

**2<sup>ο</sup> ΔΙΕΘΝΕΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟ**  
**Η ΠΑΙΔΕΙΑ ΣΤΗΝ ΑΥΓΗ ΤΟΥ 21<sup>ο</sup>Υ ΑΙΩΝΑ**  
**Ιστορικο-Συγκριτικές Προσεγγίσεις**  
**Συνεδριακό Κέντρο Πανεπιστημίου Πατρών**  
**4 - 6 Οκτωβρίου 2002**  
**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΑΤΡΩΝ**  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**  
**ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΙΣΤΟΡΙΚΟΥ ΑΡΧΕΙΟΥ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΔΙΕΘΝΟΥΣ**  
**ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

«Η ιστορική εξέλιξη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο γερμανικό χώρο και η προσαρμογή των στοχεύσεων της στις απαιτήσεις της Παιδείας του 21ου αιώνα»,

Μαρία ΡΑΠΤΑΚΗ

Υποψήφια Διδάκτωρ

Πανεπιστήμιο Έσσεν

Έσσεν, Γερμανία

[Maria.Raptaki@ruhr-uni-bochum.de](mailto:Maria.Raptaki@ruhr-uni-bochum.de)

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Με την εισαγωγή του όρου περιβαλλοντική εκπαίδευση στο συνέδριο της Στοκχόλμης το 1972 επιχειρείται μια εκπαιδευτική και πολιτική απάντηση στην όξυνση των περιβαλλοντικών προβλημάτων, αλλά και μια προσπάθεια αναθεώρησης εκπαιδευτικών και πολιτικών στοχεύσεων. Ο όρος «Environmental Education» εισέρχεται και αρχίζει να εδραιώνεται στο χώρο της Γερμανίας ένα χρόνο αργότερα ως Περιβαλλοντική Αγωγή (Umwelterziehung). Με την αρχή της δεκαετίας του '80 λήγει και η περίοδος χάριτος για την ΠΑ και ένα μέρος των επικριτών/μεταρροθμιστών της καταφεύγει στη λεγόμενη οικοπαιδαγωγική (Ökopädagogik) και ένα άλλο στην φυσιοκεντρική/φυσιολατρική Παιδαγωγική (Naturbezogene Pädagogik). Αυτές οι δύο κατευθύνσεις θέλησαν να αποτέλεσουν στο θεωρητικό επίπεδο τον αντίποδα της Περιβαλλοντικής Αγωγής εκτιμώντας την ως ωφελμιστική/εργαλειακή (Utilitär) προβάλλοντας οι ίδιες ένα ριζοσπαστικότερο χαρακτήρα. Στη δεκαετία του '90 ενσωματώνονται και οι τρεις αυτές κατευθύνσεις στον όρο Περιβαλλοντική Παιδεία (Umweltbildung), ο οποίος ενέχει διευρυσμένους εκπαιδευτικούς στόχους, άμεσα συναρτώμενους με την συνεχώς παγκοσμιοποιούμενη κοινωνία ως τον καθοριστικότερο παράγοντα διαμόρφωσης του 21<sup>ου</sup> αιώνα καθώς και με τους όρους και προϋποθέσεις για μια βιώσιμη εξέλιξη της.

## ABSTRACT

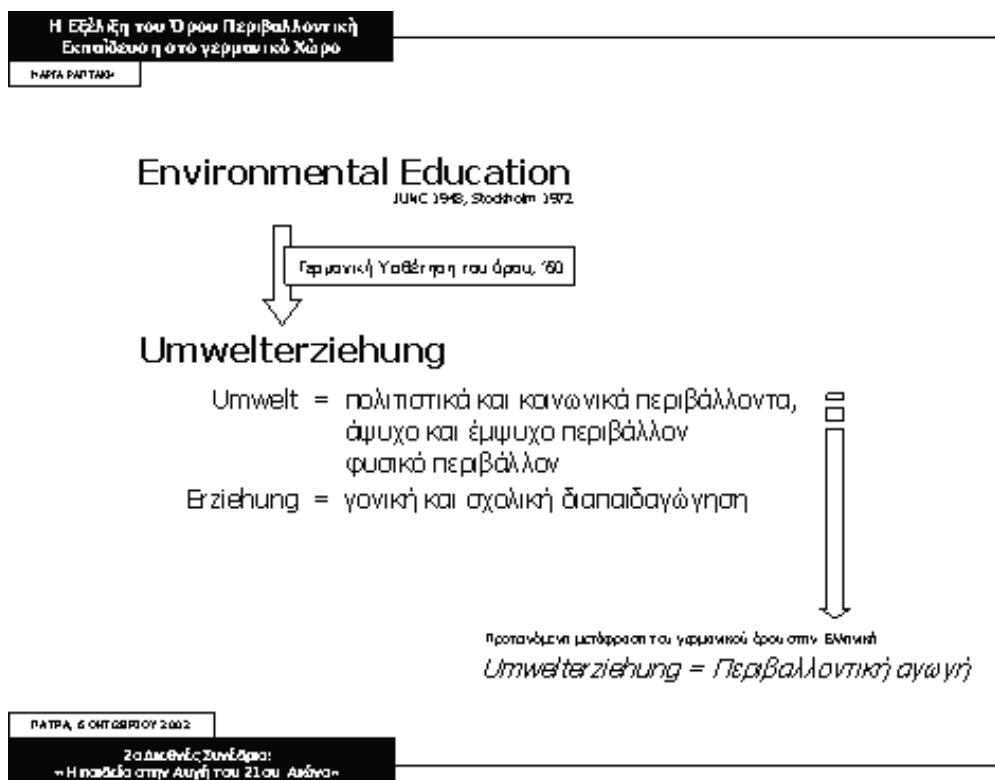
With the introduction of the term «environmental education» at the Stockholm-Conference of 1972 had been intended to find out an educational and political answer to the dramatically expanded ecological problems but also to try to reform the general educational and political goals. The term «Environmental Education» will be introduced and established in Germany one year later as «Umwelterziehung». At the beginning of the 80's the period of favour for «Umwelterziehung» will end and one part of its critics/reformers will found the «Ökopädagogik» while another part is for the «Naturbezogene Pädagogik» (lit. nature near education). These two new approaches wanted to create the theoretical antipode to «Umwelterziehung» based on their basic argument that «Umwelterziehung» was utilitarian while they were much more revolutionary. In the 90's all three approaches will be united under the new term «Umweltbildung», which contains wider educational purposes and goals, which are embedded in the process of globalization in the 21<sup>st</sup> century, as well as in the frame of sustainable development.

## 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ: ΟΡΙΣΜΟΙ/ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΕΙΣ

Με την καθιέρωση του όρου «environmental education» (ή περιβαλλοντική εκπαίδευση σύμφωνα με την ελληνική ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ) στο συνέδριο της Στοκχόλμης το 1972 επιχειρείται μια εκπαιδευτική και πολιτική απάντηση στην όξυνση των περιβαλλοντικών προβλημάτων, αλλά και μια προσπάθεια αναθεώρησης εκπαιδευτικών και πολιτικών στοχεύσεων.

Στη γερμανική ο όρος Περιβαλλοντική Αγωγή είναι μετάφραση του 1948 στην ημερίδα της «International Union for the Conservation of Nature and Natural Resources (IUNC)» εισαχθέντος αγγλικού όρου «Environmental Education». Ο όρος μεταφράζεται προς τα τέλη της δεκαετίας του '60 ως «Umwelterziehung». Η λέξη «Umwelt» ωστόσο έχει στη γερμανική ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ και στα διάφορα αναλυτικά προγράμματα πολλαπλούς ορισμούς. Από τη μια είναι «Umwelt» όλα όσα μας περιβάλλουν, που σημαίνει μεταξύ άλλων πολιτιστικά και κοινωνικά περιβάλλοντα, έμψυχο και άψυχο περιβάλλον. Από την άλλη αφορά η περιβαλλοντική συζήτηση το φυσικό περιβάλλον, με μια λέξη τη φύση. Η δεύτερη λέξη του Αγγλο-Αμερικανικού όρου (education) μεταφράστηκε ως «Erziehung». «Erziehung» στη γερμανική γλώσσα ορίζεται κυρίως ως η γονική και σχολική διαπαιδαγώγηση προς θεμελίωση και εξάσκηση των σημαντικότερων πολιτιστικών τεχνικών και κανόνων συμπεριφοράς, ενώ η αγγλική λέξη «Education» είναι περισσότερο γενικός όρος (όπως «Bildung» στη γερμανική) ορίζοντας όλες τις μαθησιακές, παιδαγωγικές και εκπαιδευτικές διαδικασίες σε όλες τις ηλικίες. [Böhm 1997, σ. 22 / Lob 1997, σ. 36)

Με βάση αυτές τις διαφοροποιήσεις τολμώ να χρησιμοποιήσω τον γερμανικό όρο Umwelterziehung ως Περιβαλλοντική Αγωγή και τον όρο Umweltbildung, τον οποίο αναφέρω αργότερα, ως Περιβαλλοντική Παιδεία γνωρίζοντας πάντα, ότι η ελληνική σχετική ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ χρησιμοποιεί τον όρο Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και για τους δύο γερμανικούς όρους.



Γραφική Παράσταση 1. Εισαγωγή του όρου «Environmental Education» στο γερμανικό χώρο. Διασαφηνίσεις ορισμών.

## 2. Η ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΩΝ ΟΡΩΝ

Το ενδιαφέρον για την Περιβαλλοντική Αγωγή στη Γερμανία μέχρι το 1976 – 1977 δεν ήταν ιδιαίτερα μεγάλο, αυξήθηκε, όμως, ραγδαία αμέσως μετά το διεθνές συνέδριο της Τιφλίδας τον Οκτώβριο του 1977.

Έτσι έλαβε χώρα τον Απρίλιο του 1978 στο Μόναχο το συνέδριο με θέμα: «Η αποστολή της Περιβαλλοντικής Αγωγής στην Ομοσπονδιακή Δημοκρατία της Γερμανίας και στις όμορες της χώρες». Διοργανωτές του συνεδρίου ήταν η Γερμανική Επιτροπή της UNESCO, το Ομοσπονδιακό Υπουργείο Εσωτερικών και το Βαυαρικό Υπουργείο Χωροταξίας και Περιβάλλοντος. Την οργανωτική και επιστημονική επίβλεψη είχε το IPN (Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften) του Κιέλου.

Οι ομάδες εργασίας του Συνεδρίου ασχολήθηκαν με τα εξής θέματα:

- Συνεργασία δημόσιων και ιδιωτικών Οργανισμών για την πραγματοποίηση μιας διαβίου Περιβαλλοντικής Αγωγής.
- Ενσωμάτωση των Μ.Μ.Ε. στη διαδικασία προώθησης και υποστήριξης της Περιβαλλοντικής Αγωγής και η δραστηριοποίηση του κάθε ατόμου.
- Παρουσία περιβαλλοντικών θεμάτων στην επαγγελματική εκπαίδευση και επιμόρφωση.
- Ένταξη τοπικών αλλά και ευρύτερων περιβαλλοντικών θεμάτων στο σχολικό μάθημα.
- Καθιέρωση μιας διεπιστημονικής και προσανατολισμένης στα προβλήματα Περιβαλλοντικής Αγωγής, ενσωματωμένης στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.
- Στο Συνέδριο του Μονάχου διατυπώθηκαν συγκεκριμένες προτάσεις, οι οποίες περιελάμβαναν μεταξύ άλλων αναφορές:
  - στην ίδρυση Ινστιτούτων για την προώθηση της Περιβαλλοντικής Αγωγής
  - στη σημασία της Περιβαλλοντικής Αγωγής στην εκπαίδευση ενηλίκων
  - στη δημιουργία ραδιοφωνικών και τηλεοπτικών προγραμμάτων για την προβολή περιβαλλοντικών ζητημάτων. [Lob 1997, σ. 11]

Αυτό, όμως, που στάθηκε καθοριστικό για την ένταξη της Περιβαλλοντικής Αγωγής στη σχολική πραγματικότητα ήταν το κείμενο αποφάσεων με θέμα «Περιβάλλον και Μάθημα» του Συνεδρίου των Υπουργών Παιδείας των δυτικογερμανικών κρατιδίων το 1980. «Η πραγματοποίηση των στόχων της Περιβαλλοντικής Αγωγής μπορεί μέσα από ποικίλα περιεχόμενα διαφορετικών μαθημάτων ή διεπιστημονικών δραστηριοτήτων να καταστεί εφικτή. Κατ' αυτόν τον τρόπο αποτελεί η Περιβαλλοντική Αγωγή μια διεπιστημονική αρχή, η οποία διαποτίζει με όμοιο τρόπο τόσο τις θετικές όσο και τις κοινωνικές επιστήμες». [Kultusministerkonferenz (KMK) 1981, σ. 29]

Σύμφωνα με τη γνώμη του Edward Kleber η παρουσία της Περιβαλλοντικής Αγωγής στη εκπαίδευση περιορίστηκε μόνο στις θετικές επιστήμες και ειδικότερα στα μαθήματα Βιολογία, Χημεία και Γεωγραφία. Σ' αυτό μεγάλο ρόλο έπαιξε η ποδηγέτηση του IPN. Εδώ στηρίχθηκαν οι επικριτές της Περιβαλλοντικής Αγωγής. [Kleber 1999, σ. 79]

Ως αντίποδας της Περιβαλλοντικής Αγωγής αναπτύχθηκε στη δεκαετία του '80 η Οικοπαιδαγωγική (Οικολογική Παιδαγωγική), η οποία στηρίζονταν σε Πρωτοβουλίες Πολιτών της δεκαετίας του '70. Βασισμένη λοιπόν η οικοπαιδαγωγική σ' αυτές τις ομάδες Πρωτοβουλίας αποποιείται την τεχνολογική και οικονομική εκμεταλλεύση της φύσης και τις από αυτήν επαγόμενες κοινωνικές δομές. Οι αιτίες της περιβαλλοντικής κρίσης θα πρέπει να αναζητηθούν όχι μόνο στη βιομηχανική παραγωγή και στο σύγχρονο «δουτικό» τρόπο ζωής αλλά κυρίως στις βασικές δομές της σκέψης και συμπεριφοράς μας.

Η Περιβαλλοντική Αγωγή κατηγορήθηκε από τους Οικοπαιδαγωγούς ότι, ενώ ακολουθούσε το στόχο της προστασίας και διατήρησης της φύσης, επιδίωκε το στόχο αυτό όχι ως ανάφερο δικαίωμα της φύσης αλλά λόγω της αναγκαιότητας και χρησιμότητάς της για τον άνθρωπο [Haan, de 1984, σ. 79]. Συγκεκριμένα χαρακτηρίστηκε ως «εργαλειακή και τεχνοκρατική». Το αίτημά της για «πιο λογική» χρήση της φύσης από τη βιομηχανική κοινωνία εμπεριέχει τεχνοκρατικές – αν όχι οικόκρατικές – κατ' επίφασιν λύσεις, διότι δεν αμφισβητούν την επιστημονική και τεχνολογική εκμετάλλευση της φύσης. Ο Ivan Illich αναφέρθηκε μάλιστα σε μια ιδιότυπη σύμπραξη της οικονομικής ανάπτυξης και της Περιβαλλοντικής Αγωγής, το οποίο μεθερμηνευόμενο σημαίνει ότι η

Περιβαλλοντική Αγωγή λειτουργεί ως νομιμοποιητικός μηχανισμός της άκρατης, αλόγιστης οικονομικής ανάπτυξης. [Illich 1984, σ. 30]

Διαφορετικούς τόνους σε σχέση με την Περιβαλλοντική Αγωγή ήθελε να φέρει η Οικοπαιδαγωγική στο πεδίο της οργάνωσης των μεθόδων και περιεχομένων διδασκαλίας και μάθησης. Στη θέση της «ξερής τροφής» με γνώσεις και συμβουλές και τις ιεραρχίες διδασκόντων και διδασκομένων αντιπρότεινε μια διαλογική σχέση. Αυτονομία, αυτοδιάθεση και άτυπης μορφής μάθηση αποτελούσαν τις κύριες στοχεύσεις των οικοπαιδαγωγών [Beer / Haan, de 1984 σ. 9]. Έτσι δεν παραξενεύει το γεγονός ότι η θεώρηση της οικολογικής μάθησης δεν προέρχεται από τη σχολική εκπαίδευση ή την εκπαίδευση ενηλίκων αλλά απορέει από κοινωνικά κινήματα. Η οικολογική μάθηση στην εξελεκτική της πορεία μπορεί να ερμηνευτεί ως η μαθησιακή διαδικασία του οικολογικού κινήματος [Beer / Haan, de 1987, σ. 40]. Εκτός αυτού προσέφερε η οικοπαιδαγωγική μια αναστοχαστική και ανοιχτή στο μέλλον προσέγγιση, βάση της οποίας οι διαδικασίες μάθησης έπρεπε να τίθενται πρωταρχικώς στην υπηρεσία της ανάπτυξης της προσωπικότητας του μαθητή και της ικανότητας του, να διαμορφώνει ενεργά και αυθυπεύθυνα (ιδία υπευθυνότητα) τη ζωή του. Για τον καθένα μαθητή μπορεί να οριστεί ο αναστοχασμός ως η κριτική στάση του απέναντι στην κοινωνία, στις προσφερόμενες γνώσεις και στα προσφερόμενα πρότυπα συμπεριφοράς καθώς και απέναντι στον ίδιο του τον εαυτό. Και ότι αφορά την οικοπαιδαγωγική, αναστοχασμός σημαίνει κριτική αντιμετώπιση της σχέσης ανθρώπου και φύσης, νοούμενης πάντα υπό το πρίσμα της ανθρωποκεντρικής θεμελίωσής της. [Haan, de 1991, σ. 94]

Σ' αυτό το σημείο κατηγορείται, όμως, η οικοπαιδαγωγική ως απούσα από την εκπαιδευτική πράξη. Ο αναστοχασμός και η ελαστικότητα των βιωματικών και μαθησιακών διαδικασιών, που πρεσβεύει, δεν προσφέρουν έδαφος για κάποιο συγκεκριμένο παιδαγωγικό σχεδιασμό, ο οποίος να περιέχει περαιτέρω προτάσεις για την εκπαιδευτική πράξη. Δεν μπορεί κανείς να βρει στους Οικοπαιδαγωγούς συγκεκριμένα συμπεράσματα για την πρακτική αγωγή της προστασίας του περιβάλλοντος στο σχολείο, ούτε ειδικά περιεχόμενα, αλλά ούτε και στρατηγικές και τρόπους προσέγγισης του θέματος. Φαίνεται, λοιπόν, σαν να έχουν χάσει την επαφή με τη παιδαγωγική και σχολική πραγματικότητα αναφέρει μεταξύ άλλων ο Gerd Michelsen. [Michelsen 1998, σ. 61]

Σε μια του καλά θεμελιωμένη κριτική προσέγγιση της Οικοπαιδαγωγικής και υπεραμυνόμενος της Περιβαλλοντικής Αγωγής ο Gerhard Metrens υποστηρίζει ότι από τη μία όντως αληθεύει ότι η Περιβαλλοντική Αγωγή λειτουργεί στο πλαίσιο του «βιομηχανικού συστήματος» αλλά αυτό ακριβώς είναι και η δύναμή της. Εκτός αυτού είναι αναδιαμφισβήτητο ότι η Περιβαλλοντική Αγωγή αφορμάται από το «ερώτημα της επιβίωσης» αναζητώντας μακροπρόθεσμες στοχεύσεις, οι οποίες να εξασφαλίζουν την επιβίωση της παγκόσμιας κοινωνίας και στο απώτερο μέλλον. Έτσι, συνεχίζει ο Mertens, σαφώς και δεν επαρκεί μία μάλλον λειτουργική, εργαλειακή προσέγγιση της εξασφάλισης της επιβίωσης να αναπτύξει επαρκώς μίαν ανθρωπιστική σχέση με το περιβάλλον ως αυτοσκοπό, αλλά μια τέτοια θεώρηση δεν αποδέχεται καθόλου η Περιβαλλοντική Αγωγή. Αντίθετα αυτές οι ίδιες προσπάθειες της Περιβαλλοντικής Αγωγής έθεσαν σε κίνηση τον οικολογικώς προσανατολισμένο αναστοχασμό της Παιδαγωγικής, καθώς αναγνώρισαν (ως πρώτες) την προβληματική της «Αλληλεξάρτησης Ανθρώπου-Φύσης» ως Παιδαγωγικό Πρότυπο (Πρότυπο Παιδαγωγικής) στη βάση ενός υπεύθυνου φυσιοκεντρισμού. Ως εκ τούτου η διαφοροποίηση των όρων Περιβαλλοντική Αγωγή και Οικοπαιδαγωγική αποδεικνύεται τεχνητή και παραπλανητική. Η Περιβαλλοντική Αγωγή στη παρούσα φάση της εξέλιξής της είναι σαφώς Οικοπαιδαγωγική και έτσι και οι δύο όροι θα πρέπει να χρησιμοποιούνται ως συνώνυμα. [Mertens 1989, σ. 180]

Ως δεύτερος αντίποδας στην Περιβαλλοντική Αγωγή αναπτύχθηκε η Φυσιοκεντρική Παιδαγωγική. Στο επίκεντρο των θεωρήσεών της ήταν η εμπειρική γνωριμία με τη φύση, ο σεβασμός και η αγάπη προς αυτή. Κύριος εκπρόσωπός της ήταν ο Hans Görfert, ο οποίος τόνιζε οι νέοι θα πρέπει να αναπτύξουν σφαιρικά συναισθηματική επαφή με τη φύση και αισθητική εμπειρία μέσα σ' αυτή. Είναι της άποψης, ότι ειδικά η αγάπη προς τη φύση μπορεί να αποτελέσει το βασικό υπόβαθρο για την προστασία της. [Bolscho / Seybold 1996, σ. 85]

«Η Φυσιοκεντρική Παιδαγωγική προσπαθεί να δημιουργήσει στο νέο άνθρωπο μια δίοδο στο φυσικό περιβάλλον με το να κάνει αυτή την εμπειρία ενδιαφέρουσα και όμορφη. Εμπεριέχει στα προγράμματά της το φυσικό περιβάλλον, ούτως ώστε να ανήκει αυτό το κομμάτι της πραγματικότητας και στη καθημερινότητα των παιδιών ως ένα πεδίο ξεκούρασης και συνεχούς παρατήρησης και βίωσης κάτι νέου. Δημιουργεί τις προϋποθέσεις για να γίνει η παρουσία της φύσης στη ζωή των παιδιών καθημερινή υπόθεση, μια παρουσία όμως που ομορφαίνει τη ζωή και κάνει τον άνθρωπο ευτυχισμένο. Η καταστροφή και η έλλειψη της φύσης από την άλλη εκλαμβάνεται ως δυστύχημα, το οποίο αφορά άμεσα και τον άνθρωπο», αναφέρει μεταξύ άλλων ο Hans Görfert. [Görfert 1988, σ. 8]

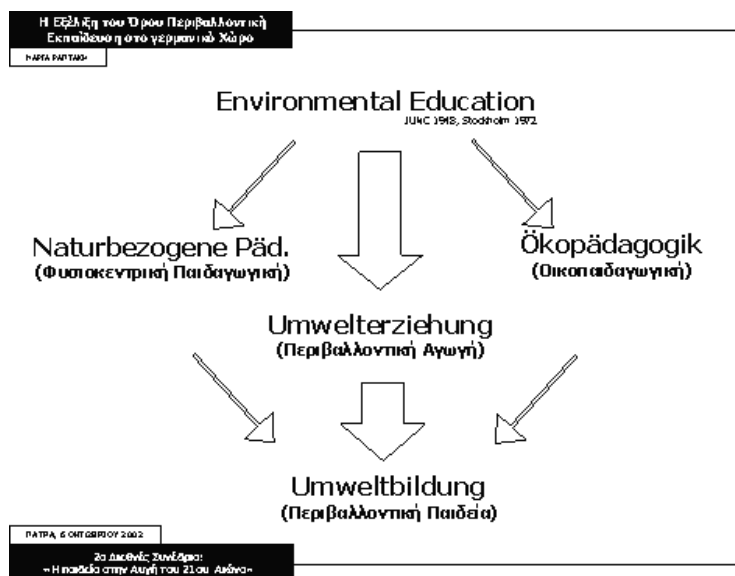
Για να αντιληφθούν και να κατανοήσουν τα παιδιά την εκμετάλευση και την καταστροφή του φυσικού περιβάλλοντος σε όλη τους την έκταση, πρέπει να βιώσουν τη φύση στη πολυσχιδία της. Οι όροι «Naturerfahrung» (εμπειρική πρόσληψη της φύσης) και «Naturerlebnis» (βίωση της φύσης) νοούνται όχι υπό το πρίσμα των θετικών επιστημών αλλά από μια σφαιρική/ολιστική σκοπιά. Εναλλακτική λύση στη σχέση κυριαρχίας και εκμετάλλευσης με τον περιβάλλοντα χώρο αποτελεί η συναισθηματική σχέση μαζί του έχοντας την επίγνωση ότι οι άνθρωποι είμαστε επίσης όντα της φύσης. Η φυσιοκεντρική ζωή περιλαμβάνει επίσης και γνώσεις γύρω από το φυσικό περιβάλλον, οι οποίες όμως δεν εξυπηρετούν απομονωμένα και καταπιεστικά εκπαιδευτικά συστήματα. [Görfert 1999, σ. 156]

Οι κριτικοί της Φυσιοκεντρικής Παιδαγωγικής της καταλογίζουν ανυπαρξία πολλών άλλων πτυχών της καθημερινότητας των νέων από τη μία καθώς και την παρουσία μιας εικόνας ανέγγικτης φύσης, η οποία όμως μέσα από τους αιώνες καταπάτησης της στην Ευρώπη τουλάχιστο είναι ανύπαρκτη. Η υπόθεση επίσης, ότι το συναισθηματικό δέσιμο των παιδιών με το φυσικό περιβάλλον θα οδηγήσει σίγουρα σε ορθή περιβαλλοντική συμπεριφορά είναι δύσκολα αποδείξιμη. [Lob 1997, σ. 42]

### 3. ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ-ΕΝΑΣ ΣΥΜΒΙΒΑΣΜΟΣ;

Στα τέλη της δεκαετίας του '80 περιορίστηκε ο όρος Περιβαλλοντική Αγωγή μόνο στη σχολική εκπαίδευση και ο όρος Περιβαλλοντική Παιδεία επικράτησε ως κύριος όρος για όλες τις παιδευτικές διαδικασίες από το νηπιαγωγείο έως και την μετεκπαίδευση λ.χ. ανώτατων υπηρεσιακών στελεχών. Επίσης παρατηρείται και μια μετατόπιση του κέντρου βάρους της συζήτησης γύρω από την προστασία του περιβάλλοντος από τις θετικές στις θεωρητικές και κοινωνικές επιστήμες.

Υπό τον όρο Περιβαλλοντική Παιδεία συναντήθηκαν όλοι οι πρώην «αντίπαλοι», δηλαδή οι εκπρόσωποι της Οικοπαιδαγωγικής και της Περιβαλλοντικής Αγωγής.



Γραφική Παράσταση 2. Από την Περιβαλλοντική Αγωγή στην Περιβαλλοντική Παιδεία

Ο Gerhard de Haan, ένας από τους σημαντικότερους εκπροσώπους της Οικοπαιδαγωγικής, αναφέρει ότι ο όρος αυτός παρεξηγήθηκε και κακοποιήθηκε, κυρίως από τους εκπροσώπους άλλων τάσεων, καθώς φορτίστηκε ιδεολογικά σε τέτοιο βαθμό, ώστε αποστεώθηκε από το θεωρητικό του υπόβαθρο και χρησιμοποιήθηκε κατά κόρον ως «πολεμικός» όρος. Γι αυτό και προτείνει την παραίτηση από το συγκεκριμένο όρο και την υιοθέτηση του γενικότερου και όχι επιβαρυσμένου όρου Περιβαλλοντική Παιδεία για την θεώρηση της σχέσης Οικολογίας, Πολιτισμού, Φύσης και Παιδαγωγικής. [Haan, de 1999b, σ. 196 / 1993, σ. 166]

Αυτή η προσέγγιση των πρώην «αντιπάλων» βασιζόταν κυρίως:

- στα πρώτα πορίσματα εμπειρικών ερευνών περί την σχολική πραγματικότητα της Περιβαλλοντικής Αγωγής στη Γερμανία,
- σε έρευνες από τον τομέα της περιβαλλοντικής ψυχολογίας (και Κοινωνιολογίας) που καταδεικνύουν μικρή ή ελάχιστη σχέση μεταξύ γνώσεων για το περιβάλλον και την ύπαρξη θετικών στάσεων απέναντι στο περιβάλλον ή και ορθής περιβαλλοντικής συμπεριφοράς, και τέλος
- στην γέννηση μιας καινούργιας παγκόσμιας στόχευσης για αέναη και σε αρμονία με τη φύση ανάπτυξη, δηλαδή στην αειφόρο ανάπτυξη. [Bolscho / Seybold, 1996, σ. 90]

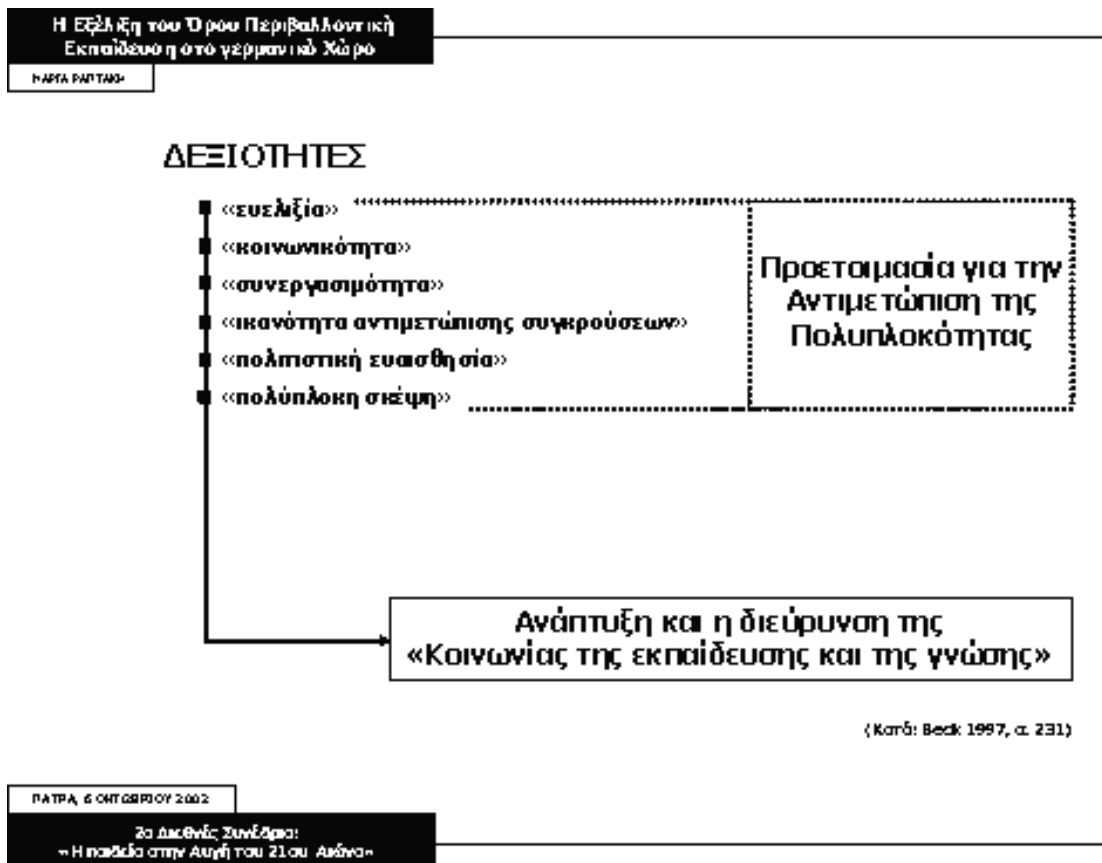
Η Περιβαλλοντική Παιδεία αλλά και η περιβαλλοντική πολιτική με την εισαγωγή του όρου «αειφόρος ή βιώσιμη ανάπτυξη» αποκτούν μια καινούργια διαστάση. Ο όρος αυτός εισήχθει από την Παγκόσμια Επιτροπή για το Περιβάλλον και την Ανάπτυξη (World Commission on Environment and Development, WCED) το 1987 στο κείμενό της «Το κοινό μας μέλλον» και κυριάρχησε στην παγκόσμια συνδιάσκεψη για το περιβάλλον και την ανάπτυξη στο Rio de Janeiro το 1992. Με την αειφορία ορίζεται εκείνη η οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη, μέσα στην οποία οικονομία, οικολογία και κοινωνικοί στόχοι συνυπάρχουν αρμονικά κατά αυτόν τον τρόπο ώστε να ικανοποιούνται οι ανάγκες της τωρινής γενιάς χωρίς όμως να θέτουν σε κίνδυνο το μέλλον και την ικανοποίηση των αναγκών επόμενων γενεών [Mayer 1998, σ. 28].

Ο νέος όρος Περιβαλλοντική Παιδεία ωστόσο δεν πρέπει να νοηθεί ως συμπεφωνημένο λειτουργικό σχέδιο για μια αποδοτική και γρήγορη αλλαγή στάσεων στην κατεύθυνση μιας αειφόρου ανάπτυξης. Η Περιβαλλοντική Παιδεία συγκαταλέγεται πια στην τάξη των επιστημονικών κατευθύνσεων γενικής παιδείας, που στοχεύουν στην χειραφέτηση και αυτονόμηση του ατόμου με τη διατύπωση διευρυμένων στοχεύσεων.

- Πρώτη στόχευση είναι η ανάπτυξη ικανότητας αντιμετώπισης της πολυπλοκότητας. Είναι απαραίτητο να προωθείται η κατανόηση της πολυπλοκότητας του περιβάλλοντος (στην ευρεία του έννοια) και των σχέσεων των επιδρώντων παραγόντων του ολικού συστήματος «Γη», προκειμένου να αναπτύξει κανείς ίδια περιβαλλοντική συμπεριφορά.
- Δεύτερη στόχευση είναι η ανάπτυξη της ικανότητας συμμετοχής στη λήψη πολιτικών αποφάσεων για το περιβάλλον.
- Τρίτη (βασικότερη) στόχευση είναι η ανάπτυξη ενός διαφορετικού τρόπου ζωής, αξιών και στάσεων όσον αφορά το περιβάλλον. [Bolscho/Seybold 1996, σ. 110].

Πέρα και πάνω από αυτές τις στοχεύσεις είναι αποφαστικής σημασίας η μη προσκόληση στην έννοια της αειφόρου ανάπτυξης αυτής καθ' εαυτής αλλά ο ορισμός και περιγραφή εκείνων των επιστημονικών θεωρήσεων, πολιτιστικών προτύπων και τάσεων, που προκαθορίζουν τον επιστημονικό διάλογο γύρω από την αειφορία. Καινοτόμες και πολλά υποσχόμενες θεωρήσεις και προσεγγίσεις αποτελούν λόγου χάριν ο Κονστρουκτιβισμός και η «Ύστερη Νεωτερικότητα» (reflexive/zweite Moderne), οι οποίες μεταξύ άλλων θεωρήσεων προσπαθούν να εξηγήσουν τα φαινόμενα που συνοδεύουν μια συνεχώς παγκοσμιοποιούμενη κοινωνία [Haan, de 1999a, σ. 6]. Μια κοινωνία που προϋποθέτει κατά τον Ulrich Beck την ύπαρξη ενός «Παγκόσμιου» πολίτη με τις συγκεκριμένες δεξιότητες: «Ευελιξία» (Flexibilität), «κοινωνικότητα» (Sozialkompetenz), «συνεργασιμότητα» (Teamfähigkeit), «ικανότητα αντιμετώπισης συγκρούσεων» (Konfliktfähigkeit), «πολιτιστική ευαισθησία» (Kulturverständnis), «πολύπλοκη σκέψη» (vernetztes Denken) [Beck 1997, σ. 231]. Η απόκτηση αυτών των δεξιοτήτων αποτελεί

διευρημένη στόχευση πέρα από τις βασικές και συνήθεις στοχεύσεις των εκπαιδευτικών συστημάτων.



Γραφική Παράσταση 3. Δεξιότητες του «Παγκόσμιου» πολίτη

Δεν παραξενεύει, επομένως το γεγονός ότι οι προαναφερθείσες στοχεύσεις της Περιβαλλοντικής Παιδείας ακολουθούν τις γενικότερες αναπροσαρμοστικές τάσεις που παρατηρούνται στην Παιδεία στον 21ο αι., στην εποχή της Παγκοσμιοποίησης. Γιατί ακριβώς μ’ αυτό τον τρόπο μπορεί να εγκαταλήψει η Περιβαλλοντική Παιδείας την νησίδα μες στον ωκεανό της Παιδείας, όπου βρίσκεται, και να καταστεί πρωτοπόρος (Trendsetter) στο πλαίσιο μιας νέας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης.

## BIBLIOΓΡΑΦΙΑ

- Beck, U. (1997): Was ist Globalisierung? Frankfurt am Main.
- Beer, W.; Haan de, G. (1987): Ökopädagogik – Neue Tendenzen im Verhältnis von Ökologie und Pädagogik. In: Calließ, J.; Lob, R. (Hrsg.): Praxis der Umwelt- und Friedenserziehung. Düsseldorf.
- Beer, W.; Haan de, G. (1984): Vorwort. In: Beer, W.; Haan de, G. (Hrsg.). Ökopädagogik. Aufstehen gegen den Untergang der Natur. Weinheim.
- Böhn, D. (1997): Environmental Education in Germany: An Overview. In: Thompson Patricia (Editor): Environmental Education in the 21<sup>st</sup> Century. New York.
- Bolscho, D.; Seybold, H.J. (1996): Umweltbildung und ökologisches Lernen. Eine Studien- und Praxisbuch. Berlin.
- Göpfert, H. (1988): Naturbezogene Pädagogik. Weinheim.
- Göpfert, H. (1999): Naturbezogene Pädagogik. In: Brillling, O.; Kleber, E. (Hrsg.): Hand- Wörterbuch Umweltbildung. Hohengehren.
- Haan de, Gerhard (1999a): Umweltbildung. In: Brillling, O.; Kleber, E. (Hrsg.): Hand- Wörterbuch Umweltbildung. Hohengehren.
- Haan de, Gerhard (1999b): Ökopädagogik. In: Brillling, O.; Kleber, E. (Hrsg.): Hand- Wörterbuch Umweltbildung. Hohengehren.
- Haan de, Gerhard (1993): Reflexion und Kommunikation im ökologischen Kontext. In: Apel, H. (Hrsg.): Orientierung zur Umweltbildung. Bad Heilbrunn.
- Haan de, Gerhard (1991): Aspekte der Ökopädagogik. In: Hellberg- Rode, G. (Hrsg.): Umwelterziehung. Theorie & Praxis. Münster.
- Haan de, Gerhard (1984): Schwierigkeiten der Pädagogik. In: Beer, Wolfgang; Haan, Gerhard de (Hrsg.). Ökopädagogik. Aufstehen gegen den Untergang der Natur. Weinheim.
- Illich, I. (1984): Die drohende Ökokratie. In: Beer, W.; Haan de, G. (Hrsg.). Ökopädagogik. Aufstehen gegen den Untergang der Natur. Weinheim.
- Kleber, E. (1999): Geschichte der Umwelterziehung und Umweltbildung. In: Brillling, O./ Kleber, E. (Hrsg.): Hand- Wörterbuch Umweltbildung. Hohengehren.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (1981): Umwelt und Unterricht. Beschluß der Kultusministerkonferenz der Länder der Bundesrepublik Deutschland vom 17.10.1980. In: Zentralstelle für Umwelterziehung , Universität – GH Essen (Hrsg.), Information 9. Essen.
- Lob, R. (1997): 20 Jahre Umweltbildung in Deutschland- eine Bilanz. Köln.
- Mayer, J. (1998): Die Rolle der Umweltbildung im Leitbild nachhaltiger Entwicklung. In: Beyer, Axel: Nachhaltigkeit und Umweltbildung, σ. 25-51. Hamburg.
- Mertens, G. (1989): Umwelterziehung. Eine Grundlegung ihrer Ziele. Paderborn.
- Michelsen, G. (1998): Theoretische Diskussionsstränge der Umweltbildung. In: Beyersdorf, M.; Michelsen, G.; Siebert, H. (Hrsg.): Umweltbildung. Theoretische Konzepte -Empirische Erkenntnisse - Praktische Erfahrungen. Neuwied.
- Palmer, J. (1997): Beyond Science: Global Imperatives for Environmental Education in the 21<sup>st</sup> Century. In: Thompson Patricia (Editor): Environmental Education in the 21<sup>st</sup> Century. New York