

ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ: ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗΣ ΣΥΝΕΙΔΗΣΗΣ

ΘΕΟΔΩΡΟΠΟΥΛΟΥ Ε.¹, και ΚΑΙΛΑ Μ.¹

¹ Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού
e-mail:theod@rhodes.aegean.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η περιβαλλοντική συνείδηση αντιστοιχεί σε μια σχέση βαθιά κατανοημένη ανάμεσα στον άνθρωπο και το περιβάλλον (του), η οποία δεν εξαντλείται στην καλή γνώση είτε σχετικά με το ίδιο το περιβάλλον είτε με την εκπαίδευση που το αφορά. Ως εκ τούτου, η διαμόρφωσή της καθιστά αναγκαία την υπέρβαση μιας κατά κανόνα γνωσιοκεντρικής και (άμεσα ή έμμεσα) κατηχητικής τρόπων τινά αντίληψης της εκπαίδευσης. Η δυνατότητα της συνειδησιακής αλλαγής, παραμένει ένα κρίσιμο διακύβευμα για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (ΠΕ). Αντίστοιχα, η Εκπαίδευση για τη Δημοκρατία (ΕΔ), δεν μπορεί παρά να ενδιαφέρεται για την εξασφάλιση μιας βαθιάς δημοκρατικής συνείδησης, ενός, δηλαδή, *sine qua non* για το ρίζωμα του δημοκρατικού ήθους (κατ'αναλογία με το οικολογικό ήθος). Οικολογική και δημοκρατική συνείδηση είναι συναφείς, όπως συναφής είναι και ο τύπος του πολίτη στη διαμόρφωση του οποίου, τόσο η Π.Ε. όσο και η εκπαίδευση για τη Δημοκρατία στοχεύουν, στο βαθμό τουλάχιστον που η ανάδυση της οικολογικής συνείδησης δεν νοείται έξω από το πλαίσιο των δημοκρατικών λειτουργιών. Ο παραπάνω προβληματισμός αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον, σε επίπεδο συγκρότησης της θεωρίας της Π.Ε.

THEODOROPOULOU Η.¹, and KAILA Μ.¹

¹ University of the Aegean, Dept. of Sciences of Preschool Education and of Educational Design
e-mail:theod@rhodes.aegean.gr

ABSTRACT

The environmental consciousness corresponds with a relation deep understood between the man and (its) environment, a relation which cannot be limited to the good knowledge of the environment itself or of the education related to it. Consequently, its shaping makes necessary the surpassing of a knowledge-centered and catechetic conception of education. The possibility of a change of conscience remains a critical question for E.E. Correlatively, education for Democracy cannot but be interesting for the acquisition of a deep democratic conscience, that is to say of a *sine qua non* for the rooting of the democratic *ethos* (analogically to the ecological one). Ecological and democratic consciousness are interrelated like interrelated are the types of citizen that E.E. and education for Democracy (ED) are willing to shape up, at least as long as the emergence of the ecological conscience cannot be seen outside the frame of democratic functions. The study of these questions acquire a particular interest on the level of EE theory

Λέξεις κλειδιά: περιβαλλοντική/δημοκρατική συνείδηση, θεωρία της ΠΕ., ολιστικότητα, διαμόρφωση του πολίτη, γνώσεις-στάσεις, αξίες

1. ΠΕ. ΚΑΙ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΣΥΝΕΙΔΗΣΗ

Η ΠΕ βρίσκει την αιχμή της στην επεξεργασία της δυνατότητάς της να παρεμβαίνει στη διαμόρφωση συμπεριφορών απέναντι στο περιβάλλον, συμπεριφορών οι οποίες ακριβώς αποφασίζονται ως επιθυμητές, προσδοκώμενες στο πλαίσιο της θεωρίας (ή των θεωριών) της ΠΕ., στο βαθμό που αυτή τείνει ακριβώς να περιχαράκωνει το περιβαλλοντικό ήθος και να (επανα) προσδιορίζει τα χαρακτηριστικά του. Η υπόθεση είναι κάθε φορά, ότι τα Προγράμματα της ΠΕ. (ακόμα περισσότερο η ένταξη της ΠΕ. στον ευρύτερο εκπαιδευτικό και παιδαγωγικό ιστό) αντανακλούν τη δυναμική της Φιλοσοφίας της ΠΕ. και προβάλλουν ως προσδόκιμες τις στάσεις εκείνες έναντι του περιβάλλοντος οι οποίες έχουν αξιολογηθεί και προκριθεί ως σημαντικά θετικές. Οι θεωρούμενες ως ορθές στάσεις και συμπεριφορές επομένως, αντιστοιχούν στις αρχές και τις αξίες που υιοθετούνται στους κόλπους της περιβαλλοντικής φιλοσοφίας, καθώς αυτές όμως αποτελούν το προϊόν ζυμώσεων στο πλαίσιο αλληλεπίδρασης θεωριών και δράσεων (αλλά βεβαίως και το προϊόν της θεωρητικής επεξεργασίας των ζυμώσεων αυτών).

Γίνεται γρήγορα σαφές ότι η παγίδα παραμένει η ίδια, όπως σε κάθε εκπαιδευτική πράξη (ακόμα μάλιστα περισσότερο, όταν πρόκειται για την ανάπτυξη μη παραδοσιακών παιδαγωγικών), ρητά προσανατολισμένη προς τη διαμόρφωση της ανθρώπινης προσωπικότητας: πρόκειται για την ενδεχόμενη παράκαμψη (ή την επιτάχυνση) της διαδικασίας, έτσι που να προ-κατασκευάζεται μια τυπολογία αναμενόμενων συμπεριφορών, η οποία, εξίσου βεβαιωμένα, αναγνωρίζεται σημειολογικά (αποσπασματικά) σε συμπεριφορές, που, ακριβώς, «κατασκευάζονται» ώστε να αντιστοιχούν στην προεπιλεγμένη τυπολογία. Οι σχετικές έρευνες τείνουν να αναγνωρίζουν τη δυσκολία αυτή βαθιά κρυμμένη στα κατηχητικά-ενσταλακτικά αντανακλαστικά της εκπαίδευσης. Η ΠΕ. οφείλει με αυτήν την έννοια να δρα, στο επίπεδο της εκπαίδευσης αξιών, με πλήρη συναίσθηση των παιδαγωγικο-ιδεολογικών εμπλοκών που προκύπτουν, δεδομένου ότι, επιπλέον, η διδακτική της δεν μπορεί παρά να εφαρμόζεται σε ένα δεδομένο (αν και εξελισσόμενο) σύστημα στόχων, αρχών, αξιών και μεθόδων, στο συγκεκριμένο σε κάθε χρόνο και τόπο εκπαιδευτικό σύστημα (αναλυτικότερα στο πλαίσιο παιδαγωγικών, ψυχολογικών, φιλοσοφικών, κοινωνικο-πολιτικών, οικονομικών θεωριών που διέπουν και εξηγούν αυτό το σύστημα). Κάτι τέτοιο σχηματικά θα σήμαινε ότι η ΠΕ. δεν δρα αυτόνομα ως προς την επίτευξη των στόχων της και την εφαρμογή των μεθόδων της. Ως εκ τούτου, δεν είναι δυνατό να συντομεύσει, δίχως να εργαστεί συστηματικά γι' αυτό αναπτύσσοντας τα φιλοσοφικο-παιδαγωγικά της αντανακλαστικά, το ερώτημα περί του τύπου του ανθρώπου-πολίτη για τη διαμόρφωση του οποίου συνεργάζεται με την εκπαίδευση στο σύνολό της ή το ερώτημα περί των προϋποθέσεων αυτής της διαμόρφωσης. Είναι σαφές ότι υφίσταται μια σειρά παιδαγωγικών δεσμεύσεων που αφορούν την ΠΕ., εφόσον και αυτή η ίδια αποδέχεται ως ηθική και ιδεολογική βάση των επιλογών της την αρχή της αυτονομίας και αυτενέργειας του ατόμου, αυτονομία και αυτενέργεια ακριβώς που μπορούν να εγγυηθούν τη συνειδητή συμμετοχή του σε συλλογικές δράσεις, όπου η ατομική ευθύνη συνδέεται άρρηκτα με τη συλλογική. Είναι σαφές λοιπόν εδώ ότι δεν νοείται, περιθωριοποίηση του μαθητή (ή του δασκάλου), ακύρωση του ερευνητικού πνεύματος, άρνηση της πρωτοβουλίας, κατάπνιξη της κριτικής σκέψης και της δημιουργικής διάδρασης μαθητή-εκπαιδευτικού, κ.ο.κ.ε. Η σαφής και διαρκής σύνδεση μεταξύ αρχών, αξιών και μεθόδων της Π.Ε. είναι κριτήριο αυθεντικότητας, μη διαψευσιμότητας, εγκυρότητας και βιωσιμότητας για την εφαρμογή εκπαιδευτικών σχεδιασμών που την αφορούν. Οι μέθοδοι επιβεβαιώνουν τις αρχές και τις αξίες, ενώ οι αρχές και οι αξίες πραγματώνονται μέσα από μεθόδους που τις μεταφράζουν: στο σύνολό της η Π.Ε. διεκδικεί τη συνάρτηση αυτή ως συνάρτηση που τη δικαιώνει μεθοδολογικά και ιδεολογικά, καθώς επιπλέον το πέρασμα από τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό στην κοινωνική δράση συγκροτεί την ιδιομορφία της. Η προαναφερόμενη παγίδα μπορεί έτσι να μεταφραστεί ως ενδεχόμενη (επαπειλούμενη) διάσταση ανάμεσα στη στάση και στη συμπεριφορά (όπως άλλωστε μαρτυρά και η σχετική βιβλιογραφία), αλλά ενδεχομένως και ως διάσταση ανάμεσα στην «οικολογική στάση-συμπεριφορά» και την «περιβαλλοντική συνείδηση». Και αυτό, εάν γίνει δεκτό ότι ο όρος «περιβαλλοντική συνείδηση» συνενώνει τη γνώση περί του φυσικού περιβάλλοντος και τη συμπεριφορά, ακριβώς ως απόρροια και πιστοποίηση της συγκεκριμένης γνώσης, παρόλο που η συνάρτηση αυτή παραμένει πολλαπλά ευάλωτη ως προς σειρά ερωτημάτων: κατά πόσο η γνώση είναι βιωμένη, τι στάση αντιστοιχεί σε

αυτή τη γνώση και πώς κρίνεται η ύπαρξη αντιστοιχίας, εάν υπάρχει συνεπαγωγή γνώσης και στάσης, κατά πόσο η συμπεριφορά μεταφράζει τη στάση, εάν αρκεί η δήλωση της θέλησης για συμπεριφορά, ποιος ο βαθμός συνειδητοποίησης των στάσεων, εάν η ύπαρξη συναισθημάτων για ένα περιβαλλοντικό ζήτημα οδηγεί στη δημιουργία μιας στάσης και στη συνέχεια στην ανάδυση μιας συμπεριφοράς κ.ο.κ.ε.¹. Ο επείγων χαρακτήρας της περιβαλλοντικής δράσης και η επιδίωξη της αποτελεσματικότητας είναι δυνατό να ευνοήσουν την παράκαμψη της διάστασης και την πρόωπη διασύνδεση που άλλοτε γίνεται ταύτιση (ή την υπόκριση της αποδοχής της διασύνδεσης) ανάμεσα σε στάση, συμπεριφορά και συνείδηση. Το επιχείρημα του επείγοντος συνηγορεί υπέρ της κατάκτησης συμπεριφορών φιλοπεριβαλλοντικών, ακόμα και αν αυτό δεν αντιστοιχεί σε βαθύ μετασχηματισμό των στάσεων και, ακόμα περισσότερο, σε διαμόρφωση ισχυρής οικολογικής συνείδησης. Το επιχείρημα αυτό πάντως παραπέμπει στα μυθεύματα της ενστάλαξης τα οποία υπακούουν στην αναγκαιότητα να κατασκευαστούν κανονικότητες (όπως η περσόνα του «καλού πολίτη», του «καλού οικολόγου»). Ο παραπάνω κίνδυνος της επιφανειακής επίτευξης, στην ακραία εκδοχή του οδηγεί σε μια μορφή ιδεολογικής απάτης (την οποία ενεργοποιεί και η εκπαίδευση στο σύνολό της) στο βαθμό που έχουμε προσομοίωση επίτευξης στόχων κομβικών για την κοινωνία (όπως η συμμετοχικότητα ή η άσκηση κριτικής στο πλαίσιο συλλογικών δομών), μέσα από συντονισμένες, κατάλληλες, συμβατές συμπεριφορές. Επομένως, η επίτευξη συνείδησης, τίθεται ως πρόβλημα τόσο στο επίπεδο της εκπαίδευσης ως συστήματος στόχων όσο και στο επίπεδο της ειδικής, περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, ενθικευμένης ωστόσο τουλάχιστον σε ένα βαθμό, στο παραπάνω σύστημα².

2. ΕΔ. ΚΑΙ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΣΥΝΕΙΔΗΣΗ

Ανάλογη εκτίμηση είναι δυνατόν να διατυπωθεί και στην περίπτωση της Εκπαίδευσης για τη Δημοκρατία³, στο βαθμό που και αυτή έρχεται να ενταχθεί σε ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σύστημα, στο πλαίσιο περισσότερο ή λιγότερο συγκεκριμένων πολιτικο-κοινωνικών και παιδαγωγικο-εκπαιδευτικών θεωριών που περιχαράκωνουν το δίπολο θεωρία-πράξη και στους κόλπους συγκεκριμένων κοινωνικο-πολιτικών συμφραζομένων (εγχρονισμός των στόχων της εκπαίδευσης). Ακόμα περισσότερο, στη συγκεκριμένη περίπτωση, υφίσταται μια περιρρέουσα πεποίθηση στις δημοκρατικές αξίες, η οποία λειτουργεί στερεοτυπικά και προκαταβολικά, τόσο σε

¹ Βλ. τις διαστάσεις της περιβαλλοντικής συνείδησης (environmental consciousness, awareness, concern): γνώση, συναίσθημα, ρηματοποιημένη πρόθεση για δέσμευση και δέσμευση μέσα από τη πραγματοποιούμενη δράση (knowledge, affect, verbal commitment, actual commitment, βλ. MALONEY M., WARD M., 1973). Είναι γνωστό ωστόσο, ότι ένα επιπλέον ζήτημα το οποίο προκύπτει από τη μελέτη της βιβλιογραφίας είναι το κατά πόσο ο όρος συνείδηση υπερκαλύπτει ή όχι (ή ταυτίζεται με) τον όρο στάση ή αποτελεί επέκταση των αναφορών στη διαμόρφωση της περιβαλλοντικής στάσης ή λειτουργεί συνεκδοχικά ως προς τις έννοιες της περιβαλλοντικής στάσης και συμπεριφοράς, όροι που παραπέμπουν στην ανάγκη να διαλευκανθούν περαιτέρω ακόμα όροι, όπως περιβαλλοντικός αλφαριθμητισμός (environmental literacy) ή περιβαλλοντική επίγνωση (environmental awareness), αλλά και σχέσεις όπως αυτή ανάμεσα στις στάσεις και τις αξίες και στις αξίες και στη συνείδηση. Πρόκειται για ορολογία που στο σύνολό της συγκροτεί ένα πυκνό μόρφωμα (ή αλλιώς ένα σύνθεμα που είναι η περιβαλλοντική συνείδηση – βλ. BOLSCO D., 2001) το οποίο με τη σειρά του παραπέμπει στην ίδια τη σύμπλοκη διαμόρφωση της προσωπικότητας στα διαφορετικά επίπεδα της. Εδώ, είναι σαφές ότι η παρέμβαση του εκπαιδευτικού μηχανισμού είναι κρίσιμη. Σε κάθε περίπτωση πάντως, η μονοδιάστατη εξέταση της περιβαλλοντικής συνείδησης μέσα από την αντίληψη μεμονωμένων μεταβλητών δεν είναι πρόσφορη για την κατανόηση της έννοιας (Κρίβας Σπ., 1998)

² Πρβλ. το αντίστοιχο ζήτημα της δυσκολίας της διαπολιτισμικής συνείδησης («Υφίσταται πραγματική μετατροπή της συνείδησης, εσχάραξη του διαπολιτισμικού νοήματος; «Διαπολιτισμική» μεταστροφή; Κατά πόσο και πώς επηρεάζεται, μεταλλάσσεται ή εμπλουτίζεται ή παραχαράσσεται η αναμενόμενη διαπολιτισμική συμπεριφορά από το επιβεβλημένο (δηλαδή την προκατασκευη και προ-αποδοχή εννοιών, το υψηλό επίπεδο θετικής αναμονής / πολυπολιτισμική «συνάντηση»), πώς λειτουργούν εξαρχής οι πολλαπλοί μηχανισμοί αγωγής κατά την επιλογή των οπτικών γωνιών, και πώς οι στάσεις και οι αναπαραστάσεις των ενηλίκων διοχετεύονται στη ματιά και την αναμενόμενη ή μη συμπεριφορά των μαθητευομένων; Θεοδωροπούλου Ε., Hubert V., 2005):

³ Βλ. και υλικό για το Πρόγραμμα του Συμβουλίου της Ευρώπης, «Παιδεία της Δημοκρατίας», in: <http://www.yperth.gr>

σχέση με την ίδια την εκπαίδευση για τη δημοκρατία όσο και σε σχέση με άλλες μορφές εκπαίδευσης που επενδύουν στις δημοκρατικές αρχές ως κίνητρο και πρόκριμμα για την εύτακτη ιδεολογικοποίησή τους και την ένταξή τους σε ευρύτερους κοινωνικούς σχεδιασμούς. Έννοιες πιλοτικές, όπως η δημοκρατία, η ελευθερία, η ισότητα, η δικαιοσύνη, η αλληλεγγύη, η μοιρασμένη ευθύνη, η ανοχή, δεν προωθούνται αποκλειστικά και μόνο στο πλαίσιο μιας εξειδικευμένης εκπαίδευσης, αλλά ανήκουν στον όγκο των κοινών (διαθεματικών) αξιών που διασχίζουν εγκάρσια τους εκπαιδευτικούς σχεδιασμούς αποτελώντας την προϋπόθεση για την εφαρμογή των προταγμάτων και των μεθόδων των σύγχρονων παιδαγωγικών θεωριών, αλλά και την ένδειξη ότι έχουν σωστά υλοποιηθεί. Αντίστοιχα και εδώ, είναι δυνατό να διακρίνουμε τη διάσταση ανάμεσα σε στάση, συμπεριφορά και συνείδηση: τι σημαίνει δημοκρατική συνείδηση για το σχολικό πολίτη τουλάχιστον; Και τι σημαίνει εκπαιδευώ για τη δημοκρατία, εάν ήδη το εκπαιδευτικό σύστημα στις διαφορετικές εκφάνσεις του, δεν έχει επαρκώς μνήσει στις δημοκρατικές αρχές, δεν έχει δημιουργήσει ανάλογες υποδοχές στον εκπαιδευτικό πληθυσμό; Διαμορφώνεται έτσι ένα πρωθύστερο (με την ΠΕ. ή την εκπαίδευση για τη δημοκρατία να προηγούνται) ή μάλλον ένας φαύλος κύκλος, εφόσον δεν νοείται ορθή εκπαίδευση για το περιβάλλον ή τη δημοκρατία σε αντι-περιβαλλοντικό ή αντι-δημοκρατικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Αυτό σχηματικά σημαίνει ότι χρειάζεται αμφίδρομος έλεγχος των εισροών και εκροών στις (και από τις) ΠΕ. και ΕΔ., τουλάχιστον ως προς τις κρίσιμες εννοιολογικές και αξιολογικές παραμέτρους τους, με στόχο τη δυνατότητα να προσδιοριστεί το είδος και ο βαθμός συνείδησης που σχετίζεται με αυτά τα περιεχόμενα. Βέβαιο είναι ότι η εκπαιδευτική θέληση προσανατολίζεται προς την εγκατάσταση και υποστήριξη στόχων, αρχών και αξιών που σχετίζονται με την προστασία του περιβάλλοντος και την προφύλαξη της δημοκρατίας. Με την ανάδειξη της παραπάνω διάστασης δεν τίθεται σε αμφιβολία, τουλάχιστον σε ένα πρώτο στάδιο, η θέληση για την ορθή συμπεριφορά (περιβαλλοντικά/δημοκρατικά ορθή), αλλά περισσότερο υπογραμμίζεται η δυνατότητα της κριτικής απόστασης του ίδιου του υποκειμένου έναντι της συμπεριφοράς αυτής, όπως εξασφαλίστηκε διαμέσου της εκπαιδευτικής τεχνολογίας.

3. ΠΕ. ΚΑΙ ΕΔ.: ΚΟΙΝΟΙ ΤΟΠΟΙ

Με βάση το παραπάνω σκεπτικό, είναι δυνατό να υπογραμμιστεί μια σειρά κοινών σημείων⁴ τόσο σε επίπεδο στοχοθεσίας και αρχών όσο και σε επίπεδο αξιών μεθόδων και δεξιοτήτων -

⁴ Είναι δυνατό δηλαδή, μέσα στο πλαίσιο της ΕΔ, να αναγνωριστούν στοιχεία που αφορούν και στην ΠΕ.: συμμετοχή, σύνδεση δημόσιου και ιδιωτικού, ανοχή, κριτική σκέψη, αύξηση του κοινωνικού πλουραλισμού, δημόσιος διάλογος, διαπροσωπική εμπιστοσύνη, άσκηση ελέγχου στη ζωή της κοινότητας, αυτονομία, αυτάρκεια, αυτο-πειθαρχία, δημοκρατικό ήθος, ελευθερία, δικαιοσύνη, ισότητα, αλληλεγγύη, ευαισθησία, αγωγή του κριτηρίου, παιδαγωγική της ερώτησης, ανάλυση εννοιών, άρνηση της κλειστής, διττής λογικής, ευθύνη, σεβασμός της διαφορετικότητας, αναζήτηση ενός νέου παιδαγωγικού και διδακτικού παραδείγματος, κατανόηση των κοινωνικο-πολιτικών αναγκών, λήψη αποφάσεων, ανάλυση των συγκρούσεων, προσαρμογή στις αλλαγές, ανεξαρτησία του πνεύματος, αίσθηση του καθήκοντος, αυτοέλεγχος, σύνδεση των ατομικών διαφερόντων με τα γενικά συμφέροντα στο πλαίσιο της κοινής ζωής, διεπιστημονικότητα, έρευνα (σκέψη + πράξη / θεωρητική ανάλυση + πρακτική εφαρμογή + πρακτική κρίση), ηθική ανάπτυξη και αποσαφήνιση των αξιών, ξεπέραςμα της λογικής των ιεραρχήσεων, ενδυνάμωση της κοινωνικοποίησης στο σχολείο (ως δύναμη έκφρασης και ανταλλαγής απόψεων και εμπειριών μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο θεσμοποιημένης και κανονικοποιημένης έκφρασης), προοδευτική και μετασχηματιστική επεξεργασία του εαυτού διαμέσου της σχέσης με τους άλλους και μέσα στο πλαίσιο δημόσιων συζητήσεων (λειτουργία της δημοκρατίας στην καθημερινότητα), συνεχής εργασία ως προς την κατασκευή της ταυτότητας ενάντια σε κάθε παραβίαση του σεβασμού της ετερότητας και των δικαίων της, άρνηση της κατήχησης (παιδαγωγικής, ιδεολογικής, θρησκευτικής και άλλης), πεποίθηση ότι η ηθική εκπαίδευση αναπτύσσεται διαμέσου της ανάπτυξης δεξιοτήτων (και αναπτύσσει δεξιότητες) όπως η κρίση, η επιλογή, η απόφαση, η αιτιολόγηση, η επιχειρηματολογία, ο διά-λογος, η απάντηση, η δέσμευση, η ευθύνη, η κατανόηση και ότι αυτή η εκπαίδευση είναι το αναγκαίο πέραςμα προς την εκπαίδευση για τη δημοκρατία που είναι μια εκπαίδευση για τη συνεργασία και τη συμμετοχή, αναγκαιότητα δημιουργίας προϋποθέσεων για την έναρξη του διαλόγου και διαμόρφωση κουλτούρας και παράδοσης διαλόγου (η ΕΔ, ένα sine qua non για την εξέλιξη της εκπαίδευσης για την ιδιότητα του πολίτη), μετασχηματισμός του

ανάμεσα στην ΠΕ. και την ΕΔ., κοινά σημεία τα οποία από τη μια παραπέμπουν σε ένα είδος μεθοδολογικού μπλοκαρίσματος, εάν μέσα στο ίδιο εκπαιδευτικό σύστημα συνέβαινε μια άτακτη διασπορά αυτών των κοινών σημείων, κατά μήκος της διδασκαλίας των ειδικών γνωστικών αντικειμένων, δίχως τη δυνατότητα να αντιμετωπιστούν ολιστικά και να ελεγχθούν διαθεματικά. Από την άλλη ωστόσο, περιγράφουν ένα νέο εννοιολογικό και αξιολογικό πεδίο το οποίο μοιάζει να απασχολεί συστηματικά την εκπαίδευση. Η επίγνωση και η επεξεργασία της αλληλοδιείσδυσης και των διαφορετικών διδακτικών κύκλων που ανοίγονται με αφετηρία κάθε ένα κοινό σημείο που το ίδιο συνιστά επίσης κόμβο, θα επιτρέψει το ξεπέραςμα των κενών επαναλήψεων, των στείρων ρητορικών, των ιδεολογικών ταχυδακτυλουργιών, των μεθοδολογικών ασαφειών, των σκοτεινών διεπιστημονικοτήτων, των μηχανικών κινήσεων, των ενδογματισμών και των κατηγήσεων που παράγονται από την ίδια την κυριαρχία του μοντέλου της διανοητικής χειραφέτησης στο πλαίσιο παρόμοιων ομώνυμων παιδαγωγικών προσπαθειών. Πράγματι, ο σύνδεσμος ανάμεσα στους δύο τύπους εκπαίδευσης βασίζεται στον απλό, αλλά γενικευτικό, συλλογισμό: ο πολίτης που είναι οικολόγος δεν θα μπορούσε παρά να είναι δημοκράτης και αντίστροφα, με βάση αφενός τα αναγκαία χαρακτηριστικά που περιγράφουν τους δυο τύπους (και την προϋπόθεση ότι τμήμα του αναλυτικού ορισμού του οικολόγου είναι η δημοκρατική του συνείδηση και αντίστροφα, ότι τμήμα του αναλυτικού ορισμού του δημοκρατικού πολίτη είναι η οικολογική του συνείδηση), αφετέρου τη σημαντική επένδυση που κάνει ο μηχανισμός της εκπαίδευσης σήμερα, προκειμένου να διαμορφώσει αυτούς τους δύο τύπους πολίτη. Ωστόσο, μέχρι ποιο όριο είναι αυτοί οι δυο τύποι (στην πλήρη ανάπτυξη του ορισμού τους) ανεκτοί από το ίδιο το κοινωνικό σύστημα; Και, βεβαίως, κατά πόσο ο κάθε ένας από τους δύο ορισμούς περιλαμβάνει με τρόπο αναγκαίο το έτερο στοιχείο, το οποίο εδώ επιλέχτηκε να εμφανιστεί ως σημαντικό για τη συμπλήρωση των ορισμών;

Η επιλογή έγινε ακριβώς στη βάση των ίδιων των στόχων του εκπαιδευτικού συστήματος αλλά και της φιλοσοφίας των μεθόδων του: αυτό το σύστημα δεν θα μπορούσε να προκρίνει μεθόδους που παραβιάζουν τη δημοκρατική αρχή, αλλά που αντίθετα την προωθούν. Από την άλλη, ο δημοκρατικός πολίτης – στην ιδεώδη ίσως εκδοχή του – δεν μπορεί παρά να έχει αυξημένη αίσθηση του καθήκοντος απέναντι στην ομάδα, την ανθρωπότητα, τη Γη ή περιβαλλοντική φροντίδα είναι τμήμα των καθηκόντων του, καθήκοντα ακριβώς που τον συγκροτούν ως δημοκράτη. Ωστόσο, υπάρχουν δύο επιφυλάξεις σε αυτό το προτεινόμενο συναρτησιακό σχήμα: αφενός χρειαζόμαστε όλες τις δυνατές γνώσεις και τη σύνθεσή τους για την Π.Ε., προκειμένου να δείξουμε ότι η συνάρτηση οικολόγος-δημοκράτης μπορεί να είναι παραδειγματική και πραγματικά αντιπροσωπευτική της φιλοσοφίας της Π.Ε., αφετέρου, ακόμα και αν υποθέσουμε ότι κομμάτι της δημοκρατικής φροντίδας είναι η φροντίδα για το περιβάλλον, αυτό δεν σημαίνει ότι κάποιος ων δημοκράτης συντάσσεται πλήρως με αυτό που η Π.Ε. αντιλαμβάνεται ως περιβαλλοντική φροντίδα. Φαίνεται επομένως, ότι οι δύο έννοιες τέμνονται ως προς κάποια σημεία του ορισμού τους, παρόλο που την ίδια στιγμή φαίνεται ότι η εκπαίδευση βιάζεται να τα συναρτήσει.

τρόπου ζωής (π.χ. ευθύνη απέναντι στο περιβάλλον, υπεράσπιση των δικαιωμάτων του ανθρώπου, συμμετοχή στις δημοκρατικές διαδικασίες), ανάπτυξη φροντίδας για τον άλλο ως ανώτερης αξίας, αναζήτηση ειρηνικών λύσεων μέσα από τη συστηματική άσκηση του διαλόγου (άλλωστε, το να είναι κανείς πολίτης, σημαίνει να μαθαίνει τον πολιτικό λόγο που διαμορφώνει τη δημοκρατική συνείδηση).

Αντίστροφα, το λεξιλόγιο της ΠΕ. αντανακλά το προφίλ μιας ΕΔ: από τη γνώση των διασυνδέσεων ανάμεσα στα διαφορετικά επίπεδα ενός φαινομένου (επίπεδο πολιτιστικό, οικονομικό, πολιτικό, κοινωνικό) στην ολιστική ανάγνωση του περιβάλλοντος και στη σύνδεση μεταξύ γνώσεων, δεξιοτήτων και ευαισθητοποίησης, από την άρνηση των διακρίσεων στο το δικαίωμα όλων να έχουν πρόσβαση στη γνώση, από την ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας στο δικαίωμα, που απονέμεται σε κάθε εκπαιδευόμενο άτομο, συμμετοχής στη συγκρότηση της μεθόδου για την οικειοποίηση των γνώσεων, από την ανάδειξη της συνεργασίας και της συλλογικής δράσης σε βάρος του ανταγωνισμού και του ατομικισμού στο ενδιαφέρον και στην ελεύθερη και ενεργή συμμετοχή στη λύση προβλημάτων, από την άρνηση της κατήχησης, την αυτονομία του μαθητή στην προετοιμασία των συνθηκών που εξασφαλίζουν τη δημιουργική έκφραση ελεύθερων και διαφορετικών απόψεων, από το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία, στην παροχή ευκαιριών για επικοινωνία και δράση μέσα στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πράξης, από τη φροντίδα για τις μελλοντικές γενεές και τη διαγενεακή αλληλεγγύη στην ανοχή και την αποκέντρωση.

Σε κάθε περίπτωση, ο εκπαιδευτικός (και δη ο «περιβαλλοντικός εκπαιδευτικός») πρέπει να είναι ικανός να ενσωματώνει τη διδασκαλία του μέσα σε αλληλοσυνδεόμενες θεωρίες (επί του προκειμένου, τη θεωρία της ΠΕ. και τη θεωρία της ΕΔ), θεωρίες που συμβαίνει να διασχιζούν αμοιβαία η μία την άλλη, κυρίως μέσα στο πλαίσιο της σχολικής κουλτούρας· αντίστροφα, επίσης, πρέπει να διαμορφώνει τη διδασκαλία του μέσα από τέτοια αλληλοσυναρτώμενα πεδία. Ακριβέστερα, να είναι ικανός να αντιλαμβάνεται τις συναρτήσεις, αντίληψη, άλλωστε, η οποία αντιστοιχεί στην ικανότητά του να σχεδιάζει πολλαπλούς χάρτες εννοιών. Συναρτήσεις, δηλαδή, που στην ανάπτυξή τους τείνουν να αφορούν στη συνείδησή του έργου του αφενός ως εκπαιδευτικού αφετέρου ως εξειδικευμένου εκπαιδευτικού (πολλαπλή σύνδεση του μέρους με το όλο και αντίστροφα). Στην πραγματικότητα, είναι αδύνατο να αναφερόμαστε στην έννοια της περιβαλλοντικής συνείδησης όσον αφορά στον εκπαιδευτικό, εάν αυτή δεν αποτελεί τμήμα της «εκπαιδευτικής» του συνείδησης. Αυτό σημαίνει ότι καθώς εφαρμόζονται τα προγράμματα της Π.Ε., ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να αναπτύξει στόχους που αφορούν στην ΕΔ, ακριβώς διότι γνωρίζει σε ποια σημεία τέμνονται στόχοι, μέθοδοι και δεξιότητες ή διότι έχει την ικανότητα να αποφασίσει πότε θα πρέπει να αναδειχθεί αυτή η τομή. Η συνείδηση εδώ αναφέρεται τόσο ως συνολική αντίληψη και γνώση όσο και ως επίγνωση αυτής της αντίληψης και γνώσης, δηλαδή ως επίγνωση της πολύπλοκης διασύνδεσής της με τα μέρη και τα σύνολα. Η περιβαλλοντική συνείδηση δεν είναι δυνατόν να λειτουργήσει αυτονομημένα στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού μηχανισμού, κυρίως σε ό, τι αφορά στο έργο του εκπαιδευτικού. Όπως επίσης, είναι αδύνατον (με βάση τη θεωρία της Π.Ε., ενός κατεξοχήν ολιστικού πεδίου) να λειτουργήσει ερήμην της πολιτικής συνείδησης, όσον αφορά στο οικονομικο-κοινωνικό και πολιτικό περιβάλλον, των λειτουργιών και των ορίων του.

4. ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΘΕΩΡΙΑΣ ΤΗΣ ΠΕ.

Η προτεινόμενη εδώ συνάρτηση στόχο έχει να αναδείξει αυτήν την αδυνατότητα (τόσο σε μεθοδολογικό όσο και σε δεοντολογικό επίπεδο). Η Π.Ε. δεν εισάγεται στην εκπαιδευτική διαδικασία ως μια νέα τεχνολογία ή μια νέα εξειδίκευση – η αναφορά στη συνείδηση (περιβαλλοντική ή άλλη) και στην εμπάθυνσή της δεν μπορεί παρά να είναι συγχρόνως αναφορά στην ικανότητα σύνθεσης στο πλαίσιο ολιστικών εκπαιδευτικών σχεδίων· το πέρασμα από τη δήλωση και την κατάφαση στη δήλωση, από τον ορισμό στο βίωμα, στην κατανόηση ενισχύει το παιδαγωγικό νόημα και το συνειδησιακό κέρδος. Το ζήτημα εδώ θα ήταν να μετατεθούν προς στιγμή τα ερωτήματα περί της μη ομαλής/αναμενόμενης μετάβασης από τη γνώση στη στάση και από εκεί στη συμπεριφορά (περιβαλλοντική συνείδηση) από τα άτομα στην ίδια τη θεωρία της Π.Ε. ως μορφώματος που επεξεργάζεται τη δυνατότητα τέτοιων μεταβάσεων. Είναι άλλωστε δεδομένο ότι η θεωρία της Π.Ε. είναι το προϊόν μιας διπλής επεξεργασίας: από τις εκπαιδευτικές θεωρίες στις περιβαλλοντικές και vice versa, σε ισχυρή συνάρτηση με τα κοινωνικο-πολιτικά και ιστορικά συμφραζόμενα· εξίσου προφανές είναι ότι η Π.Ε. μελετά συστηματικά τις μορφές και τους σκοπούς σύνδεσης των πρακτικών της με τις ευρύτερες εκπαιδευτικές και κοινωνικο-πολιτικές θεωρίες επαναπροσδιορίζοντας την ιδεολογική της φυσιογνωμία.

Είναι ευνόητο ότι η Π.Ε.: 1. διέρχεται με αναγκαίο τρόπο μέσα από την ανάπτυξη και υποστήριξη μιας θεωρίας για τη δημοκρατία, προκειμένου να εμπεδώσει τις δράσεις και τους στόχους της (βλ. ομαδοσυνεργατικές διαδικασίες, συνεργατική έρευνα, διάλογος στο πλαίσιο των σχεδίων εργασίας, ορθολογική παρέμβαση στα δημόσια πράγματα με στόχο την προστασία του περιβάλλοντος, σεβασμός των διαφορών που επιτρέπει την ανατροπή της ιεραρχίας ανάμεσα στη φύση και τον άνθρωπο, συμμετοχή στη λύση συλλογικών προβλημάτων που εμποδίζουν την ευημερία της κοινότητας, σύνδεση της θεωρίας με την πράξη, κ.ο.κ.ε.) 2. έχει διαμορφώσει μια κατά το μάλλον ή ήττον σαφή ιδέα περί του πολιτικού νοήματος των διακυβευμάτων της (στο βαθμό που έχει ανάγκη να διαμορφώσει τη στρατηγική κρίσιμων πράξεων οι οποίες θα άλλαζαν το περιβάλλον και, ως εκ τούτου, να εμπλέξει την εκπαίδευση) 3. έχει αντίληψη των ζητημάτων που η πολλαπλή σχέση ανάμεσα στο εγώ/εμείς και στο άλλο ανακινεί, 4. έχει αποδεχθεί την αναγκαιότητα των χειραφετητικών και κριτικών παιδαγωγικών μεθόδων. Από την άλλη, δεν είναι δυνατόν να

υποθεθεί ότι η ΠΕ. μπορεί αφ' εαυτού της να αποτελέσει μια κύρια οδό εισόδου για τη μελέτη ζητημάτων, όπως εκείνα περί της δημοκρατικής συνείδησης ή της δημοκρατίας μέσα στο πλαίσιο των παιδαγωγικών πρακτικών. Στο βαθμό που το περιβαλλοντικό παράδειγμα εκπαίδευσης είναι γοητευτικό για εκπαιδευτικούς και μαθητές λόγω του ότι παραπέμπει σε κατά το μάλλον ή ήττον κοινές παραδοχές, ανάγει τα πράγματα στην κλίμακα του κρίσιμου, του επείγοντος και του παγκόσμιου αλλά και λόγω της προφανούς στενής του σχέσης με τα πράγματα, την πραγματικότητα, το φυσικό, ορατό και χειροπιαστό κόσμο, όπως επίσης και λόγω της ισχυρής πρακτικής όψης και της προσκόλλησής της στο όραμα ενός «βιώσιμου» μέλλοντος, ο κίνδυνος είναι να συντομευτούν οι διαδικασίες για την κατασκευή αναγνωρίσιμων και επαινετών συμπεριφορών.

Με άλλα λόγια, ο κίνδυνος είναι να μετατρέψουμε έναν τομέα της εκπαίδευσης (όπως είναι η ΠΕ.) μέσα στον οποίο βρίσκουμε πράγματι να ενεργοποιούνται αλληλοεξαρτώμενα στοιχεία που φανερώνουν τη σύγχρονη εκπαιδευτική μας συνείδηση, ένα μοντέλο ολιστικής εκπαίδευσης το οποίο θα μπορούσε να υποκαταστήσει πολλές άλλες μορφές εκπαίδευσης⁵, λόγω ακριβώς του ισχυρού ολιστικού του χαρακτήρα. Ωστόσο, επιθυμητό είναι το αντίθετο: το φυσικό, κοινωνικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον αποτελούν ένα όλο, μέσα στο οποίο το κάθε μέλος λειτουργεί σε συνάρτηση με όλα τα επιμέρους στοιχεία, ή τουλάχιστον πρέπει να μάθει να λειτουργεί έτσι. Αυτό αποτελεί μια βασική διαπίστωση για την ΠΕ. (στο βαθμό που θεμελιώδης αναφορά της είναι το περιβάλλον) και με αυτήν την έννοια άλλωστε εγγράφεται στη συνολική τάση της εκπαίδευσης για τη μετατροπή της ολιστικότητας σε τρόπο σκέψης και ζωής. Έτσι, η ΠΕ. έχει ανάγκη από μια τέτοια θεωρία που να την εντάσσει στο συνολικό σχέδιο της εκπαίδευσης, η οποία, αντίστροφα, έχει ανάγκη την ΠΕ. για να ολοκληρώσει τους σχεδιασμούς της.

Χρειάζεται, επομένως, ενόψει αυτής της ένταξης, να μελετηθεί κατά πόσο οι περιβαλλοντικές θεωρίες δομούν ένα περιβάλλον εννοιολογικό, μεθοδολογικό και ιδεολογικό, τέτοιο που να αποκτά ιδιαίτερη σημασία (συγκεκριμένη αντανάκλαση στην εκπαιδευτική πράξη) για την ΠΕ., και να μπορεί να αποτελέσει τη θεωρία της ΠΕ., ένα θεωρητικό δηλαδή, τόπο όπου πράγματι θα μπορούσαν να είναι διαπραγματεύσιμα ζητήματα, όπως η δημοκρατική συνείδηση αλλά μέσα από μια συστηματική αντίληψη περί του περιβάλλοντος και των ανθρώπινων δράσεων που το αφορούν. Πράγματι, φαίνεται ότι η ΠΕ. είναι σε θέση να προσφέρει ένα παράδειγμα εκδημοκρατισμού των εκπαιδευτικών διαδικασιών ή μάλλον να επεξεργαστεί μορφές δημοκρατίας στην εκπαίδευση, αφενός διότι οι αρχές της και η ιστορία της παραπέμπουν στην διαπραγμάτευση της έννοιας της δημοκρατίας σε κοινωνικο-πολιτικό πλαίσιο, αφετέρου διότι οι μέθοδοί της επικαλούνται και επιβάλλουν την ύπαρξη δημοκρατικού πλαισίου στην εκπαίδευση. Ασφαλώς, ανοιχτό παραμένει το ζήτημα του ποιο ακριβώς είναι το σημασιολογικό και ιδεολογικό αντίκρισμα της έννοιας αυτής μέσα στα όρια της ΠΕ. ή καλύτερα του ποιο περιεχόμενο της έννοιας υιοθετεί η ΠΕ. και ακόμα περισσότερο ποιο μοντέλο δημοκρατίας έρχεται με τις δράσεις και τις εφαρμογές της να ενισχύσει. Αυτό με τη σειρά του σημαίνει ότι ένα κομμάτι της θεωρίας της ΠΕ. θα πρέπει να έχει τη δυνατότητα να επεξεργάζεται τα θεωρητικά και ιδεολογικά πλαίσια (τόσο σε επίπεδο εκπαιδευτικο-παιδαγωγικό και μεθοδολογικό όσο και σε επίπεδο κοινωνικο-πολιτικό και οικονομικό) μέσα στα οποία κινούνται οι διάφορες εκφάνσεις της. Η ΠΕ. δεν υποκαθιστά, ούτε ως ολιστικό αντικείμενο την εκπαίδευση ούτε βεβαίως την πολιτική πράξη μέσω των εκπαιδευτικών δράσεων: αντίθετα, τις συμπληρώνει, εφόσον βεβαίως, αυτές λειτουργούν ήδη στη βάση των προϋποθέσεων τις οποίες ακριβώς η ΠΕ. από τη θεωρητική της συγκρότηση θεωρεί ως αναγκαίες στην ανάπτυξή της. Προκειμένου για τη δημιουργία και την εξασφάλιση αυτών των προϋποθέσεων, στο βαθμό που η θεωρία της ΠΕ. έχει τη δυνατότητα να τις κρίνει ως αναγκαίες, η ΠΕ. μπορεί να εργαστεί σε συνάρτηση και συμπληρωματικά με άλλες μορφές εκπαίδευσης⁶.

⁵ Π.χ. εκπαίδευση για την ειρήνη, για τα ανθρώπινα Δικαιώματα, για τη βιώσιμη ανάπτυξη (Sustainable Development, ESD), εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη (βλ. Huckle J., 2002, IRWIN A., 1995)

⁶ Έτσι για παράδειγμα, μπορεί να συνεισφέρει στην επεξεργασία και την προώθηση ζητημάτων κομβικών για την εκπαίδευση, όπως είναι το ζήτημα της έννοιας του «άλλου» και των διαφορετικών αντιλήψεών της (ζήτημα κομβικό επίσης και για την συγκρότηση της δημοκρατικής συνείδησης και των δημοκρατικών

Το ερώτημα επομένως, θα ήταν εάν, για την κατάκτηση της οικολογικής συνείδησης, η παροχή της ΠΕ αποτελεί επαρκή συνθήκη. Αναλογικά, επίσης, το εάν, για την κατάκτηση της δημοκρατικής συνείδησης, αποτελεί επαρκή συνθήκη η παροχή εκπαίδευσης για τη δημοκρατία. Ακόμα και εάν η έννοια της περιβαλλοντικής ή δημοκρατικής συνείδησης προσδιορίζεται με σαφήνεια στο πλαίσιο των αντίστοιχων μορφών εκπαίδευσης υπακούοντας στους περιορισμούς των ειδικών τους στόχων και του ειδικού τους περιεχομένου, δεν παύει να είναι σαφές ότι η επίτευξή τους συναρτάται με τη συνολική λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, εάν πράγματι γίνουν δεκτές τουλάχιστον δύο προϋποθέσεις: 1. Ότι η οικολογική συνείδηση και η δημοκρατική συνείδηση δεν μπορούν παρά να αποτελούν έκφανση της «πολιτικής» συνείδησης (ως ειδικό προϊόν της «πολιτικής εκπαίδευσης», της καλλιέργειας δηλαδή, της αναγκαίας γνώσης και των αναγκαίων δεξιοτήτων προκειμένου για την πολιτική συμμετοχή), της συνείδησης δηλαδή του πολίτη στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές δημοκρατικές κοινωνίες δυτικού τύπου. Ενός πολίτη ενεργού, θεωρούμενου δηλαδή, ως ικανού να αντιλαμβάνεται ολιστικά και κριτικά τα προβλήματα, να εκφράζει άποψη, να λαμβάνει θέση και να συμμετέχει σε κοινές δράσεις για την επίλυση κοινών προβλημάτων, να μπορεί να αντιλαμβάνεται και να επιδιώκει την αλλαγή των κοινωνικο-πολιτικών συνθηκών, εάν αυτές δεν ικανοποιούν τις ανάγκες και τα οράματά του (ο τύπος του πολίτη ακριβώς στη διαμόρφωση του οποίου στοχεύουν τόσο η ΠΕ. όσο και η ΕΔ. είναι συναφής) Τη δημιουργία μιας τέτοιας συνείδησης άλλωστε, θεωρητικοποιούν τα σύγχρονα μοντέλα εκπαίδευσης. 2. Ότι οι παιδαγωγικές μέθοδοι και τεχνικές αντανakλούν και μεταφράζουν τη δημοκρατική αρχή και δέσμευση, η οποία, με τη σειρά της, κάνει δυνατή και αναγκαία την περιβαλλοντική συνείδηση, ως μορφή οξυμένης και στρατευμένης συνείδησης της αλληλεξάρτησης με το περιβάλλον.

5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ: Η ΣΥΝΕΙΔΗΣΗ, ΕΝΝΟΙΑ ΕΥΑΛΩΤΗ.

Η παιδαγωγική (ανθρωπολογική και πολιτική) λοιπόν διάσταση της ισχυρής συνάρθρωσης μεταξύ δημοκρατικής και οικολογικής συνείδησης παραπέμπει στη ανάγκη διάκρισης ανάμεσα σε μια *επιφανειακή συνείδηση*, η διαμόρφωση της οποίας θα βασίζεται σε μια κατά κανόνα γνωσιοκεντρική και κατηχητική τρόπον τινά, αντίληψη της εκπαίδευσης και κατ'επέκταση της ΠΕ (όπου εδώ μάλλον ο όρος συνείδηση είναι ψευδο-όρος, δηλαδή δεν αντιστοιχεί στο πραγματικό περιεχόμενο της έννοιας – πρόκειται καλύτερα για πρόθεση ή διάσταση συνείδησης στα όρια του στερεότυπου ή για μια οιονεί-συνείδηση) και σε μια *βαθιά συνείδηση*, εφόσον αντιστοιχεί σε μια σχέση βαθιά κατανοημένη και πολλαπλώς επεξεργασμένη ανάμεσα στον άνθρωπο και το περιβάλλον (κατακτημένη συνείδηση ως επίγνωση από μέρους του υποκειμένου της αναγκαίας και βαθιάς αλληλεξάρτησης ανάμεσα στη γνωστική, συναισθηματική και πραξιακή διάσταση της ίδιας αυτής της συνείδησής του). Στον ορίζοντα αυτής της συνείδησης, ως σημείο της, η συνειδησιακή αλλαγή και τα ερωτήματα που την αφορούν: η οικολογική συνείδηση, εφόσον γίνεται στόχος και επιτυγχάνεται, δεν είναι άραγε τμήμα της ίδιας της συνείδησης της πραγματικότητας την οποία οφείλει να αποκτήσει το υπό εκπαίδευση άτομο σε μια εκπαίδευση η οποία ρητώς επενδύει στην κριτική σκέψη; Αν η συνειδησιακή αλλαγή δεν είναι δυνατό να συνίσταται σε μια επαναδιευθέτηση γνώσεων και απόψεων αλλά σημειοδοτεί μια βαθιά μεταστροφή του τρόπου σκέψης και αντίληψης των πραγμάτων, παραμένει ένα κρίσιμο διακύβευμα για την εκπαίδευση και για την ΠΕ., το εάν πράγματι, δηλαδή, και πώς στοχεύουν σε μια τέτοια συνειδησιακή αλλαγή. Το πέρασμα από την επιφανειακή συνείδηση στη βαθιά συνιστά

στάσεων και αξιών) διαμέσου των θεωρητικών συζητήσεων που αναπτύσσονται στο πλαίσιο της Περιβαλλοντικής Ηθικής (βλ. Θεοδωροπούλου Ε., 2005). Η κατάκτηση του σεβασμού του άλλου είναι προϋπόθεση της δημοκρατικής και οικολογικής πράξης. Πρβλ. το συλλογισμό: εάν στόχος είναι αφενός να βελτιωθεί η διεισδυτικότητα της ΠΕ. στα εκπαιδευτικά συστήματα και αφετέρου να αναπτυχθούν στρατηγικές κατανόησης εφαρμοσμένες σε κοινωνικά προβλήματα, κατανόηση που οδηγεί στη δράση, τότε η ΠΕ. αφενός θα πρέπει να λειτουργήσει ως ενεργό παιδαγωγικό εργαλείο και ως μια μορφή εκπαίδευσης του πολίτη με στόχο τη δράση και αφετέρου να δώσει έμφαση στους συνδέσμους της με άλλα είδη «εκπαίδευσης» που ενεργοποιούν δεξιότητες, όπως η περιγραφή, η ανάλυση, η ακριβής γνώση, η κατανόηση, η χρήση κριτικής σκέψης κ.ο.κ.ε. (Raichvarg D., 2000)

αλλαγή που έχει παιδαγωγική και πολιτική κρισιμότητα. Αντίστοιχα, η ανάπτυξη μιας βαθιάς δημοκρατικής συνείδησης, ενός, δηλαδή, *sine qua non* για το ριζώμα του δημοκρατικού ήθους (αναλογικά με το οικολογικό ήθος), που δεν θα εξαντλείται στη στερεότυπη αποδοχή της δημοκρατικής αρχής, είναι εξίσου κρίσιμη για τη συνολική επίτευξη των στόχων του εκπαιδευτικού συστήματος.

Έτσι, εάν η εκπαίδευση θα όφειλε να επαναπροσδιορίζει τη λειτουργία της στο πλαίσιο παγκοσμιοποιούμενων και πολυπολιτισμικών κοινωνιών μάθησης, αυτός ο επαναπροσδιορισμός εγκαθιστά την κριτική λειτουργία ως λειτουργία του ίδιου του συστήματος και όχι των μερών του (θεωρίες, μέθοδοι, διαδικασίες, άτομα, ομάδες). Ο σκληρός πυρήνας της θεωρίας της ΠΕ. (και κυρίως της Περιβαλλοντικής Ηθικής) και της ΕΔ είναι ακριβώς αυτή η συζήτηση περί της δυνατότητας της κριτικής λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος ως αυτο-κριτικής λειτουργίας, ως κριτικής, δηλαδή, του ίδιου του συστήματος από το ίδιο το σύστημα. Μόνο που αυτή η λειτουργία δεν είναι αποπροσωποποιημένη και αποϊστοριοποιημένη. Τη διαπίστωση αυτή, τόσο η ΠΕ. όσο και η ΕΔ (ως επιλεγμένη εδώ εν είδει παραδείγματος συνάρτηση) είναι σε θέση να τη φέρουν στο φως και να τη διαπραγματευτούν μέσα από την έμφαση στην έννοια της συνείδησης. Και αυτό, εάν η συνείδηση υπερβαίνει ακόμα και τη βασική σύνδεση «γνώση-συναίσθημα-πράξη» προς την κατάκτηση μιας επίγνωσης του συστήματος ή των συστημάτων εντός των οποίων αυτή η σύνδεση συμβαίνει και μιας αυτεπίγνωσης των ίδιων των ατόμων που συμμετέχουν στη ζωή των συστημάτων, ως ατόμων που είναι ικανά να σχεδιάσουν διαφορετικά τα συστήματα. Η περιβαλλοντική και δημοκρατική συνείδηση απαιτούν αυτήν την υψηλή ικανότητα σχεδιασμού, στο βαθμό που θεμελιώνονται σε μια οντολογική και πολιτική επιλογή που είναι η συναίσθηση ότι η έννοια του «άλλου» συγκροτείται σε πολλά αλληλεξαρτώμενα επίπεδα τα οποία απαιτούν γνώση, κατανόηση, συνείδηση και ικανότητα αξιολόγησης από μέρους των ατόμων (γνώση, κατανόηση και συνείδηση των κανόνων, των αρχών, των αξιών, των προϋποθέσεων, των υποκείμενων και υπερκείμενων δομών, των στοιχείων, των συστημάτων) όσων συγκροτούν αυτό το «άλλο» είτε σε επίπεδο φυσικού είτε σε επίπεδο κοινωνικο-πολιτικού και οικονομικού περιβάλλοντος. Να μπορούν, δηλαδή, να το ορίζουν στις διαφορετικές μορφές του αλλά επίσης να παρεμβαίνουν και να προσδιορίζουν συνειδητά τη διαμόρφωσή του (διαύγεια) ως ενημερωμένοι και ενεργά εμπλεκόμενοι πολίτες (σύμφωνα και με τους στόχους της ΠΕ. και της ΕΔ)

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Allport G. (1953), *Attitudes in: A Handbook of Social Psychology*, Worcester, Massachusetts, Clark University Press, London, Humphrey Milford: Oxford University Press, 798-844
2. Arcury T. (1990), *Environmental Attitudes and Environmental Knowledge*, in: *Human Organization*, Vol. 49
3. Audigier F., 1999, *Concepts de base et compétences-clés de l'éducation à la citoyenneté démocratique: une deuxième synthèse*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, document DECS/ED/CIT (99) 53
4. Baron J. B., Sternberg R.J. eds (1987), *Teaching thinking skills: theory and practice*, New York, W.H. Freeman and Co.
5. Bolscho D., 2001, *Environmental Consciousness as Aim of Environmental Education* in: *Διεθνές Συνέδριο, Προστατευόμενες φυσικές περιοχές και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, Λέσβος, 24-26 Σεπτεμβρίου 1999, σσ. 329-339
6. Caduto M. (1985), *A guide on environmental values education*, in: *Unesco, UNEP, International Environmental Education Programme*, Environmental Education series No 13
7. Carr, W., Hartnett, A. (1996) *Education and the Struggle for Democracy. The politics of educational ideas*, Buckingham: Open University Press.
8. Dewey J. (1966), *Democracy and Education*, New York, The Free Press
9. Duerr K., Martins I.F. (2000), *Project on « Education for Democratic Citizenship »*. Strategies for Learning Democratic Citizenship, Council of Europe, DECS/ED/CIT (2000) 16, Strasbourg
10. Durr K., Spajic-Vrkas V., Ferreira Martinas J. (2000), *Learning for Democratic Citizenship: Approaches, Methods and Practices*, Strasbourg, Council of Europe

11. Huckle J. (2002, *Educating for Sustainability*, Birmingham, National Primary Trust (Burning Issues) N0 5)
12. Hungerford H., Volk T. (1990), *Changing Lerner Behaviour through Environmental Education*, Paper for the Round Table on Environmental Education, World Conference on Education for all UNESCO, Bangkok, Thailand
13. Irwin, A. (1995), *Citizen Science*, London Routledge
14. Kaila, M., Theodoropoulou, H. (1996), Regard sur l' enjeu d' un développement durable pour l' Europe du Sud et la médiation de l' éducation, in: *PRELUDE*, 11^{ème} année, 31-33, 81-89
15. Καΐλα Μ., Θεοδοροπούλου Ε. (2001), Πρόλογος, in : Thill G., Warrant Fr. *To Πανεπιστήμιο του 21^{ου} αιώνα*, Αθήνα, Ατραπός, σσ.13-33
16. Kelly, A. V. (1995) *Education and Democracy. Principles and practices*, London: Paul Chapman
17. Kolmuss A., Agyeman J. (2002), Mind the Gap : why do people act environmentally & what are the barriers to pro-environmental behavior ? in: *Environmental Education Research*, 8 (3): 239-260
18. Κρίβας Σπ. (1998), Περιβαλλοντική αγωγή και περιβαλλοντική συμπεριφορά: μια κριτική συνθετική προσέγγιση μέσω βιβλιογραφικής διερεύνησης, in: *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 27/28, σσ. 41-70
19. Maloney M., Ward M. (1973), Ecology: Let's hear form the people, in: *American Psychologist*, 7 (28) 583-588
20. Menezes I., 2003, Partiicipation Experiences and Civic Concepts, Attitudes and Engagement: implications for citizenship education projects, in: *European Educational Research Journal*, Vol. 2, No 3, 430-445
21. Raichvarg D. (2000), Environmental Education as a part of a Citienship Education for action, in: Παπαδημητρίου Β. (επιμ.), *Πρακτικά Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης του 21 ου αιώνα. Προοπτικές και δυνατότητες*, Λάρισα 6-8 Οκτ. 2000, 85-89
22. Sallaberry, J.-CL. (1996), *Dynamique des représentations dans la formation*, Paris, L' Harmattan
23. Theodoropoulou H., Kaila, M. (1998), The diaspora of the logic of global and sustainable development through the ethics of a cultural education ? The case example of Greek pre-school education, in : *Actes du Congrès International, Développement durable dans les îles: le rôle de la recherche et de l'éducation*, Rhodes, 30-5
24. Θεοδοροπούλου Ε., Καΐλα Μ. (2001), Δυσκολίες, ασυμβατότητες, αντινομίες: η φιλοσοφία της παγκοσμιοποίησης στην εκπαίδευση και αντίστροφα, in: *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, «Ελληνική Παιδεία και Παγκοσμιοποίηση*, 8-10/11
25. Θεοδοροπούλου Ε., Καΐλα Μ. (2002), Περιβάλλον, Φύση, Ενέργεια και Εκπαίδευση: το στοίχημα της σύνδεσης των γνώσεων, in: *5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Περιβάλλοντος της Ένωσης Ελλήνων Φυσικών*, 1-3 Νοεμβρίου Ρόδος, ασσ. 9-13
26. Θεοδοροπούλου Ε. (2005), Περιβαλλοντική Ηθική, ένα σταυροδρόμι σε σταυροδρόμι, in : *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Ερευνητικά δεδομένα & Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός* (επιμ., Καΐλα Μ., Θεοδοροπούλου Ε., Δημητρίου Α., Ξανθάκου Γ., Αναστασάτος Ν.), Αθήνα, Ατραπός, σσ. 267-285
27. Θεοδοροπούλου Ε., Καΐλα Μ. (2005), Προς μια Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στη βάση της αρχής της σύνδεσης των γνώσεων, in : *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Ερευνητικά δεδομένα & Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός* (επιμ., Καΐλα Μ., Θεοδοροπούλου Ε., Δημητρίου Α. κ.ά.), Αθήνα, Ατραπός, σσ. 23-35
28. Θεοδοροπούλου Ε., Hubert V., Μάρκου Ρ. (2005), Η δύσκολη διαπολιτισμικότητα, σχόλιο στους διαπολιτισμικούς σχεδιασμούς, in: *ΙΑ' Διεθνές Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος*, Ρόδος, 21, 22, 23 Οκτωβρίου, Θεσ/νίκη, Α/φοι Κυριακίδη, σσ. 649-657
29. White P. (1996), *Civic Virtues and Public Schooling. Educating citizens for a democratic society*, New York-London, Teacher's College Press, Columbia University