές αλλαγές στις παρακάρλιες περιοχές συνιστούν εκφάνσεις του πολυσύνθετου αυτού προβλήματος.

Στο πλαίσιο της αναδημιουργίας της λίμνης, που θα έχει μέγεθος 38 χιλιάδες στρέμματα, προσδοκάται η αποκατάσταση του υπόγειου υδροφόρου ορίζοντα, η άρδευση 100 χιλιάδων στρεμμάτων και η ενίσχυση της ύδρευσης της πόλης του Βόλου με 15 εκατ. κυβικά μέτρα νερού ετησίως-το 50% των αναγκών της πόλης. Το Δεκέμβριο του 2010 άρχισε η άντληση νερού από τον Πηνειό, ενώ όταν τεθούν σε πλήρη λειτουργία τα πέντε αντλιοστάσια του ποταμού θα τροφοδοτούν τη λίμνη με 14 κυβικά μέτρα νερού το

δευτερόλεπτο¹⁶⁸.

Σημαντικά αρχαιολογικά ευρήματα, που φυλάσσονται στην αίθουσα 2 του Αθανασάκειου Αρχαιολογικού Μουσείου του Βόλου, ήρθαν στο φως στη διάρκεια των εργασιών ανασύστασης της λίμνης: κοσμήματα, αγγεία, νομίσματα, υπολείμματα κτιρίων, αγωγοί, τάφοι. Το υπουργείο Πολιτισμού αποφάσισε τη μετατροπή σε επισκέψιμο αρχαιολογικό χώρο ενός τμήματος προϊστορικού οικισμού έκτασης 3,5 στρεμμάτων, της τελικής Νεολιθικής Εποχής¹⁶⁹.

«Η ανασύσταση της λίμνης αναδεικνύει το πρόβλημα της αειφορικής διαχείρισης των υδάτινων πόρων που είναι άρρηκτα συνδεδεμένοι με το ευρύτερο εθνικό και παγκόσμιο πρόβλημα της προστασίας του περιβάλλοντος με παράλληλο σεβασμό στην πολιτιστική μας κληρονομιά»¹⁷⁰.

Η συνεχής αρθρογραφία και η έντονη ανησυχία για τη συνεχιζόμενη υποβάθμιση των υδάτινων πόρων (λειτουργία, ρύπανση Παγασητικού), που συνδέεται με προβλήματα του Θεσσαλικού κάμπου, προβάλλουν ως αδήριτη ανάγκη την ανασύσταση της λίμνης.

Για τους παραπάνω λόγους, το ζήτημα αλλά και διακύβευμα αναφορικά με την υδάτινη επαναφορά της λίμνης θα μπορούσε να αποτελέσει ένα ενδιαφέρον βιωματικό, διδακτικό παράδειγμα περιβαλλοντικής ιστορίας, που αναμένεται να εφαρμόσει τη μεθοδολογία του project και τις βασικές αρχές του: διαθεματικότητα, συλλογικές δράσεις και ενίσχυση διάθεσης συμμετοχής

¹⁶⁸ "[«Λίμνη Κάρλα - Συνάντηση του ανθρώπου με το υγρό στοιχείο»](#)". *Ιστότοπος εφημερίδας «Ναυτεμπορική»*. 22 Οκτωβρίου 2010.

¹⁶⁹ Χαραλαμπίδου, Βάσω (12 Σεπτεμβρίου 1999). "[«Η Κάρλα γίνεται και πάλι λίμνη»](#)". *Ιστότοπος εφημερίδας «Το Βήμα»*

¹⁷⁰ "[«Δικτυακός τόπος της λίμνης Βοιβηίδας - Κάρλας»](#)". ΚΕ.ΜΕ.ΒΟ..

σε περιβαλλοντικές οργανώσεις, άνοιγμα στην τοπική κοινωνία, που προσδοκάται να γίνει κοινωνός στις ανησυχίες των παιδιών.

Το θέμα διατυπώνεται ως εξής: «Από τη Βοιβηίδα του χτες στη Νέα-Κάρλα του σήμερα».

Πηγή αφόρμησης: Μοιράζεται στους μαθητές σε φωτοτυπία κείμενο από τον Πρόλογο του βιβλίου του Γ. Ρούσκα, *Η Επιστροφή της Κάρλας*, για προβληματισμό, που θα πυροδοτήσει σχετική συζήτηση των μαθητών και ανταλλαγή απόψεων:

[...] Το ταξίδι της Κάρλας στο χρόνο κράτησε χιλιάδες χρόνια μέχρι οι μεγάλοι του καιρού μας να μικρύνουν τη ζωή και τον πολιτισμό της για να χωρέσει σε μια σήραγγα και να χαθεί, όπως πίστεψαν, στα νερά του Παγασητικού. Ο ταξιδιώτης που έχει αίσθηση του ιστορικού βάθους θα αναγνωρίσει την εξαφάνιση ενός από τους σημαντικότερους βιότοπους που διέθετε η χώρα. Από τη μυθολογία αρχίζει η ανάσα της ζωής της. Μέσα από τη φαντασία και το μύθο θα περπατήσει με τα αδέξια βήματα των προϊστορικών ανθρώπων της για να στεριώσει στον κόσμο της ιστορίας. Αυτό το μεγάλο ταξίδι που ξεκίνησε μέσα από το μύθο, από το θαυμαστό συνδυασμό της φαντασίας και του ανθρώπινου νου και των φυσικών φαινομένων, που το συνόδεψε η συγκλονιστική προσπάθεια του προϊστορικού ανθρώπου για ανακάλυψη, ευρήματα της δράσης του οποίου είναι διάσπαρτα στην περιοχή της καθώς κι οι δραματικές φάσεις των ιστορικών γεγονότων μέχρι τον προηγούμενο αιώνα, ήρθε το ανθρώπινο χέρι να του δώσει τέλος¹⁷¹. Μπορούμε ακόμη να βάλουμε στους μαθητές να ακούσουν μελοποιημένο το «Τρελοβάπορο» από τον *Ήλιο τον Ηλιάτορα* του Οδυσσέα Ελύτη, για να προσέξουν οι μαθητές το

¹⁷¹ Από τον Πρόλογο του βιβλίου του Γ. Ρούσκα, *Η Επιστροφή της Κάρλας*, ιδιωτική έκδοση, 2001

παράδοξο: « Βαπόρι στολισμένο βγαίνει στα βουνά/ κι αρχίζει τις μανούβρες «βίρα-μάινα»/ την άγκυρα φουντάρει στις κουκουναριές/ φορτώνει φρέσκο αέρα κι απ' τις δυο μεριές». Έτσι, προϊδεάζουμε για το πέρασμα από τη φάση του υγροβιότοπου στη φάση της αποξήρανσης της λίμνης Κάρλας. Οι μαθητές επιλέγουν την ομάδα τους ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους. Η τήρηση χρονοδιαγράμματος αποτελεί βασικό στοιχείο της μεθοδολογίας.

Διδακτικοί στόχοι

Επιδιώκεται οι μαθητές:

- α. να έρθουν σε επαφή με έναν σπουδαίο υγροβιότοπο της περιοχής τους.
- β. να αξιολογήσουν την παρουσία του.
- γ. να διαμορφώσουν ασφαλή κριτήρια για τον τρόπο με τον οποίο ο άνθρωπος οφείλει να προσδιορίζει τη σχέση του με το περιβάλλον.
- δ. να γνωρίσουν το αγαθό του νερού και να κατανοήσουν τη σημασία να αναδειχθεί αυτό από τις σύγχρονες κοινωνίες.

Άξονες-δραστηριότητες

A. Άνθρωποι, φύση και οικονομία κατά την προ της αποξήρανσης εποχή.

Ως δραστηριότητες προτείνονται οι ακόλουθες:

1. Να εντοπίσετε τη γεωγραφική θέση της λίμνης Κάρλας και να αναζητήσετε παλιούς χάρτες που να απεικονίζουν τον υγροβιότοπο. Μπορείτε ακόμη να συγκεντρώσετε στοιχεία που εξηγούν τον τρόπο σχηματισμού της λίμνης αυτής στο συγκεκριμένο τόπο, στοιχεία για τη βιοποικιλότητα (ορνιθοπανίδα, ιχθυοπανίδα). Επίσης, μυθολογικές και ποιητικές αναφορές σχετικές με την Κάρλα στην αρχαία ελληνική γραμματεία.
2. Να συγκεντρώσετε στοιχεία μέσα από συνεντεύξεις από επιστήμονες περιβαλλοντολόγους και εκπροσώπους της Τοπικής Αυτοδιοίκησης για

την κατάσταση του φυσικού τοπίου της περιοχής της λίμνης Κάρλας προ της αποξήρανσης και τις μεταβολές της επόμενης μέρας.

3. Να συγκεντρώσετε στοιχεία μέσα από συνεντεύξεις από ντόπιους κατοίκους για το βιοτικό επίπεδο και τον τρόπο ζωής των κατοίκων του υδροβιότοπου έως το 1962, έτος αποξήρανσής του.

4. Να αναζητήσετε πληροφορίες στο διαδίκτυο για ανάλογα έργα στην υπόλοιπη Ελλάδα τον 20^ο αιώνα.

5. Να περιγράψετε το έκθεμα του Αρχαιολογικού Μουσείου Βόλου (αίθουσα 2), που προέρχεται από την ανασκαφή της περιοχής της λίμνης, που σας εντυπωσίασε ιδιαίτερα.

B. Το μέγεθος και τη λειτουργία του έργου της αποξήρανσης και τα αποτελέσματά του. Οι επιπτώσεις του έργου στο περιβάλλον και την τοπική κοινωνία.

1. Να συγκεντρώσετε πληροφορίες από τη βιβλιογραφία και τον τύπο σχετικά με τις προσδοκίες που γέννησε το έργο της αποξήρανσης. Να εξετάσετε αν οι προσδοκίες αυτές υλοποιήθηκαν τελικά.

2. Να συνθέσετε ένα δικό σας κείμενο με θέμα «οι οικονομικές, κοινωνικές και περιβαλλοντικές συνέπειες της αποξήρανσης της λίμνης Κάρλας κατά την περίοδο 1962-2000». Να χρησιμοποιήσετε τη βιβλιογραφία, άρθρα εφημερίδων και τη μέθοδο της συνέντευξης.

Γ. Το έργο της αναδημιουργίας της λίμνης: προβλήματα και προοπτικές.

1. Να μελετήσετε τις πηγές και να εξηγήσετε τους λόγους αναδημιουργίας και επαναπλημμυρισμού του συγκεκριμένου υδροβιότοπου.

2. Να μελετήσετε άρθρα εφημερίδων και το βιβλίο του Γιάννη Ρούσκα *Η Επιστροφή της Κάρλας* και να συνθέσετε κείμενο με τα επιχειρήματα υπέρ της επαναφοράς της λίμνης Κάρλας.
3. Να επισκεφτείτε την ιστοσελίδα του Μουσείου Λιμναίου Πολιτισμού Κάρλας και να συνθέσετε κείμενο σχετικό με το ρόλο του στην προβολή της πολιτιστικής κληρονομιάς του λιμναίου πολιτισμού της Κάρλας. Αναζητήστε άλλους λιμναίους πολιτισμούς του ελλαδικού-και όχι μόνο-χώρου.
4. Να συμβουλευτείτε πανεπιστημιακές έρευνες και μελέτες του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και του Αριστοτέλειου και να καταγράψετε τα σημερινά περιβαλλοντικά προβλήματα του νεοδημιουργούμενου οικοσυστήματος στην περιοχή της Κάρλας.
5. Να αναζητήσετε πληροφορίες για το θέμα της διαχείρισης υδάτινων πόρων και τη μελλοντική οικοτουριστική αξιοποίηση της περιοχής. Να προτείνετε σχετικές δράσεις, που να αφορούν και στη συμμετοχή του σχολείου σας (π.χ. σύνταξη δελτίων τύπου για τροφοδότηση των Μ.Μ.Ε.).
6. Να φωτογραφήσετε τη σημερινή Κάρλα και να συγκρίνετε την εικόνα με την Κάρλα του χθες και στις δύο φάσεις της, ως υγροβιότοπου και ως «πεδιάδας». Έπειτα να διοργανώσετε έκθεση φωτογραφίας.

Μορφές αξιολόγησης

Διαμορφωτική

ΠΗΓΕΣ

Γ. Βαβίζος, *Μελέτη-Επιπτώσεις αποξήρανσης λίμνης Κάρλας*, Αθήνα
1984

Π. Γεράκης, «Προστασία και διαχείριση των ελληνικών υγροτόπων».
Πρακτικά Συνάντησης εργασίας για τους ελληνικούς υγρότοπους, Θεσ/νίκη
1990

Θ. Λέκκας, *Διαχείριση υδάτινων πόρων*, Cosmos ΕΠΕ, Αθήνα 1996

Υγρότοποι. *Μια πολύτιμη εθνική κληρονομιά*, Εκδόσεις Υπ. Γεωργίας, Αθήνα 2004

Γιάννης Ρούσκας, *Η Επιστροφή της Κάρλας*, ιδιωτική έκδοση, 2001

Βάσω Χαραλαμπίδου (12 Σεπτεμβρίου 1999). "«Η Κάρλα γίνεται και πάλι λίμνη»". *Ιστότοπος εφημερίδας «Το Βήμα»*.

"«Λίμνη Κάρλα - Συνάντηση του ανθρώπου με το υγρό στοιχείο»". *Ιστότοπος εφημερίδας «Ναυτεμπορική»*. 22 Οκτωβρίου 2010.

"Δικτυακός τόπος της λίμνης Βοιβηίδας - Κάρλας". ΚΕ.ΜΕ.ΒΟ..

"Δικτυακός τόπος αφιερωμένος στην Κάρλα".

Ιστοσελίδα 7ου Γυμνασίου Λάρισας για την Κάρλα

Κάρλα, ο πολιτισμός του νερού (Αρχείο ντοκιμαντέρ της Ε.Ρ.Τ.)

www.econews.gr

http://www.ekby.gr/ekby/el/amphivion_el/issue42.pdf

www.minenv.gr/

Συμπεράσματα

Αναντίρρητα, στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πρακτικής διαδικασίας, τα περιβαλλοντικά ζητήματα είναι ένα σύνθετο δίκτυο αλληλεξαρτώμενων αιτιών και συνεπειών, που δύσκολα αποκαλύπτεται με συστηματικό τρόπο, καθώς οι μαθητές σπάνια λαμβάνουν επαρκή κατανόηση των αληθινών επιδράσεων αιτιωδών παραγόντων και λύσεων προτεραιότητας. Συνάμα, ανθρωποκεντρική καλείται να είναι η εκπαιδευτική προσέγγιση στα περιβαλλοντικά ζητήματα, τη στιγμή που η επίδραση της ανθρώπινης ζωής στα οικοσυστήματα φέρνει στα όρια τους φυσικούς πόρους του πλανήτη. Συνεπώς, μια αίσθηση δικαιοσύνης για όλα τα είδη της φύσης πρέπει να συνοδεύει μια παγκόσμια οικολογική διάσταση και να ενσωματώνεται στα εκπαιδευτικά προγράμματα. Η εξαιρετικά αυξημένη επίδραση του ανθρώπινου είδους πάνω στα έμβια φυσικά συστήματα της γης καθιστά όσο ποτέ άλλοτε πολύ σημαντική την κατανόηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς κι αυτό είναι έργο της περιβαλλοντικής ιστορίας, που μελετά τους τρόπους με τους οποίους οι άνθρωποι σχετίζονται με τα περιβάλλοντά τους και τα άλλα έμβια όντα.

Η Περιβαλλοντική Ιστορία απαιτεί να διευρύνουμε την προοπτική μας πέρα από τις αρχές μιας επιστήμης αποκλειστικά, καθώς η κατανόηση ενός περιβαλλοντικού ζητήματος προϋποθέτει την άντληση και επεξεργασία στοιχείων από διαφορετικούς επιστημονικούς κλάδους. Η διάδραση μεταξύ εννοιολογικών και μεθοδολογικών εργαλείων από ποικίλα επιστημονικά πεδία είναι αναγκαία, καθώς το νέο γνωστικό πεδίο που προκύπτει επιτρέπει να αποκαλυφθεί ο σύνθετος και πολυδιάστατος χαρακτήρας των περιβαλλοντικών θεμάτων και η διάδραση μεταξύ των διαφορετικών αλλά

αλληλεξαρτώμενων πτυχών του. Επομένως, σύμφωνα με το αίτημα της διεπιστημονικότητας, πρέπει να ενοποιούνται τα επιστημονικά πεδία στο αναλυτικό πρόγραμμα, μακριά από τον κατακερματισμό της γνώσης. Το μάθημα της Οικολογίας δεν πρέπει να εξοριστεί ως ένα ακόμη μάθημα, αλλά να γίνει μια ενοποιητική αρχή. Το βιβλίο της Φύσης έχει τη δική του γλώσσα. Αν δεν τη μάθουμε, είμαστε σα ξένοι στη δική μας χώρα.

Επομένως, δεν πρέπει να συλλαμβάνεται η Π.Ε. ως το παιδί της εκπαίδευσης των θετικών επιστημών, αλλά να κατανοείται η συνθετότητα των αλληλεξαρτώμενων πλανητικών σχέσεων. Σήμερα στο πλαίσιο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης κυρίαρχη είναι η θέση των φυσικών επιστημών, τουλάχιστον στη χώρα μας, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι απουσιάζουν και φωτεινά παραδείγματα που να επιβεβαιώνουν για το αντίθετο, όπως ήδη έχει επισημανθεί. Οι εκπαιδευτικοί των ανθρωπιστικών επιστημών, μάλιστα στην πλειοψηφία τους, δεν έχουν λάβει την κατάλληλη επιμόρφωση, ώστε να μπορούν να εντάσσουν και να ενσωματώνουν στο μάθημά τους μια περιβαλλοντική πτυχή ή να οργανώνουν ανάλογα σχέδια δράσης.

Όπως επισημάνθηκε, σύμφωνα με τον William Cronon, ένα από τα επίπεδα ανάλυσης στην Περιβαλλοντική Ιστορία είναι η ιδεολογία, οι πεποιθήσεις. Επομένως, αν οι τάσεις της σύγχρονης κουλτούρας και της κυρίαρχης ιδεολογίας της κοινωνίας προκαλούν τη συνεχή καταστροφή της βιόσφαιρας, απαιτείται μια θεμελιώδης αλλαγή στην κουλτούρα, που μόνο μέσω των επιστημών του ανθρώπου, συνεπώς και της ιστορίας είναι δυνατό να υλοποιηθεί στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος.

Προκειμένου μάλιστα το νέο άτομο να αποκτήσει την ικανότητα στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας να επεξεργάζεται τις πληροφορίες, να τις κατανοεί, να αναλύει και να συνθέτει, να διαπιστώνει αναφορικά με τις επιπτώσεις των προτεινόμενων εναλλακτικών, να επιλύει προβλήματα και να ατενίζει τα θέματα πολύπλευρα, η συμβολή της επιστήμης της Ιστορίας ως

κοινωνικής επιστήμης, και της Περιβαλλοντικής Ιστορίας ειδικότερα, είναι καθοριστική, η διδασκαλία της οποίας παρέχει τις αναγκαίες κοινωνικές αξίες, που διαμορφώνουν συμπεριφορές προς την κατεύθυνση της διάδρασης με τη φύση για το κοινό καλό.

Επιπρόσθετα, για να κατανοήσουν οι μαθητές την επίδραση των μεταβαλλόμενων κοινωνικών διαμορφώσεων πάνω στο φυσικό κόσμο, να γνωρίσουν παγκόσμια περιβαλλοντικά ζητήματα που απεικονίζουν τη φύση της περιβαλλοντικής πολιτικής σε διαφορετικές κοινωνίες στο πλαίσιο του παγκόσμιου συστήματος, να συνειδητοποιήσουν ότι οι δαπάνες και τα οφέλη που πηγάζουν από τη χρήση της φύσης κατανέμονται άνισα στις περισσότερες κοινωνίες, να αναγνωρίσουν την ανάγκη για βιώσιμη ανάπτυξη και τις αντιφάσεις που προξενεί αυτή η προοπτική στο παρόν παγκόσμιο σύστημα, η διδασκαλία της περιβαλλοντικής ιστορίας καλείται να συνδυάζει ανθρωπιστικές και ορθολογιστικές προσεγγίσεις στη γνώση με πρεσβεύουσες αξίες: τη δικαιοσύνη, την ισοτιμία, τον ορθό λόγο, τη δημοκρατία, σε κλίμα αισιοδοξίας και ελπίδας, που ο δάσκαλος πρέπει να δημιουργεί στην τάξη. Τη διδασκαλία της ιστορίας για το περιβάλλον ενδιαφέρει και η ηθική διάσταση της εκπαίδευσης, που αφορά στη διατήρηση της ζωής στον πλανήτη και τη δικαιότερη κατανομή του πλούτου, φυσικού και υλικού.

Συνεπώς, χτίζοντας πάνω στην προηγούμενη γνώση, στις «εύπλαστες επιδράσεις» που δέχονται τα νέα άτομα, θέτοντας τοπικά κατάλληλους στόχους, συντονίζοντας τα κύρια συστατικά της περιβαλλοντικής διδασκαλίας και μάθησης, μπορούμε να ενισχύσουμε την αδιαπραγμάτευτα αναγκαία παρουσία της περιβαλλοντικής ιστορίας στη διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας και στα Εκπαιδευτικά Αναλυτικά Προγράμματα κατ' επέκταση. Αν στο παρόν αναλυτικό πρόγραμμα η φύση δεν είχε παραγκωνιστεί από την ιστορική προσέγγιση και το μάθημα της ιστορίας έμπαινε σε ένα οικολογικό

πλαίσιο, θα δινόταν έμφαση στην άνιση σχέση κουλτούρας και φύσης, που ερμηνεύει ικανοποιητικά την οικολογική κρίση.

Αναμφισβήτητα, και η τοπική ιστορία, που μπορεί να λειτουργήσει διαδραστικά με την περιβαλλοντική, πρέπει να λάβει έναν πολύ πιο δυναμικό και διευρυμένο ρόλο στην ελληνική εκπαίδευση ως ξεχωριστό μάθημα αντί του ευκαιριακού, συμπληρωματικού και αποσπασματικού της ρόλου στο πλαίσιο της διδασκαλίας της ιστορίας στη Γ' Γυμνασίου.

Επιπρόσθετα, έχει επισημανθεί η απομόνωση του σύγχρονου σχολείου από την κοινότητα και η ανάγκη συμμετοχής των παιδιών σε περιβαλλοντικά ζητήματα. Η κύρια αξία μιας βασισμένης στον τόπο εκπαίδευσης έγκειται στον τρόπο που αυτή υπηρετεί την ενδυνάμωση των δεσμών των παιδιών με τους άλλους και τις περιοχές όπου ζουν. Ο δάσκαλος καθοδηγεί και εμπυχώνει το μαθητή στη δράση του ώστε να κάνει κτήμα του τη γνώση μέσω της βιωμένης εμπειρίας.

Μια βασισμένη στον τόπο εκπαίδευση έχει ως σκοπό να προετοιμάζει τους μαθητές να ζουν και να εργάζονται, για να διατηρήσουν την πολιτισμική και οικολογική ακεραιότητα των τόπων όπου κατοικούν. Η υιοθέτηση της τοποσυνειδησιακής εκπαίδευσης είναι αναγκαία, προκειμένου να παρέχει στους μαθητές τη γνώση και τα αναγκαία βιώματα, ώστε να συμμετέχουν ενεργά στη δημοκρατική διαδικασία. Ως προϋποθέσεις για τη υλοποίησή της ορίζονται οι γνώσεις των οικολογικών μοντέλων, των συστημάτων που καθορίζουν τις αιτιώδεις σχέσεις και των μακροπρόθεσμων επιδράσεων των ανθρώπινων δράσεων στα οικολογικά συστήματα.

Η εκπαιδευτική παράδοση της «cultural journalism», που αναλύθηκε στο πλαίσιο της τοποσυνειδησιακής εκπαίδευσης, μέσω της εφαρμογής της στο μάθημα της Ιστορίας, προετοιμάζει τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές να αναλύουν την παγκόσμια οικονομία από την οπτική όλων των ανθρώπων και όλων των τόπων που, αναπόφευκτα, επηρεάζει. Βρίσκει

τρόπους σύνδεσης της μελέτης της κουλτούρας στους κοντινούς τόπους με την αντίστοιχη στους μακρινούς και συμβάλλει στη γεφύρωση του χάσματος φύσης-κουλτούρας.

Αναφορικά με την επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, τονίστηκε στην πλαίσιο αξιολόγησης των περιβαλλοντικών προγραμμάτων η ανάγκη για συμμετοχή και συνεργασία, για εμπλοκή του συνόλου των εκπαιδευτικών του σχολείου, για προσωπική έρευνα και καινοτόμα διάθεση, για σχεδιασμό και ανταλλαγή απόψεων τόσο σε τοπικό και εθνικό όσο και σε διεθνικό επίπεδο.

Στο πλαίσιο αυτό, για την υλοποίηση προγραμμάτων περιβαλλοντικής ιστορίας χρειάζεται οι νέοι να αναγνωρίζουν ότι η περιβαλλοντική πολιτική και οι αποφάσεις βασίζονται σε αξίες που διαπερνούν την επιστημονική λογική και να μπορούν να μετατρέψουν τις απλές νύξεις σε αποφάσεις αξιών ξεκάθαρες και σαφείς. Επιπλέον, η εκπαίδευση πρέπει να αναγνωρίζει ότι η οικολογική κρίση δεν μπορεί να ξεπεραστεί ούτε από την προσέγγιση μιας φυσικής επιστήμης ούτε από ομάδες παραδοσιακών αξιών που εξακολουθούν να προσανατολίζονται προς ένα ήθος παραγωγικότητας, την τεχνολογική πρόοδο και την ανάπτυξη εργαλειακών δεξιοτήτων, ενώ οι κοινωνίες οφείλουν να αναγνωρίσουν ότι τα απειλούμενα οικολογικά συστήματα απαιτούν μια οικο-ηθική που λειτουργεί ως μια αναγκαία συνθήκη για τη διατήρηση της ζωής, συμπεριλαμβανομένης και της επιβίωσης του ανθρώπινου είδους.

Αναντίρρητα, τα συναισθήματα επηρεάζουν τη συμπεριφορά των μαθητών. Σημαντικό κομμάτι της παραγωγής ενός συναισθήματος είναι το βίωμα που προηγείται αυτού. Η έγερση ευχάριστων συναισθημάτων για τη φύση και το δομημένο περιβάλλον είναι συνέπεια μιας μαθησιακής διαδικασίας, βασισμένης στην εμπειρία, το συναίσθημα, την ενσυναίσθηση, συγκινησιακή και γνωστική. Παιδιά με εξωτερικά βιώματα συγκριτικά με παιδιά χωρίς εμπειρίες από εξωτερικές δραστηριότητες διαθέτουν

περισσότερη ενσυναίσθηση, μεγαλύτερη διάθεση συνεργασίας, ηθικές κρίσεις, θέληση για δράση, που πηγάζει από την κατανόηση της διαδραστικής σχέσης ανθρώπου-φύσης και τη διαμόρφωση προσωπικών αξιών. Επίσης, εμπειρικές έρευνες έχουν καταδείξει τον ενθουσιασμό των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τα έντονα κίνητρά τους, όσο περισσότερο τα θέματα των projects απομακρύνονται από την παραδοσιακή διδασκαλία. Αυτό οφείλεται στο ότι τα θέματα είναι πιο κοντά στη ζωή και προσφέρονται περισσότερες δυνατότητες για συνεργασία και ενεργό συμμετοχή.

Επιπρόσθετα, αξίζει να επισημανθεί ότι με την απλή γνώση των γεγονότων δε μεταβάλλονται οι συμπεριφορές. Απαιτείται η τροφοδότηση με γνώσεις που ικανοποιούν προσωπικά οφέλη: κοινωνική αποδοχή, διασκέδαση, ευχαρίστηση, ασφάλεια, υγιέστερη ζωή. Το περιβάλλον γίνεται έτσι ένα μέσο, η σπουδαιότητα του οποίου υπόκειται στην επιδοκιμασία από την οπτική γωνία της κοινωνικής ωφέλειας. Η επιδοκιμασία αυτή συνδέεται με τα ατομικά συναισθήματα προς τη φύση και τη σημασία της ως πηγής και κινήτρου συναισθηματικών εμπειριών. Τέλος, η διάδραση σχολείου και κοινότητας μπορεί να συμβάλει στην επιτυχέστερη επίδραση της περιβαλλοντικής ιστορίας, στη μεταβολή στάσεων και συμπεριφορών προς το περιβάλλον προς την κατεύθυνση της διαμόρφωσης μιας παγκόσμιας ηθικής για μια βιώσιμη διαβίωση και για την επιβίωση.

Η περιβαλλοντική ιστορία καλείται να παρέχει εμπειρίες επίλυσης προβλημάτων, λήψης αποφάσεων και συμμετοχής, με συλλογισμούς θεμελιωμένους πάνω σε οικολογικές, πολιτικές, οικονομικές, κοινωνικές, αισθητικές και ηθικές πτυχές του θέματος. Επιπρόσθετα, αφορά στην προώθηση αλλαγών των στάσεων και συμπεριφορών που θα βοηθήσουν στην επίλυση υπαρκτών προβλημάτων, που σχετίζονται με το περιβάλλον, και θα συμβάλλουν στην αποφυγή δημιουργίας νέων προβλημάτων. Ο απώτερος σκοπός είναι κάθε πολίτης να διαμορφώσει μια υπεύθυνη στάση απέναντι στη

βιώσιμη ανάπτυξη του πλανήτη, να εκτιμήσει τους φυσικούς πόρους και την ομορφιά της φύσης και να αποκτήσει μια ηθική για τα περιβαλλοντικά ζητήματα. Εύλογα, για να υλοποιηθούν οι παραπάνω στόχοι, είναι ανάγκη κάθε εκπαιδευτικό ίδρυμα να επιδοθεί σε σχεδιασμούς και προοδευτικά και καινοτόμα προγράμματα εργασίας, που να συμπεριλαμβάνουν όλα τα γνωστικά αντικείμενα, με τις κατάλληλες μεθόδους διδασκαλίας και μελετημένους διδακτικούς στόχους.

Επομένως, είναι ανάγκη να υιοθετηθεί ένα νέο όραμα και μια εκπαιδευτική διαδικασία που να απελευθερωθεί από τους εξωτερικά καθορισμένους προγραμματισμούς, τις αγκυλώσεις ή ακόμη και στρεβλώσεις ενός συγκεντρωτικού αναλυτικού προγράμματος και να βασίζεται σε μια ολιστική προσέγγιση της κατανόησης του περιβάλλοντος, υπό το πρίσμα κοινωνικών αλλαγών και επαναπροσδιορισμών των στόχων από μέρος της ίδιας της κοινωνίας προς την κατεύθυνση μιας ισότιμης και δίκαιης κατανομής του παγκόσμιου φυσικού πλούτου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Bina Agarwal, «The Gender and Environment Debate: Lessons from India», *Feminist Studies*, Vol. 18, No. 1 (Spring, 1992), pp. 119-158

Arun Agrawal, «Environmentalism: Community, Intimate Government, and the Making of Environmental Subjects in Kumaon, India», *Current Anthropology*, Vol. 46, No. 2 (April 2005), pp. 161-190

Leena Aho, «A Theoretical Framework for Research into Environmental Education», *International Review of Education*, Vol. 30, No. 2 (1984), pp. 183-191

Darren Bryant and Penney Clark, «Historical Empathy and "Canada: A People's History"», *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, Vol. 29, No. 4 (2006), pp. 1039-1063

Susan Buckingham, «Ecofeminism in the Twenty-First Century», *The Geographical Journal*, Vol. 170, No. 2, Environment and Development in the UK (Jun., 2004), pp. 146-154

William Cronon, (Ed.), *Uncommon Ground Rethinking the Human Place in Nature*, W.W. Norton & Co, New York, 1995

William Cronon, «Modes of Prophecy and Production: Placing Nature in History», *The Journal of American History*, Vol. 76, No 4 (Mar., 1990), pp. 1122-1131

Deane Curtin, «Toward an Ecological Ethic of Care», *Hypatia*, Vol. 6, No. 1, *Ecological Feminism* (Spring, 1991), pp. 60-74

Ian Davies, Mark Evans, Alan Reid, «Globalising Citizenship Education? A Critique of 'Global Education' and 'Citizenship Education'», *British Journal of Educational Studies*, Vol. 53, No. 1 (Mar., 2005), pp. 66-89

Nadine Dolby and Aliya Rahman, «Research in International Education», *Review of Educational Research*, Vol. 78, No. 3, September 2008, pp. 676-726

Arturo Escobar, «After Nature: Steps to an Antiessentialist Political Ecology», *Current Anthropology*, Vol. 40, No. 1 (February 1999), pp. 1-30

Matthew Evenden «Reflections: Environmental History Pedagogy Beyond History and the Web», *Environmental History*.FindArticles.com. 10 Jan, 2011.

Richard C. Foltz , «Does Nature Have Historical Agency? World History, Environmental History, and How Historians Can Help Save the Planet», *The History Teacher*, Vol. 37, No. 1, Special Feature Issue: Environmental History and National History Day 2003 Prize Essays (Nov., 2003), pp. 9-28

Robert Goodland and Herman Daly, «Environmental Sustainability: Universal and Non-Negotiable, Ecological Applications», *Ecological Applications*, Vol. 6, No. 4 (Nov., 1996), pp. 1002-1017

David L. Gosling , Review: [untitled], *International Journal of Hindu Studies*, Vol. 9, No. 1/3 (Jan., 2005), pp. 184-185

David A. Gruenewald , «Foundations of Place: A Multidisciplinary Framework for Place-Conscious Education», *American Educational Research Journal*, Vol. 40, No. 3 (Autumn, 2003), pp. 619-654

Mario Grün, "Gadamer and the Otherness of Nature: Elements for an Environmental Education", *Human Studies*, Vol. 28, No 2 (2005), pp. 157-171

H.Higgins, *Fluxus Experience*, University of California Press, 2002

A.Kenny, *Ιστορία της Δυτικής Φιλοσοφίας*, Oxford University Press, 1994.

John A. Kinch, «The Nature of Environmental History», *American Quarterly*, Vol. 47, No. 2 (Jun., 1995), pp. 354-360

Carol D. Lee, «2008 Wallace Foundation Distinguished Lecture-- The Centrality of Culture to the Scientific Study of Learning and Development: How an Ecological Framework in Education Research Facilitates Civic Responsibility », *Educational Researcher*, 2008 37: 267

Michael Lewis, «This Class Will Write a Book»: An Experiment in Environmental History Pedagogy", *Environmental History* 9 (October 2004), pp. 604-619

Bruce Mazlish and Akira Iriye (Eds.), *The Global History Reader*, Routledge, London and New York, 2005

Vasudha Narayanan, «"One Tree Is Equal to Ten Sons": Hindu Responses to the Problems of Ecology, Population, and Consumption», *Journal of the American Academy of Religion*, Vol. 65, No. 2 (Summer, 1997), pp. 291-332

Joy A. Palmer, *Environmental Education in the 21st Century: Theory, Practice and Promise*, Routledge, London and New York, 1998

N. Patrick Peritore, «Environmental Attitudes of Indian Elites: Challenging Western Postmodernist Models», *Asian Survey*, Vol. 33, No. 8 (Aug., 1993), pp. 804-818

Robert Phillips , «Contesting the past, Constructing the Future: History, Identity and Politics in Schools», *British Journal of Educational Studies*, Vol. 46, No. 1 (Mar., 1998), pp. 40-53

Joachim Radkau, *Nature and Power: A Global History of the Environment*, Cambridge University Press, 2008

Emily J. Rice, «Local History», *The Course of Study*, Vol. 1, No. 8 (Apr., 1901), pp. 689-693

Klaus Schleider, «Beyond Environmental Education: The need for Ecological Awareness», *International Review of Education*, Vol. 35, No. 3 (1989), pp. 257-281

Gregory R. Schrott, Kimberly A. With, Anthony W. King, «On the Importance of Landscape History for Assessing Extinction Risk»,

Ecological Applications, Vol. 15, No. 2 (Apr., 2005), pp. 493-506

Vandana Shiva, *Staying Alive: Women, Ecology and Survival*, London ;Zed Books, 1988, pp. 39, 42.

Jeffrey K. Stine, «Placing Environmental History on Display», *Environmental History*, Vol. 7, No. 4 (Oct. 2002), pp. 566-588

William H. Tishler , «The Landscape: An Emerging Historic Preservation Resource», *Bulletin of the Association for Preservation Technology*, Vol. 11, No. 4 (1979), pp. 9-25

Emma Tomalin, «Bio-Divinity and Biodiversity: Perspectives on Religion and Environmental Conservation in India», *Numen*, Vol. 51, No. 3 (2004), pp. 265-295

Raven McCrory Wallace, «A Framework for Understanding Teaching with the Internet», *American Educational Research Journal*, Vol. 41, No. 2 (Summer, 2004), pp. 447-48

Christopher Will, «Education and Human Survival: The Relevance of the Global Security Framework to International Education», *International Review of Education*, Vol. 46, No. 3/4 (Jul., 2000), pp. 183-203

Donald Worster, *The Wealth of Nature, Environmental History and The Ecological Imagination*, Oxford University Press, New York, 1993

ΕΛΛΗΝΟΦΩΝΗ

Σ. Ασωνίτης, Θ. Παππάς, *Τοπική Ιστορία, Γ' Γυμνασίου*, βιβλίο εκπαιδευτικού

Γ. Βαβίζος, *Μελέτη-Επιπτώσεις αποξήρανσης λίμνης Κάρλας*, Αθήνα, 1984

Π. Γεράκης, «Προστασία και διαχείριση των ελληνικών υγροτόπων». Πρακτικά Συνάντησης εργασίας για τους ελληνικούς υγρότοπους, Θεσ/νίκη 1990

Α. Γεωργόπουλος, «Το άνοιγμα του σχολείου στη ζωή», *Η Νέα Οικολογία*, 16, 1986, σσ .52-55.

Θ. Λέκκας, *Διαχείριση υδάτινων πόρων*, Cosmos ΕΠΕ, Αθήνα 1996

Γεώργιος Ν. Λεοντσίνης, *Διδακτική της Ιστορίας: Τοπική Ιστορία και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, Αθήνα, 1996

Γιάννης Ρούσκας, *Η Επιστροφή της Κάρλας*, ιδιωτική έκδοση, 2001

Jean-Jacques Rousseau, *Αιμίλιος ή Περί Αγωγής*. Τομ. I-III, Αθήνα, Πλέθρον, 2001, μετάφραση: Πολυτίμη Γκέκα, επιμέλεια: Γιώργος Σπανός

Υγρότοποι. Μια πολύτιμη εθνική κληρονομιά, Εκδόσεις Υπ. Γεωργίας, Αθήνα 2004

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

Βάσω Χαραλαμπίδου (12 Σεπτεμβρίου 1999). "[«Η Κάρλα γίνεται και πάλι λίμνη»](#)". *Ιστότοπος εφημερίδας «Το Βήμα»*.

Α. Χρονοπούλου-Κ. Γιαννόπουλος, «Για το αφιέρωμα στην περιβαλλοντική εκπαίδευση», Σύγχρονη Εκπαίδευση, 44, 1989, σ. 51.

Κ. Χρυσοφίδης, Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία, Gutenberg, Αθήνα 2002.

ΤΑΞΙΔΙΩΤΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ

William Dalrymple, *Ιερή Ινδία, Εννιά Ζωές, Εννιά Ιστορίες*, εκδ. Μεταίχμιο (*Nine Lives, In Search of the Sacred in Modern India*, Bloombury Pudlishing Plc, 2009)

ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΟΙ ΤΟΠΟΙ

[Interview; Dr. Vandana Shiva on the Rights of Mother Earth | KBOO Community Radio](#)

http://www.falkirk.gov.uk/services/education/school_information/primary_establishments/beancross/beancross%20school%20brochure.pdf

http://www.ijese.com/IJESE_v4n1_Jeronen%20et%20al..pdf

http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2002/liitteet/opm_340_89ktpo.pdf

[JSTOR: European Journal of Education, Vol. 26, No. 4 \(1991\), pp. 315-323](#)

[Framework to Assess Environmental Literacy | NAAEE](#)

<http://resources.spaces3.com/c518d93d-d91c-4358-ae5e-b09d493af3f4.pdf>

[Welcome to the South African Education and Environment Project \(SAEP\)](#)

[South Africa National Parks - SANParks - Official Website - Accommodation, Activities, Prices, Reservations](#)

www.lawisgreek.com/concept-environmental-education-india

www.cpreec.org/environmentaleducation.htm

www.econews.gr

http://www.ekby.gr/ekby/el/amphivion_el/issue42.pdf

www.minenv.gr/

[www.lafarge.gr/wps/portal/gr/el/2_5_1-VolosPlant,](http://www.lafarge.gr/wps/portal/gr/el/2_5_1-VolosPlant)

[www.lafarge.gr/wps/portal/gr/el/6_3_3-Protecting Biodiversity](http://www.lafarge.gr/wps/portal/gr/el/6_3_3-Protecting_Biodiversity)

www.express.gr

www.wwf.gr

www.youtube.com

"«Λίμνη Κάρλα - Συνάντηση του ανθρώπου με το υγρό στοιχείο»". *Ιστότοπος εφημερίδας «Ναυτεμπορική».* 22 Οκτωβρίου 2010.

"Δικτυακός τόπος της λίμνης Βοιβηίδας - Κάρλα". ΚΕ.ΜΕ.ΒΟ..

"Δικτυακός τόπος αφιερωμένος στην Κάρλα".

Ιστοσελίδα Του Γυμνασίου Λάρισας για την Κάρλα

Κάρλα, ο πολιτισμός του νερού (Αρχείο ντοκιμαντέρ της [Ε.Ρ.Τ.](#))