

Η Σημασία της Διαλεκτικής στη Μελέτη του Αμφιλεγόμενου Χαρακτήρα των Περιβαλλοντικών Ζητημάτων

Αφροδίτη Κατσιγιάννη

Εκπαιδευτικός Φ. Α, MEd στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

afkatsig@yahoo.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σε μια εποχή κατά την οποία τα περιστατικά επίθεσης στα κοινωνικά και τα πολιτικά δικαιώματα όλο και πληθαίνουν είναι ανάγκη να τεθεί ως προτεραιότητα η εξέλιξη των μαθητών/τριών σε αυτόνομα άτομα, τα οποία δε θα προσαρμόζονται απλά σε μια κατάσταση αλλά θα είναι σε θέση και να συνδιαμορφώνουν τους όρους διαβίωσης και συμβίωσης. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση καλείται να διαδραματίσει ισχυρό ρόλο στην ενδυνάμωση των μαθητών/τριών ως ενεργών πολιτών προκειμένου να συμμετέχουν ισότιμα σε διαδικασίες διαλόγου και δημόσιας διαβούλευσης. Ενσωματώνοντας διδακτικές στρατηγικές, όπως είναι οι μέθοδοι συζήτησης και ιδιαίτερα η τεχνική της διαλογικής αντιπαράθεσης, εκπαιδεύονται σε διαδικασίες αναστοχασμού αναφορικά με τα κοινωνικά και δομικά ζητήματα καθώς και τα αντιτιθέμενα συμφέροντα τα οποία βρίσκονται στη βάση των περιβαλλοντικών ζητημάτων. Παράλληλα, ενθαρρύνονται να αναπτύξουν τον απαραίτητο βαθμό ενσυναίσθησης, που θα τους επιτρέψει να εμβαθύνουν στην οπτική του άλλου, αψηφώντας τους περιορισμούς των προσωπικών τους συμφερόντων και αναζητώντας νέους τρόπους συσχετισμού, συναντίληψης και συνεργασίας.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Αειφορία, διαλεκτική, διαλογική αντιπαράθεση, περιβαλλοντικά ζητήματα, διαχείριση συγκρούσεων, ενσυναίσθηση

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οποιαδήποτε θεώρηση αναφορικά με την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (στο εξής θα αναφέρεται ως ΕΑΑ) σε όποιο πλαίσιο και εάν αυτή ενταχθεί θα πρέπει να δίνει έμφαση στο βαθύ ουμανιστικό της χαρακτήρα, καθώς η αειφορία προβάλλεται ως διεκδίκηση του νοήματος της ανθρώπινης ύπαρξης στη βάση της χειραφέτησης του ανθρώπου και της ανάπτυξης των διανοητικών και ηθικών αρετών του κριτικά σκεπτόμενου ατόμου. Ενσωματώνει μια δυναμική αντίληψη της μάθησης, σύμφωνα με την οποία οι μαθητές/τριες δεν είναι απλά αποδέκτες προεπιλεγμένων γνώσεων και διαδικασιών αλλά οι ίδιοι/ες εργάζονται δημιουργικά στον παρόντα χρόνο, για να είναι σε θέση αργότερα να διεκδικούν τον έλεγχο πάνω στην ίδια τη ζωή τους. Η προοπτική αυτή ανοίγει το δρόμο της αυτοπραγμάτωσης μέσα από την προώθηση συμμετοχικών και δημοκρατικών μαθησιακών εμπειριών, οι οποίες δίνουν φωνή στους μαθητές/τριες διευρύνοντας παράλληλα τη σκέψη τους προς ένα κόσμο πλουραλισμού.

Εγείρεται, λοιπόν, ο προβληματισμός μήπως μια αυθεντικά αειφόρος κοινωνία χρειάζεται να κάνει πολύ περισσότερα από το 'Μειώνω, Επαναχρησιμοποιώ και Ανακυκλώνω'. Προκειμένου να διασφαλιστεί ένα μέλλον κοινό προβάλλεται ως

αναγκαίος ο προσανατολισμός προς το *''Αναστοχάζομαι, Αναθεωρώ και Μετασχηματίζω''* αξίες στάσεις και πρακτικές (ATL, 2009). Σε αυτό το πλαίσιο αξίζει να τονιστεί ότι ο μετασχηματισμός των σύγχρονων κοινωνιών σε αειφόρες δε νοείται, εάν αυτή η μετασχηματιστική δράση εκτός από τις οικολογικές δεν αφορά και στις κοινωνικές σχέσεις. Οι σχέσεις οι οποίες αναπτύσσονται μεταξύ των ανθρώπων είναι σημαντικό να δομούνται με βάση την ίση πρόσβαση στην ικανοποίηση αναγκών, την ανεξαρτησία σκέψης και έκφρασης, τις συμμετοχικές διαδικασίες στη λήψη αποφάσεων και τη δημοκρατική διακυβέρνηση σε όλους τους τομείς της ζωής (Hartmann, 1998; Rätzkel & Uzzell, 2009).

Επομένως, κρίνεται σημαντική και επίκαιρη η διατύπωση προβληματισμών αναφορικά με το σκοπό και το ρόλο της εκπαίδευσης απέναντι στις σύγχρονες προκλήσεις. Η απάντηση δε θα πρέπει να είναι ένα απρόσωπο και ανταγωνιστικό εκπαιδευτικό σύστημα. Αντίθετα, οι προτεραιότητες είναι ανάγκη να είναι πρωτίστως κοινωνικές. Αυτό προϋποθέτει την απόδοση ενός προσωπικού χαρακτήρα στη μάθηση, στο κέντρο της οποίας τίθενται οι ανάγκες των μαθητών και οι προσδοκίες τους για το μέλλον (Fullan, 2007).

Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ ΩΣ ΠΡΟΚΛΗΣΗ ΔΙΑΔΕΚΤΙΚΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ

Στην εκπαιδευτική πρακτική η επιδιωκόμενη μετασχηματιστική δυναμική δεν μπορεί παρά να είναι το αποτέλεσμα μιας συνεχούς διαδικασίας πρόκλησης, αμφισβήτησης, κριτικής αποτίμησης και ανατροπής καθιερωμένων πρακτικών. Στον αντίποδα παραδοσιακών διδακτικών στρατηγικών, όπως είναι η διάλεξη, προκρίνονται μέθοδοι, οι οποίες επιτρέπουν να αναδυθεί η *δι-υποκειμενικότητα* (intersubjectivity) σε ικανοποιητικό βαθμό. Ως υπόβαθρο απαιτείται η υιοθέτηση μιας *εξισωτικής κουλτούρας* (egalitarian culture), σύμφωνα με την οποία ο δάσκαλος παύει να είναι το μόνο σημαντικό πρόσωπο μέσα στην τάξη και οι μαθητές/τριες δεν αντιμετωπίζονται ως κενά, προς πλήρωση δοχεία (Habermas, 1996). Αντίθετα, εμπλέκονται ενεργά σε διαδικασίες, οι οποίες τους απελευθερώνουν από τους περιορισμούς τους οποίους θέτουν η παθητική αποδοχή πληροφοριών και η απαρέγκλιτη προσήλωση σε μια μαθησιακή πορεία, ορισμένη αυστηρά από το σχολικό εγχειρίδιο. Είναι μια εκπαιδευτική πρόταση χειραφέτησης, η οποία ενδυναμώνει τους/τις μαθητές/τριες ώστε να αναλάβουν οι ίδιοι/ες την ευθύνη της μάθησης (Goodwin, 2003; Firmin et al, 2007). Παράλληλα σηματοδοτεί τη μετατόπιση των εκπαιδευτικών στόχων από τη γνώση, την κατανόηση και την εφαρμογή προς την καλλιέργεια ανώτερων ιεραρχικά δεξιοτήτων, όπως αυτές της ανάλυσης, της σύνθεσης και αξιολόγησης (Bloom, 1956/1986). Πρόκειται για δεξιότητες ζωής στο βαθμό που προσδιορίζουν τη μετέπειτα ζωή των μαθητών/τριών, καθώς συνδέονται με ποιοτικά χαρακτηριστικά όπως είναι η κριτική και δημιουργική σκέψη, η αναμέτρηση με διλημματικές καταστάσεις, η επιδεκτικότητα στην αλλαγή, η ικανότητα λήψης απόφασης (Remmers, 2008).

Μεταφέροντας τους παραπάνω προβληματισμούς στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (στο εξής θα αναφέρεται ως ΠΕ) και την ΕΑΑ υπογραμμίζεται η ανάγκη χάραξης μιας πορείας προς ένα προοδευτικό κοινωνικό μετασχηματισμό. Η πορεία αυτή δεν μπορεί παρά να ταυτιστεί με τη μετάβαση από το στάδιο της αναγνώρισης και κατανόησης των πολυσύνθετων ζητημάτων (οικολογικών, οικονομικών, κοινωνικών, πολιτικών κ. ά) προς την ανάληψη δράσης με σκοπό τη δημιουργία μιας

αιεφόρου κοινωνίας. Σε μια εποχή κατά την οποία η επίθεση στα κοινωνικά και τα πολιτικά δικαιώματα γίνεται όλο και πιο έντονη είναι ανάγκη να τεθεί ως προτεραιότητα η εξέλιξη των μαθητών/τριών σε αυτόνομα άτομα (Huckle, 2009). Ο παραπάνω προσανατολισμός εκφράζεται με την ανάγκη για άνοιγμα σε μεθοδολογικές προσεγγίσεις μέσω των οποίων επιδιώκεται η ανάπτυξη ικανοτήτων (capacity building) και η ενδυνάμωση των ατόμων. Απώτερος σκοπός είναι η δημιουργία ενός τύπου πολίτη, ο οποίος δε θα προσαρμόζεται σε μια κατάσταση, τροποποιώντας ανάλογα τη συμπεριφορά του, αλλά επιδεικνύοντας ενεργό πνεύμα και κριτική στάση θα είναι σε θέση να συνδιαμορφώνει τις αναγκαίες συνθήκες για την επίτευξη της αειφορίας (Jensen, 2005). Η αειφορία όμως δεν μπορεί να γίνει αντιληπτή παρά μόνο σε συνάρτηση με την ευφορία την οποία βιώνουν τα άτομα όταν αντλούν ικανοποίηση από τους όρους διαβίωσής τους. Αυτή η ικανοποίηση είναι αδύνατο να συνεχίσει να συσχετίζεται με την καταναλωτική ευδαιμονία, τη χρησιμοθηρία, τον ατομικισμό, δηλαδή, με αξίες οι οποίες αναγνωρίζονται ως τα γενεσιουργά αίτια της σύγχρονης πολυπρόσωπης κρίσης. Σύμφωνα με την ολιστική αντίληψη της έννοιας της αειφορίας η διατήρηση του οικολογικού κεφαλαίου, η ανάπτυξη μέσα στα όρια τα οποία θέτει ο πεπερασμένος χαρακτήρας των φυσικών πόρων, η έμφαση στην πολιτιστική ποικιλότητα θα πρέπει να τείνουν στη δημιουργία ενός κλίματος ευημερίας με κύρια χαρακτηριστικά την κάλυψη των βασικών αναγκών όλων των ανθρώπων, τη μείωση των ανισοτήτων, την κοινωνική δικαιοσύνη και τη διαχείριση των κοινωνικών συγκρούσεων (Huckle, 2002).

Η ΠΕ/ ΕΑΑ ως πρόκληση διαλεκτικής επικοινωνίας ενσωματώνει στρατηγικές με σκοπό τη διαμόρφωση ενός βιωματικού μαθησιακού περιβάλλοντος, το οποίο ενθαρρύνει την προσωπική εμπλοκή των μαθητών και την κοινωνική αλληλεπίδραση ενισχύοντας παράλληλα, έναν τρόπο σκέψης και δράσης προσανατολισμένο στο μέλλον. Η προοπτική αυτή υποστηρίζεται με την εφαρμογή διδακτικών τεχνικών όπως είναι οι μέθοδοι συζήτησης: η συζήτηση σε ομάδες (buzz activity), η δημόσια συζήτηση ομάδας ομιλητών (panel discussion), η αντιπαράθεση απόψεων (debate), ο καταιγισμός ιδεών (brainstorming) (Δημητρίου, 2009:235), η συζήτηση με τη μορφή παιχνιδιού ρόλων (Role-play debates) (Hopkins, 2003).

Η επιλογή μεθόδων συζήτησης όταν συνδυάζεται με τη διερεύνηση αυθεντικών, ρεαλιστικών καταστάσεων με αναφορές στην τοπική κοινωνία (case studies) δίνει τη δυνατότητα ανάδειξης των ποικίλων διαστάσεων ενός θέματος και έκφρασης διαφορετικών απόψεων. Προχωρώντας πέρα από τα όρια της απλής συζήτησης και της ελεύθερης έκφρασης απόψεων η συμμετοχή των μαθητών σε διαδικασίες δομημένης συζήτησης και διαλογικής αντιπαράθεσης (Φλογαίτη & Βασάλα, 1999) τους ενθαρρύνει να εντοπίζουν, να αναδεικνύουν και να διαχειρίζονται ποικίλες και διαφορετικές πτυχές του εξεταζόμενου ζητήματος. Η αξία τους ως διδακτικά εργαλεία ενισχύεται ακόμη περισσότερο από τη διαπίστωση ότι τα άτομα αναζητούν λογικά επιχειρήματα για να στηρίξουν τις θέσεις τους μόνο όταν αισθάνονται ότι αυτές ενδέχεται να τύχουν αμφισβήτησης από τους άλλους. Οι συμμετέχοντες νιώθοντας την ανάγκη να προετοιμαστούν κατάλληλα ανατρέχουν σε ποικίλες πηγές, αξιολογούν την αξιοπιστία τους, αναλύουν τα δεδομένα, έτσι ώστε να κατανοήσουν εις βάθος αυτό το οποίο καλούνται να υπερασπιστούν ή να αντικρούσουν. Αναφέρεται δε, ότι ιδιαίτερη δυσκολία εκδηλώνεται όσον αφορά τη σύλληψη και τη δόμηση επιχειρημάτων κάθε φορά που οι μαθητές χρειάζεται να αντικρούσουν διαφορετικές από τις δικές τους θέσεις. Επιπλέον, το να μαθαίνουν να

επιχειρηματολογούν με τρόπο δημιουργικό κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικό καθώς, όπως υποστηρίζεται, οι περισσότεροι δε γνωρίζουν πώς να προβάλλουν λογικά επιχειρήματα με τρόπο ήρεμο και σε πνεύμα μετριοπάθειας. Από τα παραπάνω συνάγεται ότι τέτοιου τύπου παιδαγωγικές δραστηριότητες συνεισφέρουν σημαντικά στο να οδηγηθούν οι μαθητές/τριες στον πυρήνα της κριτικής σκέψης με βιωματικό τρόπο (Kuhn, 1991).

Στο σημείο αυτό ας επισημανθεί ότι η επικοινωνία η οποία βασίζεται στο διάλογο συνδέεται με μια μαθησιακή κουλτούρα κατά την οποία αναγνωρίζεται το δικαίωμα του/της κάθε μαθητή/τριας να αναπτύξει τις ικανότητες του αναστοχασμού και της διαβούλευσης κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής του/της. Η ΠΕ/ΕΑΑ αναδεικνύεται ικανή να συμβάλλει στην ενδυνάμωση των μαθητών/τριών έτσι ώστε να συμμετέχουν ισότιμα σε δημόσιες συζητήσεις και διαλογικές αντιπαραθέσεις, να κατανοούν τις διαφορετικές απόψεις και να επικοινωνούν εκφράζοντας τις διαφορές τους (Carr 2005). Με τον τρόπο αυτό καλλιεργείται η ιδιότητα του ενεργού πολίτη ο οποίος είναι σε θέση να διατυπώνει δημόσιο λόγο ως αξιόπιστος συνομιλητής και να συγκροτεί αντιστάσεις, οι οποίες ακόμη και αν δεν επιφέρουν άμεσα τα επιθυμητά αποτελέσματα, ωστόσο ενισχύουν το δημόσιο διάλογο για τα βαθύτερα δομικά αίτια των σύγχρονων προβλημάτων.

ΤΑ ΣΥΓΧΡΟΝΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΩΣ ΕΚΦΡΑΣΗ ΑΝΤΙΚΡΟΥΟΜΕΝΩΝ ΣΥΜΦΕΡΟΝΤΩΝ

Τα ζητήματα του περιβάλλοντος δεν αφορούν τόσο στη σχέση του ανθρώπου με τη φύση αλλά, κυρίως, στη σχέση των ανθρώπων μεταξύ τους και τις συγκρούσεις συμφερόντων μεταξύ ατόμων ή ομάδων (Schnack, 2008). Προκειμένου οι μαθητές/τριες να αναλάβουν ενεργό ρόλο και να αναπτύξουν μια ανεξάρτητη σκέψη, η οποία θα τους επιτρέψει να δράσουν αυτόνομα, χρειάζεται να αποκτήσουν επίγνωση του αμφιλεγόμενου χαρακτήρα των περιβαλλοντικών ζητημάτων. Επομένως, κρίνεται σημαντικό να έχουν την ευκαιρία να εκπαιδεύονται σε διαδικασίες αναστοχασμού αναφορικά με τα κοινωνικά και δομικά ζητήματα καθώς και τα αντιτιθέμενα συμφέροντα τα οποία βρίσκονται στη βάση των περιβαλλοντικών προβλημάτων. Από την άλλη, έχει διαπιστωθεί ότι όσον αφορά στα περιβαλλοντικά προβλήματα τα άτομα εκδηλώνουν την τάση να μην αναγνωρίζουν την προσωπική τους ευθύνη αλλά να πυροδοτούν ένα κλίμα έντονης αντιπαράθεσης "κουνώντας το δάκτυλο ο ένας στον άλλο" (Lundegard & Wickman, 2007). Η διαπίστωση αυτή θέτει το θέμα της ανάδειξης και διαχείρισης των συγκρούσεων ως βασικό πλαίσιο κάθε εκπαιδευτικής διαδικασίας στο πλαίσιο της ΕΑΑ. Πρόκειται για μια μάθηση ευθύνης καθώς η αειφορία προϋποθέτει υπεύθυνες επιλογές και εξεύρεση δημιουργικών τρόπων επίλυσης καταστάσεων διλημματικού χαρακτήρα, οι οποίες συχνά απαιτούν τη διαχείριση αντικρουόμενων συμφερόντων (Remmers, όπ.π.).

Η κριτική θεώρηση μπορεί να αποτελέσει σημείο αφετηρίας για τη συμμετοχή των μαθητών/τριών σε δημοκρατικές διαδικασίες διαβούλευσης, η αξία των οποίων τουλάχιστον σε ένα αρχικό στάδιο έγκειται στο γεγονός ότι επιτρέπουν στους συμμετέχοντες να συμφωνήσουν ότι διαφωνούν και να φέρουν τα αμφιλεγόμενα ζητήματα στο φως. Σε αυτό το αρχικό στάδιο δε χρειάζεται η αγωνία για γρήγορη και μη κοπιώδη κατάληξη σε μια πλειοψηφική απόφαση και συναίνεση, ούτε η έμμονη προσήλωση σε αναμενόμενες αντικειμενικές λύσεις. Όταν στο πλαίσιο ενός δημοκρατικού διαλόγου καλούνται να αναδείξουν τις θέσεις τους επιλέγοντας τα

κατάλληλα επιχειρήματα ή αρθρώνοντας αμφισβητήσεις και αντεπιχειρήματα συνειδητοποιούν ότι το να επιχειρηματολογεί κάποιος για ένα θέμα έχει νόημα (Englund, 2000).

Η διαλεκτική ως μέθοδος αναζήτησης της αλήθειας βοηθά στην εξοικείωση των μαθητών/τριών με τη διαδικασία διερεύνησης των αιτίων, τα οποία έχουν διαμορφώσει τις συνθήκες της πραγματικότητας γύρω τους, καθώς και των βαθύτερων κινήτρων τα οποία κατευθύνουν την ανθρώπινη συμπεριφορά. Η κριτική προσέγγιση των αμφιλεγόμενων ζητημάτων όταν δεν εννοείται ως αντιμετώπιση των πάντων με ένα μόνιμο σκεπτικισμό και αρνητική διάθεση ευνοεί την αναγνώριση ενός αριθμού διαφορετικών κριτηρίων, τα οποία εξηγούν γιατί κάποιος αποφασίζει να συμπεριφέρεται κατά ένα συγκεκριμένο τρόπο. Τα κριτήρια αυτά μπορούν επίσης, να συσχετιστούν με παράγοντες όπως οι συνήθειες, τα έθιμα, οι θρησκευτικές παραδόσεις, οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα. Υπό αυτό το πρίσμα, η διαλεκτική διευκολύνει την ανάπτυξη της ικανότητας δράσης καθώς οι ίδιοι παράγοντες, οι οποίοι συνδέονται με τα αίτια δημιουργίας των υπό διαπραγμάτευση ζητημάτων δεν μπορούν παρά να συνδεθούν και με την επίλυσή τους (Jensen, B. B., 2004; Morgensen, & Mayer, 2005).

Από τα παραπάνω μπορεί κάποιος να οδηγηθεί στη διαπίστωση ότι η ανάδειξη της σύγκρουσης είτε ως έκφραση της ειλικρινούς διάστασης απόψεων, η οποία πηγάζει από την παρουσία διαφορετικών τρόπων θεώρησης του κόσμου, είτε ως γνήσια αντιπαράθεση συμφερόντων ή προσωπικοτήτων αποτελεί σημαντική διάσταση της μαθησιακής διαδικασίας στο πλαίσιο της ΠΕ/ΕΑΑ. Στη σχολική κοινότητα η προσέγγιση ενός ζητήματος μέσα από διαφορετικές οπτικές, οι οποίες αναδεικνύουν τους ποικίλους και συχνά αντιφατικούς τρόπους, με τους οποίους αυτό γίνεται αντιληπτό, ασκεί μια θετική και εποικοδομητική επίδραση στην ποιότητα της σχολικής ζωής. Η δημιουργία ενός βιωματικού μαθησιακού περιβάλλοντος, μέσα στο οποίο οι διαφορές εκλαμβάνονται ως ευκαιρίες μάθησης και όχι ως αιτία ή ακόμη και πρόσχημα απομόνωσης μπορεί να οδηγήσει στην κατανόηση και αποδοχή της ετερότητας. Στην περίπτωση δε, κατά την οποία ο κριτικός στοχασμός συμπληρώνεται με την εδραίωση μιας εν-παθητικής σχέσης με τους άλλους κοινωνικούς εταίρους, τα άτομα έχουν τη δυνατότητα να εμβαθύνουν στην οπτική των άλλων. Αψηφώντας τους περιορισμούς των προσωπικών τους συμφερόντων στρέφονται στην αναζήτηση νέων τρόπων συναντίληψης, συσχετισμού και συλλειτουργίας. Η ενσυναίσθηση και η αλληλεγγύη αναδεικνύονται ως πρωταρχικές αξίες της αειφορίας γεγονός που εξηγεί γιατί η ΕΑΑ δε διατηρεί μόνο τα χαρακτηριστικά μιας γνωστικής διαδικασίας (Jensen, 2005). Όταν η εκπαιδευτική πράξη εκλαμβάνεται ως πρόκληση επικοινωνίας η σχολική τάξη λειτουργεί ως ένα ενεργητικό *Εμείς*: «μια ομάδα-ψυχή όπου όλοι οι συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας έχουν τη δυνατότητα να ξεπεράσουν τα συναισθήματα ανασφάλειας, το φόβο της αποτυχίας και γενικά όλα εκείνα τα κοινωνικά εμπόδια που αναστέλλουν τη δημιουργική σκέψη και επηρεάζουν αρνητικά τη διάθεση για δημιουργική παραγωγή» (Ξανθάκου, 1998:133).

Κλείνοντας, αξίζει να αναφερθεί ότι οι μαθητές τείνουν να αποκτούν επίγνωση των ορίων της γνώσης όταν συνειδητοποιούν ότι τα γεγονότα δεν προσλαμβάνονται με τον ίδιο τρόπο από ανθρώπους με διαφορετική κοσμοαντίληψη ή ακόμα τους ίδιους υπό διαφορετικές συνθήκες και σε διαφορετικές χρονικές στιγμές (Jensen, 2004). Η αποδοχή αυτού του είδους γνωστικού σχετικισμού ανοίγει το δρόμο σε

διεργασίες πειθούς και διαπραγματεύσεως καθώς απελευθερώνει τους μαθητές από συμπεριφοριστικές αγκυλώσεις, τις οποίες μπορεί να προκαλέσει η δογματική ακαμψία στη διατύπωση και υποστήριξη των απόψεων.

ΑΝΤΙ ΕΠΙΛΟΓΟΥ

Η ΠΕ/ΕΑΑ ενθαρρύνει τη συμμετοχή των μαθητών/τριών όχι τόσο ως έκφραση της αυθόρμητης τοποθέτησής τους σε αμφιλεγόμενα ζητήματα όσο της συνειδητής εμπλοκής τους σε αυτά. Επιλέγοντας το διάλογο και την επικοινωνία κατά την εκπαιδευτική πράξη οι μαθητές ωθούνται στην κατανόηση του διακυβεύματος. Πρόκειται για μια παιδαγωγική προσέγγιση, η οποία παρέχει τη δυνατότητα στους εμπλεκόμενους να αποκτήσουν συνείδηση πλευρών του εαυτού τους, οι οποίες είναι δύσκολο να εκδηλωθούν υπό άλλες συνθήκες και παράλληλα, να γνωρίσουν και να συνειδητοποιήσουν αντίστοιχες πλευρές στους άλλους (Remmers, όπ. π.). Αυτό με τη σειρά του υπογραμμίζει μια σημαντική κοινωνική διάσταση καθώς τα υποκείμενα των κοινωνικών σχέσεων αναπτύσσουν το απαραίτητο επίπεδο συνείδησης (ατομικής και συλλογικής), το οποίο θα τους επιτρέψει να υποστηρίξουν τη δημιουργία αυθεντικών κοινωνικών δεσμών. Ως δομικά στοιχεία μιας ποιοτικής κοινωνικής αλληλόδρασης προβάλλονται ο προσανατολισμός σε κοινούς στόχους, η μετατόπιση του ενδιαφέροντος από το ατομικό στο συλλογικό μέσα σε πνεύμα αμοιβαίας κατανόησης και εμπιστοσύνης.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί πρόκειται για μια διαδικασία συνειδητής συμμετοχής και προσωπικής δέσμευσης, η οποία ενδυναμώνει την αίσθηση του "ανήκειν" σε μια κοινότητα της οποίας τα μέλη εργάζονται για να κάνουν πράξη το όραμα της αειφορίας. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι η ανάπτυξη ενός προσωπικού ήθους αλλά και η αναγνώριση ενός κοινού αξιακού κώδικα μεταξύ των μελών. Αξίες όπως η ισότητα, ο σεβασμός, η υπευθυνότητα, η αυτονομία, η αλληλεγγύη δημιουργούν το κατάλληλο αξιακό υπόβαθρο, το οποίο ενθαρρύνει νέες νοηματοδοτήσεις φωτίζοντας διαφορετικά την έννοια του "σχετίζεσθαι" με τα άλλα μέλη της κοινότητας. Η ΕΑΑ ως εκπαίδευση αξιών εμφανίζεται ως μια πορεία επαναπροσδιορισμού της ανθρώπινης συνύπαρξης με όρους διασφάλισης των ανθρώπινων δικαιωμάτων για όλους, κοινωνικής και οικονομικής δικαιοσύνης, σεβασμού της ετερότητας, προώθησης μιας κουλτούρας ειρήνης και ανεκτικότητας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Association of Teachers and Lecturers. (2009). *Sustainable Education: review, rethink, reform*. Ανασύρθηκε στις 24/2/2009 από τον δικτυακό τόπο: <http://www.atl.org.uk/policy-and-campaigns/policies/sustainable-education.asp>.
- Bloom, B. (1956/1986). *Γνωστική Ταξινόμια* (μτφρ. Α. Λαμπράκη-Παγανού). Θεσσαλονίκη: Κώδικας
- Carr, W. (2005): Introduction: what is the philosophy of education? In W. Carr (ed.) *The Routledge Falmer Reader in Philosophy of Education*, 1–14. London: Routledge.
- Δημητρίου, Α. (2009). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Περιβάλλον, Αειφορία. (Θεωρητικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις). Αθήνα: Επίκεντρο.
- Englund, T. (2006). Deliberative communication: a pragmatist proposal. *Journal of Curriculum Studies*, 38,5, 503–520.

- Firmin, M.W., Vaughn, A. & Dye A. (2007). Using Debate to Maximize Learning Potential: A Case Study. *Journal of College Teaching & Learning* , 4(1). Ανασύρθηκε στις 27/9/2010 από το δικτυακό τόπο: <http://www.cluteinstitute-onlinejournals.com/PDFs/200718.pdf>.
- Fullan, M. (2007). *Change is in the air*. Ανασύρθηκε στις 16/2/2010 από το δικτυακό τόπο: http://www.michaelfullan.ca/articles_2007.htm.
- Goodwin, J. (2003). Students' perspectives on debate exercises in content area classes. *Communication Education* 52, 157-163.
- Hartmann, F. (1998). Towards a social ecological politics of sustainability. In R. Keil, D. Bell, P. Penz & L. Fawcett (eds), *Political Ecology: Global and Local*. London: Routledge.
- Hopkins, G. (2003). Role play debate. Ανασύρθηκε στις 17/9/2010 από το δικτυακό τόπο: http://www.educationworld.com/a_lesson/03/lp304-02.shtml.
- Habermas, J. (1996). *Between Facts and Norms: Contributions to a Discourse Theory of Law and Democracy* (trans. W. Rehg). Cambridge: Polity Press.
- Huckle, J. (2002). *Educating for Sustainability: A guide for primary schools*. National Primary Trust.
- Huckle, J. (2009). Consulting the UK ESD community on an ESD indicator to recommend to Government: an insight into the micro-politics of ESD. *Environmental Education Research*, 15(1), pp.1-15.
- Jensen, B. B. (2004). Environmental and health education viewed from an action – oriented perspective: a case fro Denmark. *Journal of Curriculum Studies*, 36,4,405-425.
- Jensen, B. B. (2005). Education for Sustainable Development-Building Capacity and Empowerment, *Conference report on Education for Sustainable Developmen*. Denmark: Esbjerg. Ανασύρθηκε στις 4/10/2010 από το δικτυακό τόπο: http://www.seed-eu.net/uploads/seed-conference21_1127919098889020.pdf.
- Kuhn, D. (1991). *The skills of argument*. Cambridge: Cambridge University Press. Αναφορά στο J. Goodwin 2003. Students' perspectives on debate in content area classes. *Communication Education* 52:157-163.
- Lundegard, I. & Wickman, P.O. (2007). Conflicts of interest: an indispensable element of education for sustainable development. *Environmental Education Research*, 13(1),1-15.
- Morgensen, F. & Mayer, M. (2005). Perspectives on Environmental Education: A critical framework. In M. Mayer and J. Tschapka (Eds), *ECO-schools trends and divergences. A comparative study on ECO-school development processes in 13 countries*, p.10-25. Vienna: Austrian Federal Ministry Of Education, Science and Culture, ENSI/SEED.
- Ξανθάκου, Γ. (1998). *Η δημιουργικότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Räthzel, N. & Uzzell, D. (2009). Transformative environmental education: a collective rehearsal for reality. *Environmental Education Research*, 15: 3, 263 — 277.
- Remmers, T. (2008). *Sustainable development is learning to look ahead. Core Curriculum Learning for Sustainable Development*. Ανασύρθηκε στις 7 Μαΐου 2010 από το δικτυακό τόπο: http://www.ensi.org/mediaglobal/downloads/Publications/227/sustainable_development-def.pdf_2.
- Schnack, K. (2000). Action Competence as a Curriculum Perspective. In B.B. Jensen, K. Schnack & V. Simovska (Ed.), *Critical Environmental and Health Education*.

Research issues and Challenges, 107-126. Copenhagen NV: Research Centre for Environmental and Health Education, The Danish University of Education.

Φλογαΐτη Ε. & Βασάλα, Π. (1999). *Το ενεργειακό ζήτημα: Προσεγγίσεις και Διαστάσεις* (Εκπαιδευτικό Υλικό για το Γυμνάσιο και το Λύκειο). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.