

Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση

Τόμ. 1, Αρ. 3 (2008)



Αειφόρο Σχολείο: Διαπιστώσεις, Επιδιώξεις και Προοπτικές

Αραβέλλα Ζαχαρίου, Μαρία Καίλα, Απόστολος Κατσίκης

Βιβλιογραφική αναφορά:

Ζαχαρίου Α., Καίλα Μ., & Κατσίκης Α. (2008). Αειφόρο Σχολείο: Διαπιστώσεις, Επιδιώξεις και Προοπτικές. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 1(3), 269–288. ανακτήθηκε από <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/thete/article/view/44677>

Αειφόρο Σχολείο: Διαπιστώσεις, Επιδιώξεις και Προοπτικές

Αραβέλλα Ζαχαρίου (aravella@cytanet.com.cy)
Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου

Μαρία Καίλα (kaila@Rhodes.Aegean.gr),
Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του
Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Απόστολος Κατσίκης (akatsiki@cc.uoi.gr)
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης,
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Περίληψη

Αν και η έννοια και οι βασικές αρχές και κατευθύνσεις της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ) έχουν καθιερωθεί σε θεωρητικό επίπεδο, εντούτοις στην πράξη και ειδικότερα σε ό,τι αφορά το σχολείο η εφαρμογή τους συνιστά ένα νέο πεδίο διαλόγου. Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας εξετάζεται η έννοια και το περιεχόμενο του Αειφόρου Σχολείου ως του σχολείου που θέτει στο επίκεντρο των προσανατολισμών και των εκπαιδευτικών του σχεδιασμών την ΕΑΑ. Συζητούνται, επίσης, ζητήματα σε σχέση με τις θεωρητικές του κατευθύνσεις και επιδιώξεις, όπως αυτά διαμορφώνονται μέσα από την ίδια την ΕΑΑ, αλλά και μέσα από τις διεθνείς πρωτοβουλίες που αναλαμβάνονται για τη θεωρητική και πρακτική θεμελίωση της έννοιας, του περιεχομένου, των αρχών αλλά και της παιδαγωγικής του Αειφόρου Σχολείου. Τέλος, διατυπώνονται οι βασικές προκλήσεις που καλείται το σημερινό σχολείο να υπερβεί προκειμένου να προσανατολισθεί προς την ΕΑΑ και οι οποίες συνοψίζονται στην κατανόηση των εννοιών που συνθέτουν το Αειφόρο Σχολείο, στην αναθεώρηση των περιεχομένων μάθησης και των εκπαιδευτικών προσεγγίσεων, ώστε να ανταποκρίνονται στα θέματα και στην παιδαγωγική της ΕΑΑ, στην αναδιοργάνωση της σχολικής μονάδας και στην επανεξέταση του ρόλου της διεύθυνσης του σχολείου ως φορέα αλλαγής και ανάδειξης των αρχών της ΕΑΑ στη σχολική μονάδα.

Εισαγωγή

Η ανάδειξη της βιώσιμης ανάπτυξης ως βασικής έννοιας για την αντιμετώπιση της περιβαλλοντικής κρίσης και η καθιέρωση της εκπαίδευσης ως κεντρικής συνιστώσας για την επίτευξη ενός βιώσιμου κόσμου, αναγνωρίστηκαν μέσα από μια σειρά διεθνών διασκέψεων και διακηρύξεων (Ρίο, 1992; Θεσσαλονίκη, 1997; Γιοχάνεσμπουργκ, 2002; MIO-ESCD, 1998; UNCED, 1992; Unesco, 2002). Αποκορύφωμα αυτής της προσπάθειας υπήρξε η υιοθέτηση της «Στρατηγικής για την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη: 2005-2015» στην οποία επισημαίνεται ότι η εκπαίδευση μπορεί να προωθήσει την αλλαγή της νοοτροπίας των ανθρώπων, να τους δώσει τη δυνατότητα να δημιουργήσουν σ' ένα κόσμο περισσότερο ασφαλή και υγιή, να βοηθήσει στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, στην αφύπνιση των συνειδήσεων και στην ενδυνάμωση της λήψης αποφάσεων, συμβάλλοντας στη μετάφραση του οράματος σε πράξη (Unesco, 2005: σ. 1).

Η μετεξέλιξη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης σε Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ), προκύπτει ως αποτέλεσμα των γενικότερων ανασχηματισμών, εξελίξεων και αλλαγών που συντελούνται στην κοινωνία, της ανάπτυξης του κριτικού στοχασμού και εξέλιξης της περιβαλλοντικής σκέψης στα ζητήματα του περιβάλλοντος, της κοινωνίας και της εκπαίδευσης. Επίσης, αποτελεί συνέπεια της διαπίστωσης ότι τα περιβαλλοντικά προβλήματα αναγνωρίζονται ως μεταμφιεσμένα «πολιτικά, κοινωνικά, πολιτιστικά» (Cooper, 1998) προβλήματα, τα οποία δεν μπορούν να επιλυθούν στη βάση της μελέτης των βιοφυσικού περιβάλλοντος με τον ανθρώπινο παράγοντα, αλλά απαιτούν τη σε βάθος ανάλυση και εξέταση των κοινωνικών, πολιτικών και οικονομικών τους παραμέτρων.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να εξετασθούν ζητήματα που συνδέονται με την έννοια της ΕΑΑ στο σχολείο, να παρουσιαστεί το βασικό θεωρητικό πλαίσιο της ίδιας της έννοιας, του περιεχομένου και των αρχών δόμησης του Αειφόρου Σχολείου και τέλος να διατυπωθούν συγκεκριμένοι προβληματισμοί αλλά και θέσεις για την αποτελεσματική εφαρμογή του. Για την προσέγγιση των πιο πάνω ζητημάτων κρίθηκε σκόπιμο να εξετασθούν οι βασικές πτυχές της ΕΑΑ, οι οποίες θεωρούμε ότι αποτελούν την κεντρική συνιστώσα της γένεσης του Αειφόρου Σχολείου.

Από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη: Βασικές διαπιστώσεις

Παρά τις ομοιότητες και συγκλίσεις που εντοπίζονται ανάμεσα στις δύο έννοιες ως προς το περιεχόμενο, αλλά και το πλαίσιο αρχών τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, με αποτέλεσμα πολλές φορές να εγείρονται ζητήματα σε σχέση με την αναγκαιό-

τητα* μετάβασης από την ΠΕ στην ΕΑΑ (Sauve, 1996; 1999), εντούτοις υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάμεσά τους που αφορούν τόσο το περιεχόμενο όσο και το ευρύτερο πλαίσιο εφαρμογής και εξέτασης των περιβαλλοντικών ζητημάτων μέσα στο σχολείο. Η ειδοποιός διαφορά των δύο εννοιών εντοπίζεται στον τρόπο με τον οποίο κατανοούνται και ερμηνεύονται οι τρεις βασικές τους διαστάσεις: κοινωνία, οικονομία, περιβάλλον. Συγκεκριμένα, εκείνο το οποίο διαπιστώνεται είναι ότι στην έννοια της ΠΕ μπορεί να ενυπάρχουν οι τρεις πιο πάνω διαστάσεις οι οποίες όμως περιορίζονται σε νατουραλιστικές αναζητήσεις, που συνδέονται κυρίως με την επίδραση του ανθρώπου στο φυσικό περιβάλλον, χωρίς όμως οι διαστάσεις αυτές να αντιμετωπίζονται ως σχέσεις αδιάσπαστου συνόλου, με γνώμονα τη διασφάλιση της ποιότητας ζωής και την τήρηση των αρχών της κοινωνικής αλληλεγγύης και οικολογικής ακεραιότητας (McKeown & Hopkins, 2003). Επιπλέον, η αυξανόμενη κριτική για την αδυναμία της ΠΕ να ανταποκριθεί στους στόχους και στους προσανατολισμούς της, συνέβαλαν στην ενίσχυση του σκεπτικισμού και στην εντατικοποίηση των προσπαθειών για τη μετάβαση σε ένα νέο μοντέλο εκπαίδευσης (στο οποίο φαίνεται να ανταποκρίνεται η ΕΑΑ), βασισμένο στον αναπροσανατολισμό της εκπαιδευτικής πορείας και στη μετεξέλιξη της από μία εκπαίδευση «μεταβιβαστικού» ('transmissive') χαρακτήρα σε μία εκπαίδευση, «μετασχηματιστικού» τύπου ('transformative') (Sterling, 2001). Οι λόγοι που συνέβαλαν στην καθιέρωση της ΕΑΑ ως τη «νέα γενιά» (Breiting, 2000) της ΠΕ, εντοπίζονται τόσο στο εννοιολογικό της πλαίσιο όσο και στην πορεία εξέλιξής της στα εκπαιδευτικά συστήματα. Συγκεκριμένα, η ΠΕ παρέμεινε εγκλωβισμένη στα πλαίσια και στις ανάγκες από τις οποίες και προέκυψε χωρίς να κατορθώσει να ανταποκριθεί στα δυναμικά ποιοτικά της χαρακτηριστικά, και στο ριζοσπαστικό της χαρακτήρα. Κατέληξε να αποτελεί μια "light Περιβαλλοντική Εκπαίδευση» (Φλογαίτη, 2006), η οποία χρησιμοποιήθηκε ως άλλοθι για τη διαιώνιση της τεχνοκρατικής αντίληψης και τη διαιώνιση του κοινωνικού «status quo» στην εκπαίδευση (Φλογαίτη, 1998; Huckle & Sterling, 1996). Τα περιβαλλοντικά προβλήματα, στη μέχρι τώρα πορεία εφαρμογής της ΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία φαίνεται να αντιμετωπίζονται ως απλές νατουραλιστικές δραστηριότητες α-πολιτικού χαρακτήρα, περιορισμένα κυρίως σε προγράμματα τυπικής μορφής και βασισμένα στη φιλοσοφία του «ρηχού περιβαλλοντισμού» ('Shallow Ecology') (Κατσίκης, 2000). Το περιβάλλον αντιμετωπίζεται μονοδιάστατα χωρίς να αμφισβητούνται οι κοινωνικές δομές και οι γενεσιουργές αιτίες της περιβαλλοντικής κρίσης. Επικεντρώνεται, κυρίως στη μελέτη των οικοσυστημάτων και γενικότερα του βιοφυ-

* Βασικό επιχείρημα για την αναγκαιότητα ή μη μετεξέλιξης της Π.Ε. υπήρξε η κατάθεση της άποψης ότι η ΕΑΑ στηρίζεται στο βασικό πλαίσιο αρχών της ΠΕ, όπως αυτό διατυπώθηκε στα διεθνή κείμενα, μέσα από τα οποία αυτή θεμελιώθηκε και αναδείχθηκε (Unesco, 1975, 1978).

σικού περιβάλλοντος, καταλήγοντας στις περισσότερες περιπτώσεις να αποτελεί αντικείμενο μόνο των φυσικών επιστημών και των άμεσα με αυτό συγκλινόντων πεδίων, επικεντρωμένο στη γνώση σχετικά με το περιβάλλον και παραγνωρίζοντας το διεπιστημονικό και συστημικό του χαρακτήρα (Ζαχαρίου, 2005; Φλογαΐτη & Λιαράκου, 2003).

Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη: Νέα δεδομένα στην Εκπαίδευση

Η έννοια της ΕΑΑ, όπως και Αειφόρος Ανάπτυξη συνιστά μία έννοια αντιφατική, επιδέχεται πολλές ερμηνείες και αμφισβητήσεις (Bonett, 2002; Φλογαΐτη, 2006), και αποτελεί αντικείμενο συνεχών ζυμώσεων και διαλόγου ως προς το περιεχόμενο της νέας μορφής εκπαίδευσης που προωθεί. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Scott και Gough (2003) η αειφόρος ανάπτυξη αποτελεί ένα σύνολο αντιμαχόμενων ιδεών παρά ένα ζήτημα με σαφήνεια προσδιορισμένο, ενώ η Gough (2006) αποδίδει τις δυσκολίες ενσωμάτωσης της ΕΑΑ στη σχολική διαδικασία στην ίδια την ευρύτητα του περιεχομένου της.

Σε κάθε περίπτωση, και ανεξάρτητα από τις προσπάθειες που καταβλήθηκαν ως προς το συγκεκριμένο των ποικίλων απόψεων για τον εννοιολογικό της προσδιορισμό, «Εκπαίδευση για ένα Αειφόρο Μέλλον», «Εκπαίδευση για ένα αειφόρο τρόπο ζωής», «Εκπαίδευση της Αειφορίας», «Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία» (βλ. σχετικά Λιαράκου και Φλογαΐτη, 2007: σ. 57-58), εκείνο το οποίο διαπιστώνεται είναι ότι η «εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη», (όρος που τελικά επικράτησε μέσα από τα διεθνή κείμενα των οργανισμών που τη θεμελιώσαν), αποτελεί ως προς την ουσία και το περιεχόμενό της το βασικό ζητούμενο των προβληματισμών, αλλά και των νέων δεδομένων της κοινωνίας στα οποία η παγκόσμια κοινότητα καλείται να ανταποκριθεί. Το περιβάλλον, μέσω αυτής, τίθεται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο και συνεξετάζεται στη βάση της συνύπαρξης και αλληλοσύνδεσης των πολιτιστικών, κοινωνικών, οικονομικών και οικολογικών συνιστωσών (Gough, 2006; Hopkins & McKeown, 2002), με στόχο την κοινωνική αλλαγή.

Η ΕΑΑ φαίνεται να προβάλλει ως το μοναδικό αποτελεσματικό μέσο για την αντιμετώπιση των πολύπλοκων ζητημάτων τα οποία στηρίζονται στη συνολική, συλλογική κατανόηση των κοινωνικών, πολιτικών και οικονομικών ζητημάτων. Η πρόκληση που καλείται να αντιμετωπίσει συνδέεται με την ολιστική εξέταση του περιβάλλοντος, μέσα από την οποία ζητούμενο δεν είναι η διερεύνηση των αιτίων εμφάνισης των περιβαλλοντικών ζητημάτων και η αναζήτηση των πιθανών λύσεων τους, αλλά η συνειδητοποίηση του γεγονότος ότι τα κοινωνικά, περιβαλλοντικά και οικονομικά

ζητήματα είναι άρρηκτα συνδεδεμένα, γι' αυτό και οι αιτίες και οι λύσεις τους είναι κοινές.

Σε ένα τέτοιο πλαίσιο γίνεται κατανοητό ότι η ΕΑΑ δεν αποτελεί απλά μια νέα καινοτομία όπως τόσες άλλες που εισάγονται στα σχολεία, αλλά αποτελεί μια μετασχηματιστική παιδαγωγική διαδικασία, η οποία προσβλέπει όχι μόνο στο περιεχόμενο της αλλαγής, αλλά και στη διαδικασία της αλλαγής (Fullan & Stiegelbauer, 2001). Προσανατολίζεται στη διαμόρφωση μιας νέας κοινωνικό-περιβαλλοντικής κουλτούρας η οποία θα επιδιωχθεί μέσα από την αναδόμηση του σχολείου (επανακαθορισμός των ρόλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία, αναθεώρηση των περιεχομένων της μάθησης, επανεξέταση και εμπλουτισμός των παιδαγωγικών τεχνικών και προσεγγίσεων, ενίσχυση και δημιουργία εκπαιδευτικών εργαλείων και υλικών). Η διαμόρφωση μιας τέτοιας κουλτούρας και ο αναπροσανατολισμός του παιδαγωγικού πλαισίου απαιτεί από την ίδια την εκπαίδευση να καταστεί υποκείμενο της αλλαγής (Huckle & Sterling, 1996), ώστε να μπορέσει να λειτουργήσει ως ουσιαστικός παράγοντας αλλαγής.

Το βασικό ερώτημα σε ό, τι αφορά την επίτευξη της Αειφόρου Ανάπτυξης δεν είναι πώς η εκπαίδευση θα συμβάλει στη διαμόρφωση μοντέλων βιωσιμότητας, μέσα από τα οποία θα επιχειρηθεί η αλλαγή συμπεριφορών, αλλά πώς η εκπαίδευση μαζί με την κοινωνία μπορούν αμοιβαία να συμβάλουν στη διαμόρφωση συμπεριφορών προσανατολισμένων στην αειφορία (Sterling, 1999).

Μέσα από την ΕΑΑ το σχολείο αντιμετωπίζεται ως ένα ανοιχτό σύστημα διαρκούς μεταβολής, το οποίο ενσωματώνει θεωρητικά και πρακτικά τις επιδιώξεις της αειφόρου ανάπτυξης στα πλαίσια πραγματικών, ουσιαστικών και όχι συμβολικών αλλαγών (Fullan & Ballew, 2001), δομημένων στην υπάρχουσα κουλτούρα, στις αξίες, στους στόχους και στις προτεραιότητες των ίδιων των σχολείων, των τοπικών τους συνθηκών και των άμεσων περιβαλλόντων τους.

Αειφόρο Σχολείο: Έννοια και Περιεχόμενο

Ο ανασχεδιασμός της σχολικής μονάδας στη βάση των αρχών της ΕΑΑ προϋποθέτει επαναπροσδιορισμό της εκπαίδευσης σε ένα κοινωνικό-κριτικό πλαίσιο, το οποίο απαιτεί την επανασύνδεση του σχολείου με την κοινωνία και την πρόωθηση αλλαγών σε αυτήν. Η κοινωνική προοπτική του σχολείου προϋποθέτει την υιοθέτηση μιας νέας σχολικής κουλτούρας στη βάση του περιεχομένου και της παιδαγωγικής της ΕΑΑ, επιδιώκοντας όχι μόνο την αλλαγή του τρόπου ζωής των ανθρώπων, αλλά την αλλαγή των οικονομικών και κοινωνικών συνθηκών και μορφών οργάνωσης της

κοινωνίας, οι οποίες ευθύνονται για την περιβαλλοντική υποβάθμιση και την κοινωνική αδικία (Huckle, 1999).

Η ΕΑΑ ως «μάθηση ευθύνης», μέσα από την οποία οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία καλούνται να αποκτήσουν την «ικανότητα αντίδρασης» “responsability”, συνδέεται με την ικανότητα των ατόμων να ανταποκριθούν στις προκλήσεις, αλλά και στις δυνατότητες της αιεφόρου ανάπτυξης (Sterling, 2001: σ. 19). Στην ουσία η ΕΑΑ αποτελεί κοινωνική μάθηση και προϋποθέτει ένα σχολείο που θα λειτουργήσει ως φορέας αλλαγής (Uzell, 1999). Στα πλαίσια ενός τέτοιου σχολείου είναι σημαντικό να προωθηθούν όχι αλλαγές «πρώτης τάξεως», οι οποίες προσβλέπουν στην επίτευξη συγκεκριμένων προκαθορισμένων και προαποφασισμένων περιβαλλοντικών και αναπτυξιακών στόχων, που δεν επιφέρουν καμία οργανωτική αλλαγή στο σχολείο, αλλά αλλαγές «δεύτερης τάξεως», οι οποίες επηρεάζουν την κουλτούρα και τη δομή του σχολείου, αναθεωρούν τους ρόλους, τις ευθύνες και τις υποχρεώσεις όλων των εμπλεκόμενων στη σχολική διαδικασία (Fullan & Ballew, 2001: σ. 29). Ζητούμενο του σχολείου που προσανατολίζεται στην ΕΑΑ είναι ο απεγκλωβισμός του από τον εργαλειακό χαρακτήρα της εκπαίδευσης και η μετάβαση του σε μια εκπαίδευση η οποία είναι απελευθερωτική και λειτουργεί ως μέσο για τη «σχολική ανάπτυξη» και διαμόρφωση ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων (Λιαράκου και Φλογαΐτη, 2007).

Το Αειφόρο Σχολείο δε στηρίζεται στην εγχάραξη προκαθορισμένων επιλογών στους μαθητές σε σχέση με την προστασία του περιβάλλοντος, την επίτευξη της κοινωνικής συνοχής και τη διασφάλιση της οικονομικής σταθερότητας, βάσει συγκεκριμένων ιδεολογικών κατευθύνσεων, αλλά στοχεύει να δώσει στους μαθητές τη δυνατότητα να αποφασίσουν για τις επιλογές τους, μέσα όμως από την ελεύθερη, αυτόβουλη επαφή τους με τα ίδια τα πράγματα και το χώρο.

Παρά το γεγονός ότι στη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία η έννοια και το θεωρητικό και φιλοσοφικό υπόβαθρο της ΕΑΑ έχουν συζητηθεί σε βάθος (βλ. σχετικά Φλογαΐτη, 2006; Huckle & Sterling, 1996; Κατσίκης & Ζαχαρίου, 2005; Reid, 2002; Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2007; Scott & Gough, 2004) εντούτοις η έννοια του Αειφόρου Σχολείου βρίσκεται υπό διαμόρφωση, χρήζει περαιτέρω διερεύνησης και διασαφήνισης ως προς το περιεχόμενο και τα χαρακτηριστικά της. Προσπάθειες για καθορισμό του εννοιολογικού του πλαισίου, καθώς επίσης και του προσδιορισμού των βασικών γνωρισμάτων του καταγράφονται τη δεκαετία του 2000 και επικεντρώνονται κυρίως: α) σε εφαρμογές και αξιολογήσεις, σε εθνικό και διεθνές επίπεδο, προγραμμάτων βασισμένων στην προώθηση των αρχών της ΕΑΑ στα σχολεία (Gough, 2004, 2005, 2006; Henderson & Tilbury, 2004), β) σε προσπάθειες που αναλαμβάνονται σε επίπεδο χωρών για τον καθορισμό στρατηγικών εφαρμογής των αρχών της ΕΑΑ στο

σχολείο (Department of Education and Skills [DfES], 2005) και γ) στον εντοπισμό των βασικών ποιοτικών κριτηρίων, που μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τα σχολεία ως μέσο για προώθηση της ΕΑΑ (Mogensen & Mayer, 2005).

Λαμβάνοντας υπόψη τις πιο πάνω πρωτοβουλίες, ως Αειφόρο Σχολείο ορίζεται αυτό που ενδιαφέρεται να αναπτύξει μαθησιακά περιβάλλοντα και μαθησιακές εμπειρίες που θα καταστήσουν ικανούς τους μαθητές να εργασθούν προς την κατεύθυνση της διασφάλισης ποιότητας ζωής (Gough, 2005: σ. 340). Ανάλογα, στο κείμενο της Στρατηγικής για την Αειφόρο Ανάπτυξη στην Αγγλία, ως Αειφόρο Σχολείο καθορίζεται αυτό που θέτει και επιτυγχάνει υψηλά επίπεδα συμπεριφοράς, προσβλέποντας στην επίτευξη στόχων σχετικών με τη βιώσιμη ανάπτυξη, την περιβαλλοντική ενημερότητα, την εμπλοκή του στην κοινότητα και την προαγωγή του ενεργού πολίτη (DfES, 2005). Οι Breiting, Mayer & Mogensen (2005: σ. 4) αναφέρουν ότι Αειφόρο Σχολείο είναι αυτό που θέτει στο επίκεντρο των προσανατολισμών και των εκπαιδευτικών του σχεδιασμών την ΕΑΑ, θεωρώντας παράλληλα την αειφόρο ανάπτυξη ως την κεντρική αρχή που πρέπει να διέπει τη σχολική και εκπαιδευτική πραγματικότητα, καθώς επίσης και τις μακροπρόθεσμες αλλαγές που συντελούνται σε αυτό.

Το αειφόρο σχολείο συνιστά το νέο εκπαιδευτικό παράδειγμα, αφού προσβλέπει στην κοινωνική μάθηση και θέτει την πολιτική και δημοκρατική συνιστώσα στο επίκεντρό του. Στόχο του αποτελεί ο γραμματισμός των μαθητών-αυριανών πολιτών, ο οποίος θα επέλθει μέσα από μια κοινωνική-κριτική εκπαίδευση, στην οποία οι μαθητές-πολίτες θα έχουν τη δυνατότητα να προσεγγίσουν τα περιβαλλοντικά ζητήματα στο πλαίσιο μιας διαλεκτικής, συστημικής και ανεξάρτητης σκέψης. Στα πλαίσια μιας τέτοιας εκπαίδευσης τα κοινωνικά-περιβαλλοντικά ζητήματα θα αντιμετωπισθούν υπό το πρίσμα μιας νέας οπτικής, βασισμένης στην κριτική αποτίμηση των οικονομικών, κοινωνικών, πολιτικών συνθηκών, κριτική που διαμορφώνεται μέσα από την ελεύθερη δράση των μαθητών στο άμεσο τοπικό κοινωνικό τους περιβάλλον (Kyburz-Graber, 1999).

Μια τέτοια εκπαίδευση επικεντρώνεται στην αναζήτηση εναλλακτικών τρόπων μάθησης για τη διερεύνηση, εξέταση και αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών ζητημάτων, οι οποίοι θα ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του σύγχρονου κοινωνικού χαρακτήρα του θεσμού και θα αναδεικνύουν τα ιδιαίτερα δυναμικά χαρακτηριστικά του. Αυτά συνοψίζονται στο άνοιγμα του σχολείου στην κοινότητα, στη συμμετοχική δράση, στην ολιστική εξέταση των περιβαλλοντικών προβλημάτων, στην καθιέρωση δικτύων επικοινωνίας, στη λειτουργική αλληλεπίδραση σχολείου-κοινότητας.

Στην ουσία το αειφόρο σχολείο έρχεται να προσδώσει ένα νέο περιεχόμενο στην εκπαίδευση, που συνδέεται με τη δημιουργία μιας νέας κουλτούρας, που δεν αφορά απλά την υιοθέτηση των ζητημάτων της αειφόρου ανάπτυξης ως μιας καινοτομίας ή

άλλης μιας νεωτεριστικής δραστηριότητας στα σχολεία, αλλά έρχεται να εμβαθύνει στον ηθικό σκοπό της εκπαίδευσης, προσδίδοντάς της συνάμα ένα νέο πλαίσιο αναφοράς. Το πλαίσιο αυτό συνδέεται με το δικαίωμα των πολιτών να διαμορφώσουν μέσα από φιλελεύθερες δημοκρατικές διαδικασίες μάθησης τη δική τους συμπεριφορά, εξετάζοντας και αναλύοντας κριτικά τόσο τις υπάρχουσες-προτεινόμενες επιλογές τους, όσο και τις νέες δυνατότητες που τους παρέχονται, ώστε μέσα από την προσωπική αναζήτηση να συμβάλουν συλλογικά και προσωπικά στην οικοδόμηση του νέου αειφόρου, κοινωνικά δίκαιου και με συνοχή κόσμου που η ΕΑΑ επιδιώκει να προωθήσει.

Η συμμετοχή των πολιτών αποτελεί κυρίαρχη έννοια της ΕΑΑ. Οι πολίτες μέσα από τη δική τους εμπλοκή, συμμετοχή και λήψη απόφασης για τα θέματα που συνδέονται με τη διασφάλιση της ποιότητας ζωής τους και την προστασία του περιβάλλοντος, μπορούν να συμβάλουν στην ανατροπή του υποτιθέμενου διλήμματος 'προστασία του περιβάλλοντος ή οικονομική ανάπτυξη', προτείνοντας εναλλακτικές λύσεις για την επίτευξη της αειφόρου ανάπτυξης, που θα προέρχονται από την αξιοποίηση των δικών τους εμπειριών, την προσωπική επαφή και βίωση του τοπικού περιβάλλοντος (Σιούτη, 1988; Σκανναβή-Τσαμπούκου, 2004). Το Αειφόρο Σχολείο επιδιώκει να αναπτύξει στους μαθητές-πολίτες αίσθημα προσωπικής ευθύνης, παρέχοντάς τους παράλληλα τις εμπειρίες και τις ικανότητες, που θα τους καταστήσουν ικανούς να αναλάβουν ενεργό ρόλο και να δράσουν αυτόβουλα για να επιφέρουν αλλαγές σε όλα τα πεδία του κοινωνικού και πολιτικού βίου.

Διεθνείς πρωτοβουλίες και Αειφόρο Σχολείο

Στο διεθνή χώρο είναι περιορισμένες οι ερευνητικές πρωτοβουλίες που καταγράφονται σε ό, τι αφορά:

- α) την έννοια και το περιεχόμενο του Αειφόρου Σχολείου,
- β) το πλαίσιο εφαρμογής των αρχών της ΕΑΑ στο σχολείο,
- γ) την εφαρμογή προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στη βάση των γνωρισμάτων και των επιδιώξεων του Αειφόρου Σχολείου,
- δ) τη συμβολή του Αειφόρου Σχολείου στην ενίσχυση του προβληματισμού και την κινητοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών να εμπλακούν σε δράσεις και ενέργειες για τη βελτίωση της ποιότητας ζωής τους και του περιβάλλοντος,
- ε) το ρόλο του Αειφόρου Σχολείου στην επίτευξη των παιδαγωγικών και κοινωνικό-πολιτικών στόχων της ΕΑΑ, όπως επίσης και τη συμβολή της ΕΑΑ να καταστεί το σχολείο φορέας κοινωνικής αλλαγής.

Οι λόγοι για τους οποίους η έρευνα στο συγκεκριμένο πεδίο βρίσκεται σε πρώιμα στάδια ενδεχομένως να οφείλεται στο γεγονός ότι αποτελεί μία νέα έννοια με ιδιαίτερα ανανεωτικά χαρακτηριστικά, η οποία προέκυψε (ως αποτέλεσμα, αλλά και μέσα) από την ίδια την έννοια της ΕΑΑ, χωρίς όμως να της δοθεί ο χρόνος να εδραιωθεί και να διασαφηνισθεί ως προς το βασικό της περιεχόμενο, όπως επίσης και να τύχει των ανάλογων πρακτικών εφαρμογών.

Παρά την απουσία ενδελεχούς διερεύνησης του συγκεκριμένου πεδίου, εντούτοις μπορούν να επισημανθούν δύο αξιοσημείωτα στοιχεία στον τομέα της έρευνας για το Αειφόρο Σχολείο τα οποία εντοπίζονται:

- α) στις σχετικές διαπιστώσεις ερευνητικών δεδομένων αναφορικά με το πλαίσιο εφαρμογής του,
- β) στον προσδιορισμό των βασικών γνωρισμάτων και ιδιοτήτων που το συνθέτουν, όπως αυτά έχουν προκύψει από έρευνες που έχουν διεξαχθεί σε καινοτόμες περιβαλλοντικές παρεμβάσεις και εκπαιδευτικά περιβαλλοντικά προγράμματα, τα οποία αποτελούν σημαντική βάση για την καλύτερη διασαφήνιση του περιεχομένου, του πλαισίου λειτουργίας και του παιδαγωγικού χαρακτήρα του Αειφόρου Σχολείου.

Συγκεκριμένα, διάφορες προσπάθειες έχουν αναληφθεί για την προώθηση του Αειφόρου Σχολείου, όχι ως μιας απλής καινοτόμου εκπαιδευτικής παρέμβασης, αλλά ως μιας συνολικής αναθεώρησης του σχολείου στη βάση των αρχών της ΕΑΑ, προκειμένου να προωθηθούν ουσιαστικές αλλαγές στο πλαίσιο λειτουργίας του, στον τρόπο προσέγγισης των ζητημάτων της Αειφόρου Ανάπτυξης μέσα από το Αναλυτικό Πρόγραμμα, στις μορφές και στα δίκτυα συνεργασίας που πρέπει να αναπτυχθούν ανάμεσα στο σχολείο και την τοπική κοινότητα (βλ. σχετικά Gough, 2004, 2005; Henderson & Tilbury, 2004).

Παρά το γεγονός ότι μέσα από τις συγκεκριμένες εφαρμογές τα παιδαγωγικά και κοινωνικά αποτελέσματα για τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς, το σχολείο και την κοινότητα ποικίλλουν, εντούτοις η έννοια (και το περιεχόμενο) του αειφόρου σχολείου εξακολουθεί να συγκλίνει με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση παρά με τη μάθηση για την Αειφόρο Ανάπτυξη, αφού όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Gough (2006), το επίκεντρο των επιδιώξεων του Αειφόρου Σχολείου συνδέεται αποκλειστικά με τη φυσική διάσταση του περιβάλλοντος, επικεντρώνεται στη σχέση του ανθρώπου με το περιβάλλον, στη διατήρηση και την προστασία του, χωρίς όμως να εξετάζονται τα διάφορα ζητήματα στο ευρύτερο πλαίσιο των κοινωνικών, πολιτιστικών, πολιτικών παραγόντων και ζητημάτων της ΕΑΑ.

Σε ανάλογες διαπιστώσεις καταλήγουν και οι Henderson & Tilbury (2004), σημειώνοντας ότι οι κοινωνικό-πολιτιστικές διαστάσεις της ΕΑΑ δεν αποτελούν κυρίαρχες συνιστώσες των προγραμμάτων που εφαρμόζονται στα σχολεία διεθνώς.

Επίσης, σημαντική είναι η πρωτοβουλία που αναλαμβάνεται στα πλαίσια του Ευρωπαϊκού δικτύου SEED (“School Development through Environmental Education”) που συνιστά τμήμα του διεθνούς δικτύου ENSI (“Environment and School Initiatives”) με στόχο τον καθορισμό ποιοτικών κριτηρίων αναδόμησης των σχολείων με γνώμονα την ΕΑΑ, που συνοψίζονται

- α) στη μαθησιακή και διδακτική διαδικασία,
- β) στην εκπαιδευτική πολιτική και οργάνωση του σχολείου,
- γ) στα δίκτυα συνεργασίας και στις εξωτερικές σχέσεις που το σχολείο διαμορφώνει (Breiting, Mayer & Mogensen, 2005).

Ευρύτερα, στη διεθνή κοινότητα, οι ερευνητικές πρωτοβουλίες που αναπτύσσονται με γνώμονα την ΕΑΑ, αν και δεν αφορούν ειδικά τη σύσταση και την οργάνωση του Αειφόρου Σχολείου, εντούτοις τα αποτελέσματά τους μπορούν να αξιοποιηθούν για την ενίσχυση τόσο του θεωρητικού πλαισίου, όσο και των πρακτικών οργάνωσης και εφαρμογής της ΕΑΑ στα σχολεία, αφού τα αποτελέσματά τους ενισχύουν τους πιο πάνω άξονες αναφοράς.

Τέτοιου είδους ερευνητικές πρωτοβουλίες, που μπορούν να αξιοποιηθούν προς την κατεύθυνση του Αειφόρου Σχολείου, αφορούν το ρόλο που η κοινότητα, οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές, έχουν να επιτελέσουν στην ποιοτική αναβάθμιση και αναπροσανατολισμό του σχολείου.

Για παράδειγμα, σημαντικά είναι τα ερευνητικά αποτελέσματα που καταγράφονται σε σχέση με το ρόλο της κοινότητας ως μέσου προώθησης της ΕΑΑ. Συγκεκριμένα, η κοινότητα αναγνωρίζεται ως βασικός χώρος ανάπτυξης της συμμετοχικής δράσης, της ενίσχυσης της επικοινωνίας και της συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο και τους τοπικούς πληθυσμούς, με στόχο την ενίσχυση του περιβαλλοντικού γραμματισμού και ενδιαφέροντος για τη βελτίωση της ποιότητας ζωής σε τοπικό επίπεδο (Liu & Kaplan, 2006; Volk & Cheak, 2003).

Επιπρόσθετα, η σημασία της συμμετοχής των γονέων σε περιβαλλοντικά προγράμματα δράσης αποτελεί σημαντική συνιστώσα της ΕΑΑ, ως προς τις κοινωνικές και παιδαγωγικές της επιδιώξεις, αφού, όπως καταδεικνύεται από την έρευνα, μέσα από αυτά προωθείται η χρήση αλληλεπιδραστικών, συνεργατικών και ομαδοκεντρικών διδακτικών μεθόδων που υποκινούν το ενδιαφέρον των μαθητών και των γονέων και διευκολύνουν τη δημιουργία αλληλεπιδραστικών, συμμετοχικών δικτύων επικοινωνίας για τη συλλογική αντιμετώπιση προβληματικών καταστάσεων του τοπι-

κού περιβάλλοντος και τη διαμόρφωση βιώσιμων συνθηκών σε αυτό (Ballantyne, Fien & Packer, 2001; Ζαχαρίου, Συμεού & Κατσίκης, 2005). Επίσης, τέτοιου είδους προγράμματα συμβάλλουν στη διάχυση των πληροφοριών από γενιά σε γενιά (Vaughan et al., 2003) και ενισχύουν τη συμμετοχή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία (Tal, 2004).

Παράλληλα, αναγνωρίζοντας ότι βασική παράμετρο για τον ανασχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής του σχολείου αποτελούν τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και η ίδια η διεύθυνση του σχολείου, παρατηρείται μία έντονη ερευνητική δραστηριότητα προκειμένου να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών και των στελεχών εκπαίδευσης, τόσο σε σχέση με το εννοιολογικό πλαίσιο και το περιεχόμενο της αειφόρου ανάπτυξης, της ΕΑΑ και του Αειφόρου Σχολείου, όσο και με τις βασικές παιδαγωγικές και εκπαιδευτικές παραμέτρους που πρέπει να συνεκτιμηθούν προκειμένου να καταστεί δυνατή η διαμόρφωσή του (Corney & Reid 2007; Kadji & Zachariou, 2006; Summers & Kruger, 2003; Summers, Childs & Corney 2005; Zachariou & Valanides, 2006).

Με βάση το περιεχόμενο και τις βασικές παραμέτρους που αναφέρονται πιο πάνω, ως προϋποθέσεις για να καταστεί το σχολείο αειφόρο, επιχειρείται στη συνέχεια να παρουσιασθούν συνοπτικά οι βασικές αρχές και οι βασικοί άξονες του σχολείου που προσανατολίζεται στην ΕΑΑ.

Αειφόρο Σχολείο: Βασικές αρχές και άξονες εφαρμογής του

Το Αειφόρο Σχολείο σχετίζεται με το δυναμικό χαρακτήρα της μάθησης, σύμφωνα με τον οποίο οι μαθητές δεν αποκτούν μόνο γνώσεις και εμπειρίες για το μέλλον, αλλά διαμορφώνουν τις συνθήκες ζωής τους κατά τρόπο εποικοδομητικό και δημιουργικό. Επιδίωξή του δεν είναι απλά η διαμόρφωση, στους μαθητές, συγκεκριμένων μοντέλων συμπεριφοράς (“behavior modification”), ως κατάλληλων για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών ζητημάτων, αλλά προσβλέπει στην ανάπτυξη της «ικανότητας δράσης» “action competence”, ως μιας εξελισσόμενης και μεταβαλλόμενης διαδικασίας που εμπλέκει τους μαθητές στη συμμετοχική, κριτική, σφαιρική, δημοκρατική διερεύνηση των τοπικών περιβαλλοντικών τους ζητημάτων και βασίζεται στην αξιοποίηση των άμεσων βιωματικών τους εμπειριών (Breiting & Mogensen, 1999). Ο ανασχεδιασμός της μαθησιακής πορείας, βάσει της συγκεκριμένης προοπτικής, προϋποθέτει την αναδόμηση του ίδιου του σχολείου και αφορά:

- Το σχολείο ως κοινωνικό οργανισμό μέσα από το οποίο αναλαμβάνονται πρωτοβουλίες και οργανώνονται συγκεκριμένες ενέργειες σχετικές με τη διερεύνηση του άμεσου τοπικού περιβάλλοντος.

- Τους μαθητές ως βασικούς μετέχοντες στο σχεδιασμό και στην εφαρμογή της συγκεκριμένης πολιτικής για την αντιμετώπιση των θεμάτων που διερευνώνται.
- Τους γονείς και στην τοπική κοινότητα ως συνεργάτες του σχολείου.
- Το τοπικό περιβάλλον ως βασικό χώρο δράσης και ανάπτυξης μιας βιώσιμης περιβαλλοντικής πολιτικής (Hart, 1997).

Ο καθορισμός του κοινωνικού και πολιτικού πλαισίου του σχολείου ως κοινωνικού οργανισμού συνεπάγεται τη διαμόρφωση ενός διαφορετικού μοντέλου σχέσης ανάμεσα στο σχολείο και την τοπική κοινότητα, το οποίο στηρίζεται στη συνύπαρξη και στο αλληλένδετο των αρχών της δράσης (Uzell, 1999), της «εκπαίδευσης της βασισμένης στο χώρο» (“place-based education”) (Smith, 2007) και στην εφαρμογή «ολιστικών σχολικών προσεγγίσεων» (“whole school approaches”) (Jensen, 2005).

Το Αειφόρο Σχολείο ως φορέας κοινωνικής αλλαγής αναδεικνύει και ανασυνθέτει τα ριζοσπαστικά χαρακτηριστικά των πιο πάνω αρχών. Η δράση δε συνεπάγεται απλά τη γνώση των εναλλακτικών επιλογών για δράση μέσα από μία καθοδηγούμενη γραμμικού τύπου εκπαιδευτική πορεία, αλλά συνιστά παιδαγωγική προσπάθεια η οποία στοχεύει στην «ικανότητα δράσης» και προσβλέπει στη διαμόρφωση ενός νέου τρόπου σκέψης, απόρροια της συμμετοχής των μαθητών σε κάθε φάση του προβλήματος και διαμόρφωσης των δικών τους κριτηρίων επιλογής, μέσα από την απόκτηση ουσιαστικών εμπειριών και προσωπικής βίωσης του ίδιου του χώρου. Η ανάπτυξη αυτού του είδους της δράσης απαιτεί παράλληλα με τη γνώση των δυνατοτήτων για δράση, την καλλιέργεια της διάθεσής τους για δράση και την ενίσχυση της πεποίθησης των μαθητών ότι οι δράσεις τους μπορούν να έχουν αποτέλεσμα (Breiting & Mogensen, 1999: σ. 352).

Η «ικανότητα δράσης» συνδέεται με την «αρχή της αυθεντικότητας». Μέσα από αυτήν επιδιώκεται η σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία, με τρόπο που να αξιοποιούνται όλες οι δυνατότητες και ευκαιρίες που η πραγματικότητα μπορεί να παρέχει στους μαθητές, υπερβαίνοντας συνάμα το υποθετικό πλαίσιο θέασης του κόσμου, που στηρίζεται σε απλές αναπαραστάσεις των περιβαλλοντικών ζητημάτων (Uzell, 1999).

Η μάθηση σε ένα τέτοιο πλαίσιο μπορεί να εκληφθεί «ως πρόβα και προετοιμασία» (Ξανθάκου και Καίλα, 2002: σ. 127). Η εκπαιδευτική διαδικασία μεταφέρεται από το σχολείο στην κοινότητα και ενισχύει τη διάθεση των μαθητών να δράσουν ουσιαστικά κριτικά και δημιουργικά στο χώρο. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Edvardsen και Nedergard (όπως αναφέρεται στον Uzell, 1999) η τοπική κοινότητα αποτελεί το πιο σημαντικό πεδίο οικουμενικής δράσης, γι’ αυτό και η προώθηση της

εκπαίδευσης στο χώρο αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη λειτουργία του Αειφόρου Σχολείου.

Η «εκπαίδευση η βασισμένη στο χώρο» δεν αφορά απλά την οργάνωση και μεταφορά της μαθησιακής πορείας έξω από το σχολείο, αλλά αποτελεί μια σύνθετη μαθησιακή διαδικασία, η οποία επιδιώκει τη συμμετοχή του συνόλου των πολιτών στον επανακαθορισμό της μαθησιακής πορείας και στον επαναπροσδιορισμό των στόχων της, με γνώμονα την κοινωνική αλλαγή, στη βάση της αειφόρου ανάπτυξης. Όπως αναφέρει ο Sergiojanni (1994), η κοινότητα είναι ο δεσμός που συνδέει τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς με ένα μοναδικό τρόπο. Τους βοηθά να υπερβούν τους εαυτούς τους και συμβάλλει στο να αποκτήσουν κοινές αξίες και ιδανικά. Δεδομένου ότι η ΕΑΑ δε στηρίζεται απλά στον ανασχεδιασμό της μαθησιακής πορείας στο σχολείο, αλλά συνιστά από μόνη της μια νέα μαθησιακή πορεία (Vare & Scott, 2007), το Αειφόρο Σχολείο καλείται να στηρίξει ουσιαστικά την «εκπαίδευση τη βασισμένη στο χώρο», αφού μέσα από μια τέτοια διαδικασία, οι εκπαιδευτικοί μαζί με τους μαθητές και σε συνεργασία με τους τοπικούς πληθυσμούς, έχουν τη δυνατότητα να διερευνήσουν και να εξετάσουν σε προσωπικό επίπεδο τους παράγοντες που είναι επιβλαβείς για τη βιωσιμότητα της κοινότητάς τους και να αναλάβουν πρωτοβουλίες για την επαναφορά πρακτικών που είναι ωφέλιμες γι' αυτήν, διασφαλίζοντας έτσι, ανάλογα με τις ικανότητες, τις επιθυμίες και τα μέσα που διαθέτουν, την κοινωνική συνοχή παράλληλα με την προστασία του περιβάλλοντος (Deri, 2005; Smith, 2007).

Αξιοσημείωτες είναι οι προσπάθειες που αναλαμβάνονται σε διεθνές επίπεδο από εκπαιδευτικούς, οι οποίοι, αναγνωρίζοντας το ρόλο της κοινότητας στην ενίσχυση της συλλογικής μάθησης για την Αειφόρο Ανάπτυξη, οργάνωσαν διάφορα παρεμβατικά προγράμματα, επιδιώκοντας να εμπλέξουν τους μαθητές σε πιο ουσιαστικούς τρόπους μάθησης, άμεσα συνδεδεμένους με το τοπικό στοιχείο, επιχειρώντας, συνάμα να απεγκλωβίσουν τη μαθησιακή διαδικασία από την ομοιόμορφη εφαρμογή καθορισμένων, καθοδηγημένων και προσδιορισμένων εκπαιδευτικών στόχων από τα κέντρα λήψης απόφασης (Sobel, 2004; Stone & Barlow, 2005).

Η επιτυχής ενσωμάτωση των πιο πάνω αρχών της ΕΑΑ στο σχολείο απαιτεί από αυτό την καθιέρωση «ολιστικών σχολικών προσεγγίσεων» (“whole school approach”), μέσω των οποίων το σχολείο αντιμετωπίζεται ως σύστημα το οποίο, πέρα από την εκπαιδευτική και διδακτική του διάσταση, προσβλέπει στην αλλαγή της ίδιας της μαθησιακής κουλτούρας, βασιζόμενο στη συνεργασία και στην αποτελεσματική καθοδήγηση (Jensen, 2005). Στο πλαίσιο των «ολιστικών σχολικών προσεγγίσεων» το σχολείο αντιμετωπίζεται τόσο ως μαθησιακός όσο και ως κοινωνικός οργανισμός. Οι δύο αυτές διαστάσεις του ρόλου του λειτουργούν σε μια σχέση αμφίδρομα αλληλε-

πιδραστική και συνεπικουρούν στη θεμελίωση της «ικανότητας δράσης» και της «εκπαίδευσης της βασισμένης στο χώρο».

Έχοντας υπόψη ότι η ΕΑΑ αφορά το σύνολο των λειτουργιών του σχολείου (Αναλυτικό Πρόγραμμα, σύνδεση του σχολείου με την τοπική κοινότητα και τα εξωτερικά περιβάλλοντα, τη διαχείριση του σχολικού χώρου), οι «ολιστικές σχολικές προσεγγίσεις» αποτελούν βασική αρχή για να καταστεί το σχολείο αιεφόρο, αφού ενσωματώνουν ενιαία τη διδασκαλία και τη μάθηση στις κοινωνικό-οργανωτικές και τεχνικό-οικονομικές πλευρές της σχολικής πρακτικής (Posch, 1999). Η αποτελεσματική εφαρμογή της προϋποθέτει αλλαγή του ρόλου των εμπλεκόμενων στη μαθησιακή διαδικασία. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο ο εκπαιδευτικός από «χορηγός» της γνώσης μετεξελίσσεται σε συνοδοιπόρο, ο διευθυντής από «διαχειριστής» καθίσταται αποτελεσματικός ηγέτης, οι γονείς και οι τοπικοί πληθυσμοί από «εργοδότες» γίνονται συνεργάτες και οι μαθητές από «καταναλωτές» αντιμετωπίζονται ως ισότιμοι φορείς στη μάθηση (Smyth & Shacklock, 1998).

Σε σχέση με τους πιο πάνω ρόλους σημειώνεται ότι ιδιαίτερα κρίσιμος για τον ανασχεδιασμό του σχολείου, βάσει των αρχών της ΕΑΑ, είναι ο ρόλος που η διεύθυνση του σχολείου καλείται να επιτελέσει. Το Αιεφόρο Σχολείο προσβλέπει στην ίδια την αλλαγή. Η λειτουργία του απαιτεί διευθυντές οι οποίοι από «φύλακες-προστάτες» της επερχόμενης αλλαγής (Fullan & Stiegelbauer, 2001) θα αποτελέσουν οι ίδιοι τους φορείς της αλλαγής. Ως αποτελεσματικοί ηγέτες και ικανοί διαχειριστές του σχολείου, μέσα από το Αιεφόρο Σχολείο, καλούνται, να κινητοποιήσουν, να καθοδηγήσουν και να εμπνεύσουν όλους τους εμπλεκόμενους στη μαθησιακή πορεία σε νέους ρόλους (Davies & Davies, 2004). Ο αναπροσανατολισμός του ρόλου των υπολοίπων μελών της εκπαιδευτικής διαδικασίας με στόχο τη λειτουργική σύνδεση όλων των εκπαιδευτικών, κοινωνικών, οργανωτικών πτυχών του σχολείου, στηρίζεται στην ίδια τη διεύθυνση, η οποία είναι υπεύθυνη να ενισχύσει και να καλλιεργήσει την επικοινωνία ανάμεσα στο σχολείο και την κοινότητα, καθώς επίσης και να διευκολύνει την εμπλοκή των γονέων στα εκπαιδευτικά δρώμενα, τα οποία, στα πλαίσια του αιεφόρου σχολείου, βασίζονται στο μαθητοκεντρικό προσανατολισμό της μαθησιακής πορείας.

Αντί επιλόγου - Προκλήσεις και Προσανατολισμοί

Η επίτευξη του Αιεφόρου Σχολείου συνιστά πρόκληση, αλλά και βασικό ζητούμενο σε μια περίοδο όπου αφενός ο διάλογος για την Εκπαίδευση για την Αιεφόρο Ανάπτυξη βρίσκεται σε εξέλιξη, και αφετέρου συνειδητοποιείται ότι κανένα μέτρο πολιτικής προστασίας και καμία νομοθετική ρύθμιση δεν μπορούν να αντιμετωπίσουν

την περιβαλλοντική κρίση, αν δεν διαμορφωθεί στους πολίτες μια νέα περιβαλλοντική και ανθρωπιστική κουλτούρα, βασισμένη στην ανάδειξη του κοινωνικού και πολιτικού χαρακτήρα των περιβαλλοντικών ζητημάτων. Η αναδόμηση του σχολείου με γνώμονα την ΕΑΑ προϋποθέτει υπέρβαση του ίδιου του τρόπου με τον οποίο αντιμετωπίζονται τα περιβαλλοντικά ζητήματα μέσα σε αυτό, καθώς επίσης και επανακαθορισμό των περιεχομένων και επιδιώξεών του στο πλαίσιο της λειτουργίας του ως κοινωνικού οργανισμού και όχι ως ιδρύματος αναπαραγωγής της ακαδημαϊκής γνώσης.

Η παρούσα εργασία δε φιλοδοξεί να προτείνει λύσεις ή να καθορίσει μια συγκεκριμένη πορεία δόμησης του Αειφόρου Σχολείου. Όμως, επιδιώκει να διατυπώσει τους κατευθυντήριους άξονες οργάνωσής του, όπως επίσης να εκθέσει βασικούς προβληματισμούς που είναι δυνατό να καταστήσουν εφικτή τη λειτουργία του, συμβάλλοντας έτσι στη συζήτηση που αναπτύσσεται σε σχέση με αυτό.

Η κατανόηση της έννοιας και του περιεχομένου προϋποθέτει την κατανόηση της ίδιας της έννοιας της Αειφόρου Ανάπτυξης, αλλά και της ΕΑΑ. Οι πολλαπλές ερμηνείες και το αντιφατικό των ιδεών που τις διέπει (Bonnett, 2002; Scott & Gough, 2003) αντανακλάται μέσα στην ίδια τη σχολική πραγματικότητα όπου η ΕΑΑ εκλαμβάνεται τις περισσότερες φορές ως έννοια σύμφυτη με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Gough, 2006).

Η ανασύνθεση του σχολείου στα πλαίσια της ΕΑΑ στηρίζεται στον απεγκλωβισμό των περιεχομένων μάθησης. Τα περιβαλλοντικά ζητήματα δεν αντιμετωπίζονται αποκλειστικά ως θέματα οικολογίας, μελέτης και διαχείρισης της φύσης, αλλά αποκτούν κοινωνικό και ανθρωπιστικό περιεχόμενο. Ζητήματα όπως τα ανθρώπινα δικαιώματα, η ειρήνη, η διεθνής ασφάλεια, η διαπολιτισμικότητα, η υγεία, η κοινωνική συνοχή, η κυριαρχία και η φτώχεια (Unesco, 2005), αποτελούν βασικά ζητήματα ενσχόλησης του σχολείου που προσβλέπει στην προώθηση της Αειφόρου Ανάπτυξης.

Η συνεκτίμηση των ζητημάτων αυτών προσδίδει στο σχολείο κοινωνική προοπτική, το προσανατολίζει στην αγωγή του πολίτη, προσβλέποντας πέρα από την επιστημονική γνώση στην καθιέρωση μιας νέας παιδαγωγικής, η οποία στηρίζεται σε «ολιστικές σχολικές προσεγγίσεις», που εν δυνάμει αποβλέπουν στην αλλαγή. Η καθιέρωση των «ολιστικών σχολικών προσεγγίσεων» εγείρει ζητήματα που αφορούν την αυτονομία, την αποκέντρωση των σχολικών μονάδων, τη διαφοροποίηση της διδακτικής πορείας και την εξέταση προβλημάτων που προκύπτουν από τις ανάγκες της ίδιας της τοπικής κοινότητας και τα άμεσα ενδιαφέροντα και εμπειρίες των μαθητών.

Επιπλέον, στοιχείο το οποίο πρέπει να ληφθεί υπόψη, είναι ότι η ΕΑΑ δεν είναι απλά εφαρμογή και τήρηση στα σχολεία των προβλεπόμενων αρχών και υποδείξεων που

έχουν καθιερωθεί μέσα από τους διεθνείς οργανισμούς. Αυτού του είδους η ΕΑΑ δε συντελεί στην επίτευξη των στόχων του Αειφόρου Σχολείου, αφού μέσα από αυτήν επιδιώκεται η απόκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων, καθοδηγούμενων στόχων και προκαθορισμένων συμπεριφορών. Αυτού του είδους η ΕΑΑ καλείται να λειτουργήσει συμπληρωματικά στα πλαίσια του Αειφόρου Σχολείου το οποίο πρέπει να προσανατολισθεί, όπως αναφέρουν οι Vare και Scott (2007), στη δεύτερου τύπου ΕΑΑ που δεν είναι τίποτα άλλο παρά η ενίσχυση των δυνατοτήτων των μαθητών-πολιτών να εξετάσουν κριτικά αυτά που οι ειδικοί αναφέρουν για την Αειφόρο Ανάπτυξη, να ελέγξουν τις ποικίλες ιδέες που κατατίθενται σε σχέση με την επίτευξή της, να διερευνήσουν τα διλήμματα και τις αντιθέσεις που ενυπάρχουν ή αναπτύσσονται στην προσπάθεια καθιέρωσης αειφόρων τρόπων συμπεριφοράς.

Καταληκτικά και σε συνάρτηση με τα πιο πάνω, σημειώνεται ότι ο μετασχηματισμός του σχολείου με γνώμονα το δυναμικό χαρακτήρα της ΕΑΑ, όπως έχει αναφερθεί παραπάνω, απαιτεί αποτελεσματικούς ηγέτες, οι οποίοι θα έχουν ξεκάθαρη αντίληψη της έννοιας της αειφόρου ανάπτυξης, και θα κατανοούν συνάμα ότι η ΕΑΑ δεν είναι μια σειρά από ασύνδετες δραστηριότητες (Scott, 2005). Οι διευθυντές των σχολείων καλούνται να ανταποκριθούν σε μια σημαντική πρόκληση: Να μεταφράσουν το όραμα την ΕΑΑ στο σχολείο σε πράξη. Βασική επιδίωξή τους θα πρέπει να είναι όχι η τμηματική και επιφανειακή εφαρμογή της στο σχολείο, αλλά η αφύπνιση και η έμπνευση όλων των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία, προκειμένου η υιοθέτηση πρακτικών για την υλοποίησή της να είναι αποτέλεσμα εξωτερίκευσης της ανάγκης των συμμετεχόντων να προσανατολίσουν τις δράσεις και συμπεριφορές τους προς την κατεύθυνση της αειφόρου ανάπτυξης.

Αναφορές

- Ballantyne, R., Fien, J., & Packer, J. (2001). Program effectiveness in facilitating intergenerational influence in Environmental Education: Lessons from the field, *The Journal of Environmental Education*, 32(4), 8-15.
- Bonnett, M. (2002). Education for Sustainability as a frame of mind, *Environmental Education Research*, 8, 313-324.
- Breiting, S. & Mogensen, F. (1999). Action Competence and Environmental Education. *Journal of Curriculum Studies*, 29, 3, 319-353.
- Breiting, S. (2000). Sustainable development, environmental education and action competence. In B. Jensen, K. Schnack, & V. Simovska (Eds.), *Critical Environmental and Health Education* (pp.151-166). Copenhagen.
- Breiting, S., Mayer, M., & Mogensen, F. (2005). *Quality Criteria for ESD-Schools*. Vienna: ENSI.

- Cooper, G. (1998). *Outdoors with young people. A Leader's Guide to Outdoor Activities. The Environmental and Sustainability*. Russell House Publishing.
- Corney, G. & Reid, A. (2007). Student teachers' learning about subject matter and pedagogy in education for sustainable development, *Environmental Education Research*, 13(1), 33-54.
- Davies, B. & Davies, B. (2004). Strategic leadership. *Strategic Leadership & Management*, 24(1), 29-38.
- Department of Education and Skills (DfES) (2005). *Sustainable Schools for Pupils, Communities and the Environment: Securing the future delivering UK sustainable development strategy*. Nottingham.
- Deri, A. (2005). Μάθηση για τη βιωσιμότητα βασισμένη στην κοινότητα [Sustainable learning based on the community]. Στο Α.Δ. Γεωργόπουλος (Επ.), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, ο νέος πολιτισμός που αναδύεται* (σ. 719-752). Αθήνα: Gutenberg.
- Fullan, M., & Stiegelbauer, S. (2001). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. & Ballew, A. (2001). *Leading in a Culture of Change: Personal Action Guide and WorkBook*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gough, A. (2004). *Report of evaluation of the sustainable schools program stormwater action project*. Retrieved June 20, 2007, from http://www.gould.org.au/QBL_outcomes.htm
- Gough, A. (2005). Sustainable Schools: Renovating educational processes, *Applied Environmental Education and Communication*, 4, 339-351.
- Gough, A. (2006). Sustainable Schools in the UN Decade of Education for Sustainable Development: Meeting the challenge?, *Southern African Journal of Environmental Education*, 23, 48-63
- Hart, R. (1997). *Children's participation: The theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care*. London: Earthscan.
- Henderson, K. & Tilbury, D. (2004). *Whole school approaches to sustainability: An international review of sustainable school programs*. Retrieved July 18, 2007, from www.aries.mq.edu.au/project.htm
- Hopkins, C. & McKeown, R. (2002). Education for Sustainable Development: An international perspective. Στο D. Tilbury, R. Stevenson, J. Fien, & D. Shreuder (Επ.), *Education and Sustainable Development: Responding to the Global Challenge* (σ. 13-24). Cambridge: IUCN.
- Huckle, J. & Sterling, S. (Επ.) (1996). *Education for Sustainability*. London: Earthscan.
- Huckle, J. (1999). *Education for Sustainability: An invitation to join a debate*. Retrieved November 2007, from <http://john.huckle.org.uk>
- Jensen, B.B. (2005). Education for sustainable development-building capacity and empowerment, *conference report on Education for Sustainable Development*. Denmark: Esbjerg.
- Kadji-Beltran, C. & Zachariou, A. (2006). Strategic Leadership and the Promotion of Sustainability in Cyprus. Προφορική Ανακοίνωση που έγινε στα πλαίσια του Διεθνούς Συνεδρίου του CCEAM «*Recreating Linkages between Theory and Praxis in Educational Leadership*», 12-17 Οκτωβρίου, Λευκωσία.
- Kyburz-Graber, R. (1999). Environmental education as critical education: How Teachers and Students handle the challenge. *Cambridge Journal of Environmental Education*, 29, 3, 415-432.

- Liu, S.T. & Kaplan, S. (2006). An intergenerational approach for enriching children's environmental attitudes and knowledge. *Applied Environmental Education and Communication*, 5, 9-20.
- McKeown, R. & Hopkins, C. (2003). EE ≠ ESD: defusing the worry, *Environmental Educational Research*, 9 (1), 117-128.
- MIO-ECSD (1998). *Environment and Society: Education and Public Awareness for Sustainability: The Thessaloniki Declaration*. Athens.
- Mogensen, F. & Mayer, M. (2005). *A Comparative Study on Eco-School Development Processes in 13 countries*. Austrian Federal Ministry of Education, Science and Culture.
- Mordock, K. & Krasny, M. (2001). Participatory action research: a theoretical action and practical framework for EE. *The Journal of Environmental Education*, 32(2), 15-20.
- Posch, P. (1999) The ecologisation of schools and its implications for educational policy, *Cambridge Journal of Education*, 29(3), 341-348.
- Reid, A. (2002). On the Possibility of Education for Sustainable Development, *Environmental Education Research*, 8(1), 5-7.
- Sauve, L. (1996). Environmental Education and Sustainable Development: A Further Appraisal, *Canadian Journal of Environmental Education*, 4, 7-35.
- Sauve, L. (1999). Environmental Education Between Modernity and Postmodernity: Searching for an integrating Educational framework, *Canadian Journal of Environmental Education*, 4, 9-35.
- Scott, W. & Gough, S. (2004). *Key issues in Sustainable Development and Learning: A Critical Review*. London-NY: Routledge/Falmer.
- Scott, W. A. H. & Gough, S. (2003). *Sustainable development and learning: framing the issues*. London-NY: Routledge/Falmer.
- Scott, W.A.H. (2005). *ESD: What sort of Decade? What sort of Learning?* Retrieved February 2, 2006, from www.bath.uk/cree.
- Sergiovanni, T. (1994). *Building community in school*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publications.
- Smith, G. (2007). Place-based Education: Breaking through the constraining regularities of Public School. *Environmental Education Research*, 13(2), 189-207.
- Smyth, J. & Shacklock, G. (1998) *Re-making teaching: Ideology, policy and practice*. London: Routledge.
- Sobel, D. (2004). *Place-based education: Connecting classrooms & communities*. Great Barrington: MA, Orion.
- Sterling, S. (1999). *Issues within and challenges beyond environmental education*. Retrieved June 25, 2001, from <http://europa.eu.int/comm/environment/eet/index.htm>.
- Sterling, S. (2001). *Sustainable Education: Re-visioning Learning and Change*. Bristol: Green Books.
- Stone, M. & Barlow, Z. (2005). *Ecological literacy: Educating our Children for a sustainable world*. San Francisco: Sierra Club books.
- Summers, M. & Kruger, C. (2003) Teaching sustainable development in primary schools, *The Curriculum Journal*, 14(2), 157-180.

- Summers, M., Childs, A. & Corney, G. (2005). Education for Sustainable Development in initial teacher training: Issues for Interdisciplinary collaboration, *Environmental Education Research*, 11 (5), 623-247.
- Tal, R.T. (2004). Community-based environmental education: A case study of teacher-parent collaboration, *Environmental Education Research*, 10(4), 523-543.
- UNCED (1992). *Agenda 21: Programme of action for sustainable development. Rio Declaration on Environment and Development*. New York.
- Unesco (2005). *Strategy for Education for Sustainable Development*, CEP/AC. 13/2005/3/ Rev. 1, High Level Meeting of Environmental Education and Ministries, Vilnius, 17-18 March.
- Unesco (2002). *Education, Public Awareness and Training for Sustainability: Input to the Report of the Secretary General to the Second Preparatory Session for the World Summit on Sustainable Development*. Paris.
- Unesco-Unep (1975). *The International workshop on Environmental Education. Final Report (The Belgrade Chapter)*. Paris.
- Unesco-Unep (1978). *Intergovernmental Conference on Environmental Education. Tbilisi USSR, Final Report*. Paris.
- Uzzell, D. (1999). Education for environmental action in the community: new roles and relationships. *Cambridge Journal of Education*, 29(3), 397-413.
- Vare, P. & Scott, W. (2007). Learning for a Change: Exploring the Relationship between Education and Sustainable Development. *Journal of Education for Sustainable Development*, 1(2), 191-198.
- Vauchan, C., Gack, J., Solorazano, H. & Ray, R. (2003). The effect of environmental education on school children, their parents, and community members: A study of intergenerational and intercommunity learning, *The Journal of Environmental Education*, 34(3), 12-21.
- Volk, T., & Cheak, M. (2003). The effects of an environmental education program on students, parents, and community. *The Journal of Environmental Education*, 34(4), 12-25.
- Zachariou, A. & Valanides, N. (2006). Education for sustainable development: The impact of an outdoor program on student teachers. *Science Education International*, 17(3), 187-203.
- Ζαχαρίου, Α. (2005). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Αναλυτικό Πρόγραμμα: Θεωρητικό πλαίσιο και αρχές στη Δημοτική Εκπαίδευση της Κύπρου*. Αθήνα: Έλλην.
- Ζαχαρίου, Α., Συμεού, Α. & Κατσίκης, Α. (2005). Προγράμματα Δράσης στην Κοινότητα: μια εναλλακτική πρόταση προώθησης του κοινωνικού-κριτικού προσανατολισμού της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στ σχολική διαδικασία. Στο Θ.Δ.Λέκκας (Επ.), *Πρακτικά 1^{ου} Συνεδρίου Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης* (σ. 162-171). Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Κατσίκης, Α. & Ζαχαρίου, Α. (2005). Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Ευρώπη: Πορεία και Προοπτικές. Στο: Α. Γεωργόπουλος (επιμ.), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται*: (σ.253-278). Αθήνα: Gutenberg.
- Κατσίκης, Α. (2000). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Διαπιστώσεις και διαμορφούμενοι προσανατολισμοί. Στο Β. Παπαδημητρίου (Επ.), *Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στα πλαίσια της Εκπαίδευσης του 21^{ου} αιώνα* (σ. 103-113). Λάρισα.

- Λιαράκου, Γ. & Φλογαΐτη, Ε. (2007). *Από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη: Προβληματισμοί, Τάσεις και Προτάσεις*. Αθήνα: Νήσος.
- Ξανθάκου, Γ. & Καίλα, Μ. (2002). *Το Δημιουργικής Επίλυσης Πρόβλημα*. Αθήνα: Ατραπός.
- Σιούτη, Γ. (1988). *Η συμμετοχή των πολιτών στην προστασία του περιβάλλοντος*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς.
- Σκανναβή-Τσαμούκου, Κ. (2004). *Περιβάλλον και Επικοινωνία: Δικαίωμα στην επιλογή*. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.
- Φλογαΐτη, Ε. & Λιαράκου, Γ. (2003). Η διεπιστημονικότητα στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Κατάκτηση ή Ζητούμενο, *Θέματα στην Εκπαίδευση*, 4(1), 85-95.
- Φλογαΐτη, Ε. (1998). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Φλογαΐτη, Ε. (2006). *Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.